



**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Humanas – IH
Departamento de Serviço Social – SER
Programa de Pós-Graduação em Política Social – PPGPS**

Jacqueline Domiense Almeida de Souza

**NA TRAVESSIA: ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
As interfaces das Políticas de Assistência Social e Educação**

Brasília, março de 2017

Jacqueline Domiense Almeida de Souza

**NA TRAVESSIA: ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

As interfaces das Políticas de Assistência Social e Educação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília/UnB, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Política Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Potyara Amazoneida Pereira Pereira.

Brasília, março de 2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS0729 Souza, Jacqueline Domiense Almeida de
t NA TRAVESSIA: ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL. As interfaces das políticas de
assistência social e educação / Jacqueline Domiense
Almeida de Souza; orientador Potyara Amazoneida
Pereira Pereira. -- Brasília, 2017.
190 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Política
Social) -- Universidade de Brasília, 2017.

1. Assistência Estudantil. 2. Assistência Social.
3. Educação. 4. Trabalho. 5. Mérito e Direitos
sociais. I. Pereira, Potyara Amazoneida Pereira,
orient. II. Título.

Jacqueline Domiense Almeida de Souza

**NA TRAVESSIA: ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

As interfaces das Políticas de Assistência Social e Educação

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília/UnB, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Política Social.

BANCA EXAMINADORA

Profª.Drª. Potyara Amazoneida Pereira Pereira
(Orientadora)
PPGPS/SER/IH/UnB

Profª. Draª. Carolina Cássia Batista Santos
(Membro Titular Interno)
SER/IH/UnB

Profª. Drª. Natália de Souza Duarte
(Membro Titular Externo)
FUNAB/SEDF

Profª. Drª. Maria Auxiliadora César
(Membro Suplente)
NESCUBA/CEAM/UnB

*Para minha mãe, pelo companheirismo
amoroso e a Celeste pela insistência
inspiradora.*

AGRADECIMENTOS

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe”.

(Clarice Lispector)

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Potyara Amazoneida P. Pereira, por me guiar nesta caminhada de aprimoramento acadêmico, sempre com comprometimento, dedicação e atenção na escuta e leitura. Referência de profissional, pelo apreço e rigor ao conhecimento científico e de pessoa, pela humildade dos grandes de coração.

Às professoras Natália de Souza Duarte, Carolina Cássia Batista Santos e Maria Auxiliadora César, membros da banca examinadora desta Dissertação, pela disposição em compartilhar os seus conhecimentos, e à professora Ângela Vieira Neves, pelas ricas contribuições durante a qualificação do projeto de pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Política Social - PPGPS/SER/IH/UnB e do Departamento de Serviço Social - SER/IH/UnB, pelos ensinamentos e orientações ao longo do meu aprendizado, com certeza, tive e tenho grandes professores. Em especial, à Prof^ª. Dr^ª. Silvia Cristina Yannoulas, pelo apoio e olhar atento.

Agradeço, aos servidores técnico-administrativos do Departamento de Serviço Social da UnB, pela compreensão em momentos de dúvidas e angústia, em especial, a servidora Domingas Carneiro Teixeira, pela escuta paciente e a disponibilidade em ajudar.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Política Social - PPGPS/SER/IH/UnB, pela troca acadêmica em sala de aula e de afetuosas experiências de vida fora dela, em especial, Natália Pereira Caixeta, Rafaela Bezerra Fernandes, Diego da Conceição Piedade e Mathe Peres Machado Magalhães.

À Universidade de Brasília - UnB: não tem muros, é a expressão da liberdade, mas me prendeu pelo conhecimento que brota, justamente, da liberdade de pensar que me proporciona. Por ser minha realidade, ainda que seja um sonho.

À Rede de Educação Profissional e Tecnológica, por poder compor esta história e acreditar em um projeto de educação pública e de qualidade que alcance do norte ao sul deste país, em especial, aos assistentes sociais de diferentes regiões que se disponibilizaram a encaminhar suas Políticas de Assistência Estudantil.

Ao Instituto Federal de Brasília - IFB, pelo apoio destinado à realização desta pesquisa, meu espaço de trabalho a quatros anos, que tenho enorme orgulho em fazer parte, por ser um local de transformação de trajetórias de vida, por meio da educação.

Aos colegas de trabalho do Instituto Federal de Brasília - IFB, pela disponibilidade em fornecer informações necessárias à realização desta pesquisa e que contribuíram para minha reflexão constante, em específico, ao grupo de assistentes sociais.

Ao *Campus* Gama, do Instituto Federal de Brasília - IFB, por me receber no seu quadro de servidores, e me ensinar tanto sobre o amor ao que se faz, principalmente quando se partilha um trabalho em equipe. Agradeço, ao incentivo e amizade, em especial a Sherley Cabral Moreira, Zora Yonara Torres Costa, Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos, Maria da Conceição Ferreira e Nelma Santos Silva.

Aos estudantes do IFB - *Campus* Gama, que me ensinaram a importância de um olhar e de uma escuta que conforta, e impulsiona para construções de novos sentidos de vida. Com carinho especial, ao estudante Jasinielson Judson Gomes da Silva (*in memoriam*).

Aos meus estagiários, que tanto contribuíram para compreender o que é “ser assistente social”, e que tenho enorme orgulho em fazer parte da trajetória profissional e pessoal de vida, com afeto, à Renata Souza Pereira, Paula Tuanny Carneiro Cardoso, Rayla Mayara de Sousa Gomes e Rufo Alves Martins.

À minha mãe amada, pelo companheirismo inabalável de quem sempre incentivou a dedicar-me aos estudos, como forma de conhecer o mundo, realizar sonhos e entender que o conhecimento é um grande companheiro. À minha família, que distante ou perto, eu sei que olha por mim com o olhar amoroso, de um novo tempo, com mais amor.

Aos amigos, pela compreensão e carinho, em meio as minhas ausências, que não foram poucas, mas necessárias. Agradeço carinhosamente, à Thaís Puccineli Costa de Araújo e Edith Oliveira Schneider.

Gratidão!

“O direito de estudar está relacionado ao direito humano de autonomia; e este constitui o patamar mais elevado de satisfação de necessidades sociais que não se restringem à mera sobrevivência física. Tem-se que reconhecer que uma das necessidades humanas é a de desenvolvimento da capacidade de agência e de crítica para a qual o processo educativo é fundamental. Esta seria a contrapartida natural e não imposta da Política de Assistência Estudantil”.

(Potyara Amazoneida Pereira Pereira)

RESUMO

Buscou-se, por meio da pesquisa em função desta dissertação, compreender a concepção de Assistência Estudantil na Educação Profissional, a partir do entendimento do significado que “assistência” assume nesta relação. Isso porque, ao mesmo tempo em que aparenta possuir interface com a educação, ela parece distinguir-se de um lugar estritamente educacional do qual deriva e ocupa posição secundária ou mesmo dispensável. Foi com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que se implantaram as ações assistenciais, nos termos do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. A partir daí, foram elaborados os regulamentos dos Institutos Federais de assistência estudantil para definir o caráter da interface entre as políticas públicas de assistência social e de educação que, dependendo do grau de valorização e de efetividade dessa interação reforça ou enfraquece a razão de ser da assistência estudantil. A pesquisa realizada aponta para a tendência dominante, no contexto dessa relação, de reforçar o *mérito*, associado ao êxito estudantil, em detrimento do *direito* do estudante de ser assistido nas suas necessidades sociais para ser exitoso. É sob o signo do mérito que a assistência social, inclusive nas escolas, assume características ativadoras dos seus demandantes para o mercado de trabalho, transformando em *demérito* o apoio assistencial, sob a forma de repasse financeiro ao educando, sem a exigência de contrapartida. E, dessa forma, a concepção de assistência estudantil converte-se em um *não direito* diante das desigualdades sociais que se dão no sistema capitalista de feição neoliberal meritocrática e dominante na contemporaneidade. Em vista dessa tendência, considera-se que, pensar a assistência estudantil como unidade que resulta de uma identidade orgânica entre assistência social e educação é se posicionar em favor de uma perspectiva universalizante da educação como política **social**.

Palavras-chave: Assistência Estudantil, Assistência Social, Educação, Trabalho, Mérito e Direitos Sociais.

ABSTRACT

It was sought, through the research in function of this dissertation, to understand the conception of Student Assistance in Professional Education, from the understanding of the meaning that "assistance" assumes in this relation. This is because, at the same time as it seems to have an interface with education, it seems to be distinguished from a strictly educational place from which it derives and occupies a secondary or even dispensable position. It was with the creation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology that the assistance actions were implemented, under the terms of the National Program of Student Assistance - PNAES. From that point on, the regulations of the Federal Institutes of Student Assistance were elaborated to define the interface between the public policies of social assistance and education that, depending on the degree of valorization and effectiveness of this interaction, strengthens or weakens the *raison d'être* of the Student assistance. The research conducted points to the dominant tendency, in the context of this relationship, to reinforce the *merit* associated with student success, to the detriment of the student's *right* to be assisted in his social needs in order to be successful. It is under the sign of the merit that social assistance, including in schools, assumes activating characteristics of its applicants for the labor market, transforming in *demerit* assistance, in the form of financial transfer to the student, without the requirement of consideration. And thus, the concept of student assistance becomes a *non-right* in the face of the social inequalities that occur in the capitalist system with a meritocratic and dominant neoliberal feature in contemporary times. In view of this tendency, it is considered that to think of student assistance as a unit that results from an organic identity between social assistance and education is to position itself in favor of a universalizing perspective of education as a **social** policy

Key-words: Student Assistance, Social Assistance, Education, Labor, Merit and Social Rights .

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	31
Quadro 2 – Programas de Proteção Social Brasileira (1930 – 1988)	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Curso Proeja – situação de trabalho por período do dia	166
Gráfico 2 - Curso Proeja – causas para o abandono escolar.....	166

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CODEFAT - Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CONSUP - Conselho Superior

CRAS - Centro de Referência em Assistência Social

CREAS - Centro de Referência Especializado em Assistência Social

DAE - Departamento de Assistência ao Estudante

EAF - Escolas Agrotécnicas Federais

FIC - Formação inicial e continuada de trabalhadores

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FMI - Fundo Monetário Internacional

IF - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFAC - Instituto Federal do Acre

IFB - Instituto Federal de Brasília

IFAM - Instituto Federal do Maranhão

IFAP - Instituto Federal do Amapá

IFB - Instituto Federal de Brasília

IFBA - Instituto Federal da Bahia

IFF - Instituto Federal Fluminense

IFG - Instituto Federal do Goiás

IFMS - Instituto Federal do Mato Grosso do Sul

IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

IFPA - Instituto Federal do Pará

IFPE - Instituto Federal de Pernambuco

IFPI - Instituto Federal do Piauí

IFPR - Instituto Federal do Paraná

IFRJ - Instituto Federal do Rio de Janeiro

IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte

IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul

IFSP - Instituto Federal de São

IF SUL DE MINAS GERAIS - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

MEC - Ministério da Educação

MPDFT - Ministério Público do Distrito Federal

PEA - População Economicamente Ativa

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNAS - Política Nacional de Assistência Social

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PLANFOR - Plano Nacional de Educação Profissional

PNE - Plano Nacional de Educação

PROASPEP - Programa de Acompanhamento Social, Pedagógico e Psicológico

PROEJA - Programa Nacional de Integração com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROGER - Programa de Geração de Trabalho e Renda

EPTC - Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SEFOR - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

TCU - Tribunal de Contas

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Contextualização e delimitação do problema de pesquisa	16
Objeto de pesquisa.....	19
Questões de partida	20
Hipótese de trabalho.....	20
OBJETIVOS.....	21
JUSTIFICATIVA.....	22
METODOLOGIA	24
Sobre o método.....	24
Sobre os procedimentos metodológicos	28
MARCO TEÓRICO	32
CAPÍTULO I.....	42
TRAJETÓRIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO MARCO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA	42
1.1. A gênese da Assistência Estudantil na Educação Profissional.....	43
1.2. Desdobramento da Assistência Estudantil em meio ao descompasso da Educação Profissional.....	54
CAPÍTULO II.....	63
ASSISTÊNCIA SOCIAL, EDUCAÇÃO E TRABALHO: ELOS ENTRE O VELHO E O NOVO	63
2.1. Assistência Social e Educação no contexto da formação social brasileira	64
2.2. Assistência Social, Educação e Trabalho na ordem capitalista	69
2.3. Particularidades da Proteção Social brasileira: elos entre educação e assistência social ..	74
2.4. Assistência social, educação e trabalho em tempos neoliberais	84
CAPÍTULO III.....	94
MERITOCRACIA CONTRA DIREITOS: UM ANTAGONISMO IDEOLÓGICAMENTE CONSTRUÍDO ENTRE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL	94
3.1. “Meritocracia” e “Globalização”: mecanismos de dominação ideológica	95
3.2. Projeto Neoliberal de Educação para o mercado.....	103
3.3. Meritocracia e Educação: a reprodução da distinção de classe	109
3.4. Meritocracia e Assistência social: a “ativação” para o trabalho.....	116
3.5. Meritocracia e a “Mundialização das Desigualdades”	122
CAPÍTULO IV	130
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: CONSTRUINDO SENTIDOS NA TRAVESSIA ENTRE ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCAÇÃO	130
4.1. Assistência Estudantil na Educação Profissional de acordo com os parâmetros do PNAES	131
4.1.1. A regulamentação da Assistência Estudantil nos Institutos Federais	135
4.2. Assistência Estudantil: entre o direito e o mérito	140
4.3. Assistência estudantil: uma análise entre a universalidade e a focalização.....	149
4.4. Assistência Estudantil: interfaces das políticas de Assistência Social e Educação	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	172

INTRODUÇÃO

Contextualização e delimitação do problema de pesquisa

A presente proposta de pesquisa guarda correspondência com a minha inserção profissional, iniciada em 2013, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB. Trata-se, o IFB, de uma instituição pública, criada em dezembro de 2008, com a finalidade de oferecer Educação Profissional gratuita, sob a forma de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores - FIC, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, articulados a projetos de pesquisa e extensão.

Esta inserção permitiu a constatação de frequentes questionamentos de profissionais do referido Instituto quanto à justeza de se implementar programas assistenciais de repasse financeiro ao estudante, visando minorar agravos que dificultavam a sua manutenção e/ou permanência na Instituição, sem condicionalidades por constituírem direitos.

Tais questionamentos procediam de docentes, técnico-administrativos e gestores que, ao entenderem a educação como uma política social pautada pela meritocracia, comparavam, com restrição, o referido suporte ao estudante - denominado Auxílio Permanência, entre outras denominações - com os programas de transferência de renda da Política de Assistência Social, pautados pelo critério da necessidade. E essa comparação tem alimentado, na Instituição, o mesmo discurso veiculado pelo senso comum, ou pela tradicional opinião pública brasileira, de que transferências de renda às camadas mais pobres da população incentivam a preguiça. Portanto, no IFB, o Auxílio Permanência constituía um dos fatores responsáveis pelos índices de repetência vivenciados pela Rede.

Tais questionamentos suscitaram, por meio desta proposta de pesquisa, a busca de compreensão da Assistência Estudantil, a partir da concepção de “assistência” que a nomeia, já que é esta nomeação que situa a Assistência Estudantil em um lugar subalterno e incompatível com o critério do mérito pelo qual se pauta a educação, especialmente aquela regida pela ética capitalista do trabalho; isto é, pela ideia de que toda e qualquer forma de proteção social que não tiver por finalidade a autossustentação dos indivíduos, por meio de sua inserção no mercado laboral remunerado, configurar-se-á uma espécie de filantropia ou paternalismo e, portanto, moralmente condenável.

Todavia, dada a reconhecida contribuição da Assistência Estudantil para a criação de condições materiais indispensáveis à aprendizagem, as escolas, na tentativa de fugirem do estigma da assistência social, concebem a Assistência Estudantil como um programa estritamente educacional; pois só assim, pensam elas, ele será “um componente mobilizador da educação, cujo acesso pode e deve se estender igualmente a todos os segmentos sociais” (ALVES, 2002, p.09). E com esse procedimento rompe-se com a possibilidade de se estabelecer necessárias interfaces e reforçamentos mútuos entre políticas sociais diferenciadas.

Com efeito, a retirada programática da Assistência Estudantil de seu verdadeiro referente, que é a política pública de Assistência Social, impede que esta seja vista como um meio legítimo de inclusão social no campo da educação. Além disso, não se pratica o esforço intelectual, desprendido de pré-noções, de compreender a Assistência Estudantil como parte da Política de Assistência Social que, conjugada à educação, pode cumprir papel de inclusão da classe trabalhadora na educação, tanto no que diz respeito ao acesso, quanto à permanência e progressão.

Nesta proposta de pesquisa não se contesta a vinculação da assistência estudantil à política de educação. Contudo, entende-se que, em torno da primeira, as duas políticas (Educação e Assistência Social) estão organicamente relacionadas. Constata-se que é nos marcos legais da Política de Educação que se encontram as bases para o surgimento e materialização da Assistência Estudantil, conforme disposto no artigo 206, inciso I, da Constituição Federal de 1988, o qual considera que o ensino deve ser ministrado com base na igualdade de acesso e permanência na escola; e, para tanto, a assistência estudantil é concebida como um mecanismo para a concretização da educação na qualidade de direito universal e dever do Estado e da família.

Constata-se também a reafirmação desse vínculo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a qual pauta-se igualmente pela universalização do atendimento e baseia-se nos princípios de democratização do acesso, permanência e qualidade social, que direta ou indiretamente contemplam a Assistência Estudantil.

Estes marcos em si permitem conceber a Assistência Estudantil para além de uma mera provisão material, assumindo um sentido formador e transformador; e os estudantes atendidos pela Assistência Estudantil são movidos a encarar a educação como espaço de autossuperação de sua condição social limitada, já que historicamente não adentravam na escola de nível

superior e acreditavam que esta “não era o seu lugar”. Ou seja, com esse estímulo, o estudante reconhece a sua situação de carência social, rompe com ela e se transforma.

Entretanto, na perspectiva desta proposta de pesquisa acredita-se que esse estímulo só se torna possível quando há interface colaborativa entre as políticas de assistência social e de educação e quando se amplia a análise para o conhecimento das competências das demais políticas sociais, tidas como setoriais, que, em conjunto, multiplicam o seu comprometimento com o bem-estar dos cidadãos. E quando, como neste caso, realize-se um estudo que retire a Assistência Social da obscuridade.

Segundo Pereira-Pereira (2013), o fato de a Assistência Social ser, por sua própria natureza, intersetorial, lhe é possível transitar com mais facilidade e adaptação do que as demais políticas sociais pelo interior de todas elas. Uma das formas de verificar esta interface ou intersetorialidade é eleger como unidade de análise o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, e observar como ele se materializa nas Políticas de Assistência Estudantil dos Institutos Federais.

Na prática o PNAES propicia o estabelecimento de vínculos entre Assistência Social e Educação, a partir da previsão de ações de caráter social no âmbito da permanência na educação, conforme disposto em seu parágrafo 1º, nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Diante destas ações pretende-se, nesta pesquisa, evidenciar as interfaces das políticas de Assistência Social e Educação, por meio da demonstração da possibilidade de existência de vínculo orgânico entre a política de Assistência Social com a Assistência Estudantil. É como diz Pereira-Pereira (1998): “o desafio [da intersetorialidade] é transformar interfaces em vínculos orgânicos capazes de produzir, de fato, encadeamentos dinâmicos e positivos” (Idem, p.250).

Esta problemática situa-se, porém, em um contexto sócio-histórico neoliberal, que enfatiza o mercado como o principal agente de bem-estar social, enaltecendo as individualidades e a meritocracia; e, por isso, as políticas aqui tratadas na perspectiva dos direitos de cidadania social, processam-se na contracorrente dentro desse contexto.

Na ótica neoliberal o caráter de auxílio financeiro da Assistência Estudantil, atrela a sua imagem a um conjunto de signos que a identifica como portadora de estigmas relacionados ao

“não produtivo” e “ao não trabalho”; e, como tal, as suas ações passam a se desenvolver no limbo de um sistema que atribui valor aos indivíduos pela sua capacidade de produzir riqueza para a reprodução do próprio sistema por meio da venda da sua força de trabalho no mercado laboral.

Discordando desta visão, pretende-se demonstrar o potencial universalizante da Assistência Estudantil, ao alargar o espaço de atendimento da política de Educação, com a inclusão de segmentos sociais historicamente excluídos de seu acesso, sem colocar-se especificamente como “benfeitora dos pobres”, mas como ampliadora de direitos injustamente concentrados em uma minoria.

Objeto de pesquisa

Constitui, portanto, objeto privilegiado de interesse desta pesquisa, a possibilidade de interface colaborativa entre as políticas de Assistência Social e de Educação, com vista à contribuição articulada de ambas à viabilização do acesso e permanência dos estudantes de baixa renda nos Institutos Federais e à paridade estudantil na obtenção da aprendizagem no contexto escolar. A detecção dessa interface levará em conta a sua real possibilidade em um sistema regido pela ética capitalista do trabalho; isto é, em um sistema em que a Assistência Social é desprestigiada por, em princípio, não visar a futura inserção dos estudantes no mercado laboral, enquanto a Educação é prestigiada por ser meritocrática e percebida como formadora de profissionais para esse mercado.

No contexto deste objeto elegeram-se como **unidade empírica de análise** a Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais, conforme a descrição das áreas a serem desenvolvidas pelo PNAES, previstas na classificação particularizada das ações em programas de: caráter assistencial - *vínculo com moradia estudantil, transporte, creche e auxílio financeiro*; caráter universal - *vínculo com a saúde, cultura, arte, esporte, inclusão digital e acompanhamento biopsicossocial*; cunho educacional - *caráter técnico-científico, apoio pedagógico e fatores relacionados à aprendizagem*. Será, portanto, por meio da Assistência Estudantil que se procurará identificar, na prática, a organicidade ou não da relação entre as políticas de Assistência Social e de Educação, mesmo diante de sua ausência aparente, assim como a interface entre ambas nos referidos programas.

Questões de partida

Ainda referenciado no problema de investigação previamente descrito neste projeto, o objeto de pesquisa acima delimitado também se pautou pelas seguintes **questões de partida**:

- Qual a concepção de assistência presente nas ações de Assistência Estudantil dos Institutos Federais brasileiros: ela fortalece a Assistência Estudantil como direito ou a estigmatiza como benemerência do Estado? Ou, ainda, ela se anula ante à tendência em curso de vinculá-la estritamente à política de educação?
- Como se dá, nas ações da Assistência Estudantil dos Institutos Federais, a interface entre Assistência Social e Educação, mesmo no quadro de uma prévia classificação de atribuições entre ambas, que não contempla um denominador comum? De que modo esta classificação não associa a Educação à meritocrática e a Assistência Social ao assistencialismo, ambas distanciadas do direito?
- Por que a implementação de programas caracterizados como auxílio financeiro na assistência estudantil atrela esse tipo particular de assistência a um conjunto de estigmas disseminados pela ética do trabalho, na ordem capitalista - mesmo quando o indivíduo se encontra em processo de formação escolar?

Hipótese de trabalho

A seguir, com base no conteúdo do objeto de pesquisa e nos desafios teóricos e empíricos nele contidos, elegeu-se como hipótese norteadora do processo de investigação a seguinte afirmação provisória que, por assim ser, é passível negação; isto é, ela estará sujeita à rejeição caso a observação empírica empreendida e os referenciais teóricos pertinentes a contradigam:

- A Assistência Estudantil possui como coluna mestra de sua formulação, e amparo legal na Política de Educação, a permanência do aluno na escola. Esta permanência, segundo o PNAES, tem como um dos critérios de viabilização, o recorte dos estudantes que se encontram em situação na qual a renda *per capita* familiar seja de até um salário mínimo e meio, prevendo, dentre as ações a serem desenvolvidas pelas Instituições Federais de ensino superior, programas de auxílio financeiro para os estudantes oriundos da classe trabalhadora. A implementação de programas com este caráter no interior da Assistência Estudantil retoma o elo de comparação

parametrado na ética e na lógica capitalista, que identifica a Assistência Social com a filantropia, já que esta política remete a singular relação do *direito* ao *não-trabalho*. Assim, compreender e problematizar a assistência estudantil dos Institutos Federais implica desvendar a concepção de assistência nela presente para entender a relação entre a política de Assistência Social e a de Educação com vista ao cumprimento do compromisso comum do objetivo de permanência e “inclusão social” do estudante da classe trabalhadora. Deste modo, *considera-se que a indefinição ou variabilidade de definição da interface/relação entre assistência e educação na assistência estudantil reforça também os binômios educação/meritocracia e assistência/assistencialismo, situando e repondo as ações da Assistência Estudantil em um lugar do não-direito.*

OBJETIVOS

➤ Geral

Identificar, por meio da análise de conteúdo das regulamentações de Assistência Estudantil dos Institutos Federais, a existência de relação orgânica entre essa modalidade particular de assistência e as políticas públicas de Assistência Social e Educação. Além disso, visa-se averiguar o caráter da interface estabelecida entre as duas políticas públicas - Assistência Social e Educação - na perspectiva do reforçamento mútuo para que a Assistência Estudantil cumpra a sua finalidade de permanência e progressão do estudante na Escola como um direito de cidadania social.

➤ Específicos

- Analisar o percurso de surgimento e desenvolvimento da política de Assistência Estudantil no Brasil, de modo a identificar determinantes estruturais e históricos que induzem e explicam a tendência em curso de a sociedade do capital combinar *direito* e *assistência*, como sinônimo de *assistencialismo*, no ambiente escolar;
- Desvendar os desafios colocados a essa associação e as estratégias adotadas pelos Institutos Federais brasileiros para conciliar dois princípios que, em tese, parecem incompatíveis entre si: *mérito* e *direito de ser assistido*;

- Averiguar o sentido que o qualificativo “social”, próprio da política pública de assistência, adquire nas políticas de Assistência Estudantil dos Institutos Federais, com a finalidade de identificar a sua participação no sistema escolar para além da distribuição de um auxílio financeiro aos estudantes de baixa renda;
- Identificar, a partir da classificação preexistente das políticas envolvidas com a Assistência Estudantil - de cunho assistencial, universal e educacional - em que medida há o reforço da indefinição de assistência e o incentivo à divisão de programas de primeira e segunda classe.

JUSTIFICATIVA

Como já assinalado, a motivação para realizar esta pesquisa decorre de minha inserção profissional como assistente social no espaço sócio-ocupacional da Educação, em um contexto de expansão da demanda da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no país. Entre 2003 e 2010 o Ministério da Educação entregou à população trinta e oito Institutos Federais, contribuindo assim para que a Rede de Educação Profissional, “ao eleger como princípio da sua prática profissional a prevalência do bem social sobre os demais interesses, [consolidasse] seu papel junto à sociedade” (PACHECO, 2010, p. 16). E mais, para que fosse construída “uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, [funcionando] como verdadeiras incubadoras de políticas sociais” (Idem, p.16).

Um dos desafios postos para este novo modelo de educação profissional, pautou-se pela necessidade de viabilizar o direito à permanência dos estudantes na escola. Para satisfazer essa necessidade a Assistência Estudantil constituiu-se um elemento fundamental neste cenário, em que a presença dos Institutos nos rincões do Brasil abriu caminhos para uma educação que atendesse indivíduos pertencentes à classe trabalhadora, independentemente de idade, cor, orientação sexual ou religião.

Este processo de inclusão social pela educação, na presente pesquisa, parte do entendimento de que a Assistência Estudantil e sua atribuição de contribuir para a permanência do estudante na escola inscreve-se na lógica intersetorial da política de assistência social, que lhe permite fortalecer os objetivos das políticas com as quais se integra.

Portanto, o interesse desta pesquisa não é o de analisar programas/ações das Políticas de Assistência Estudantil em si mesmos, ou como estratégias complementares de natureza

exclusivamente educativa. Fazendo jus à dimensão eminentemente social da Assistência Estudantil, que se ancora no direito (e não no mérito) ao acesso e usufruto da educação como questão de cidadania, à pesquisa proposta interessa aferir a possibilidade de cooperação otimizada entre políticas sociais distintas em torno de um alvo comum.

E certamente esse interesse conflita com a visão estereotipada, na ordem burguesa, de que uma educação de qualidade é baseada em infraestruturas de alto nível, com quadro de profissionais de grande competência, com elevados índices de rendimento, recriando o modelo fabril, de forma a atender o mercado e a reforçar o discurso da meritocracia. E, por isso, ela concebe a assistência social como uma expressão do voluntariado e incentivo à “vagabundagem”, especialmente quando concede auxílios de cunho financeiro, mesmo para aqueles que se encontram em processo de formação, e não deveriam estar vinculados ao mundo produtivo.

Pensar essas questões é também repensar os parâmetros pelos quais se rege a Assistência Estudantil nos Institutos Federais brasileiros, que se propõem a prestar uma educação voltada para a classe historicamente destituída de direitos e que têm em seus objetivos formar quadros para o mundo do trabalho. E por essa perspectiva, a Assistência Estudantil também contribuirá para o exercício de um empoderamento educacional que é tido como direito e não benesse.

Com essa percepção, rompe-se com os discursos em contrário, afirmando-se que a Assistência Estudantil, ao prover com recurso financeiro a alunos de baixa renda - tal como procede a Política de Assistência Social com seus programas de transferência de renda - busca garantir direitos básicos que não comportam contrapartida. E a ausência de contrapartidas, referenciadas no mérito competitivo, não desqualifica o mais vital dos direitos humanos, que é o direito incondicional à vida e à participação cidadã. A desqualificação desse direito é fruto do pensamento neoliberal, atualmente em voga, para quem ao Estado não caberia a proteção social, por impedir os indivíduos de se autossustentarem. Daí a defesa desse pensamento da prevalência de um Estado Liberal contra o Estado Social, acatado por este Projeto.

METODOLOGIA

Sobre o método

A escolha do método nesta pesquisa parte, antes de tudo, da necessidade de se conhecer e explicar o objeto de estudo não pelas suas manifestações empíricas ou fenomênicas, embora estas sejam o ponto de partida do conhecimento; mas sim, de desvendar, por aproximações sucessivas, o que está oculto e só pode ser captado, em seus aspectos essenciais, por meio de abstrações embasadas na relação entre teoria e dados reais.

Por teoria compreende-se o produto do “movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador - o real reproduzido e interpretado no plano [do pensamento]” (NETTO, 2009, p.674). Em outras palavras, é o produto da ação do sujeito reproduzindo em seu pensamento a estrutura e dinâmica do objeto a partir da sua existência real e concreta e realizando o movimento de apreensão desse objeto em sua essência por meio de uma interpretação fiel.

De acordo com Netto (2009), o caminho para conhecer o objeto tem uma divisão clara entre a ordem do real e do pensamento. Uma vez determinado o objeto, inicia-se “pelo real e pelo concreto, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elemento são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações mais simples” (Idem, p.683-684).

Esse percurso é realizado por um método que se baseia em Marx; um método que parte da aparência para a essência em um movimento que se faz possível quando se usa da abstração, compreendida como a “capacidade intelectual” de separar elementos ou propriedades do objeto para proceder seu exame, possibilitando o descarte de outros elementos. Inverte-se, assim, a explicação do conhecimento do objeto que parte do “mais simples ao mais complexo”; neste caso, parte-se do abstrato para reconstruir/reproduzir o concreto por meio do pensamento, podendo-se, assim, conhecer a realidade como ela é.

À luz do exposto, utilizar-se-á como fundamentação epistemológica o materialismo histórico, concebido como “ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 2010, p. 51).

A história da filosofia tem se dedicado de forma cuidadosa em estabelecer uma classificação entre diferentes percepções de mundo ao longo tempo, com o intuito de sintetizar

ideias que tenham um fundamento em comum em torno do seu problema fundamental: a relação entre a matéria e a consciência.

Ao firmar o posicionamento que recorre à concepção materialista histórica, dispõe-se do recurso classificatório do pensamento filosófico em duas grandes matrizes finais do pensamento - *materialismo e idealismo* - por entender, de acordo com Basbaum (1978), que esta classificação permite-nos conhecer a visão de mundo dos pensadores em relação ao seu período histórico e filiação ideológica. E, fundamentalmente, por ela propiciar a leitura da sociedade dividida em classes sociais antagônicas, é que se compartilha da afirmação que se segue:

Os filósofos exprimem sempre, em cada instante, o pensamento de um grupo social, classe ou povo, a que pertençam ou representem. Eles são os teóricos, os que explicam e interpretam desejos, as tendências e as reivindicações desses grupos, classes ou povos. Seu pensamento depende da situação de domínio ou submissão em que se encontra seu grupo, classe ou povo, em relação a outros povos, grupos ou classes. Depende de estar seu grupo no poder ou em luta pelo poder, em ascensão ou decadência (Idem, p.52-53).

A concepção materialista considera a existência material e real do objeto como determinante do pensamento, das ideias e da vida; o que o pensamento concebe e projeta sobre o objeto é determinado não pela existência da consciência; o objeto existe independente do pensar. Quando o indivíduo se relaciona com o objeto este se impõe ao pensamento que irá realizar suas aproximações em maior ou menor medida. Dentre as diferentes acepções de materialismo, esta pesquisa elegeu como referência epistemológica o *materialismo histórico* por este se pautar pela dinâmica da realidade social, dos seres humanos em sociedade e de sua capacidade de “fazer” história.

Segundo Basbaum (1978), o *materialismo* é formado por premissas básicas que permitem concebê-lo como interpretação do Universo, dos fenômenos e de suas manifestações. A primeira premissa consiste em *entender a existência do mundo por si só*, independente da consciência humana; esta, por sua vez, a integra. Desse modo, *ser e objeto* constituem um todo que refuta a concepção de mundo a partir da representação da consciência humana e da manifestação divina, apregoado pelo *idealismo*.

A segunda premissa consiste na *possibilidade de se chegar a um conhecimento exato do objeto* quando se ultrapassa a aparência das coisas, captada pelos sentidos, e se observa o objeto em movimento; por isto, a importância de construções teóricas aliadas à prática para se conhecer o objeto em sua completude, não somente pelo que o indivíduo acredita ser real, mas

pela observação constante de como se dá a dinâmica do objeto, partindo da aparência para a essência do mesmo.

A terceira premissa trata da importância da *experiência* para conhecer o objeto; é por meio desta que é possível, de fato, conhecê-lo. A consciência se dá por meio da atividade do pensamento, e esta por meio de experimentações. Uma das experiências mais recorrentes no cotidiano é a construção de hipóteses (suposições heurísticas) para a elucidação de determinados problemas do conhecimento com os quais os indivíduos se deparam: pela observação, tentativa de descobrimentos, erros e acertos, levantam-se questionamentos e alcançam-se respostas.

A última premissa é que a *verdade não é algo* dado; ela está em constante movimento proveniente da experiência cotidiana. Não há verdades imutáveis; tudo é passível de mudança, construção e reconstrução. A verdade possui em si um caráter histórico e pode ser modificada pela ação do homem. Isto permite se conceber um mundo novo, uma ordem política e econômica nova, ou, como diria Marx: “tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar” (MARX, 1998, p.43).

A verdade é universal e, por isso mesmo, é, ao mesmo tempo, relativa e absoluta. *Relativa* a um certo momento, a determinada etapa do pensamento, da história humana. *Absoluta* ou concreta, no seu conceito universal, pelo que ela significa no progresso coletivo do pensamento. A unidade da verdade relativa e absoluta está baseada no ilimitado desenvolvimento da prática histórico-social (BASBAUM, 1978, p.70).

O estudo da dialética, que está na base do materialismo histórico, apresenta um longo percurso histórico datado da Grécia antiga, e sobre ela se debruçaram numerosos pensadores que desenvolveram seus estudos e interpretações indo além de Heráclito de Éfeso, considerado o “pai da dialética”, e de sua elaboração da mutabilidade do devir, o movimento das coisas sujeitas ao fluir de um lugar ao outro. Como explícito na passagem que se segue,

Em rio não se pode entrar duas vezes no mesmo, nem substância mortal tocar duas vezes na mesma condição; mas pela intensidade e rapidez da mudança dispersa e de novo reúne (ou melhor, nem mesmo de novo nem depois, mas ao mesmo tempo) compõe-se e desiste, aproxima-se e afasta-se (SOUZA, 1978, p.88).

Na construção teórica de Marx a dialética constitui a ciência das leis gerais do movimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano (ENGELS, 1975); não há linearidade na ocorrência dos fatos, porque a própria realidade é dialética e internamente

contraditória. A contradição surge do movimento que possibilita que todas as coisas possuam em seu interior a sua afirmação e negação e, nesta dinâmica de aproximação e afastamento, de negação e conflito, é que se gesta a possibilidade de aprimoramento e transformação.

No estudo da realidade social, Marx se debruçou sobre as condições econômicas e materiais que determinam o desenvolvimento da dinâmica social, política e intelectual; ele concebe o caráter científico do estudo da história quando visualiza na realidade certas regularidades, reservado o seu caráter contraditório de desenvolvimento, que permitem investigar a estrutura e a dinâmica; na sociedade burguesa, por exemplo, o modo capitalista de produção e suas leis gerais determinam as relações sociais burguesas. É como diz Marx (1973):

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um dado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que a expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social (Idem, p.28-29).

Neste sentido, as condições materiais dadas pelo modo de produção determinam a consciência, e altera o conteúdo da superestrutura jurídica, política, religiosa, artística e filosófica e ideológica. Nesse contexto, o trabalho em seu sentido ontológico é central e irrecusável, pois não há como pensar reprodução social sem antes pensar reprodução material; e esta é decorrente do processo de apropriação da natureza, organização do trabalho, produção e distribuição do produto e também da figura daquele que “não trabalha”, mas impõe as regras deste processo.

Deste modo, pensar o indivíduo, a coletividade, as relações sociais é situar esse pensamento em um contexto complexo e abrangente de sociedade. Como afirma Pedro Demo (2011, p.93), “a realidade concreta é sempre uma totalidade dinâmica de múltiplos condicionamentos”; nada é uma coisa só; é necessário ir além da aparência dos fatos e alcançar sua essência, para não cair em alienação. A práxis, enquanto prática, concepção e intervenção, possibilita um posicionamento diante o mundo.

Considera-se que este é o método mais acertado para se compreender as relações e contradições contidas no objeto deste estudo, capazes de desmitificar as pré noções contidas no atual debate sobre a Assistência Estudantil, que não refletem as reais características de uma política assistencial, garantidora de direitos, no âmbito da educação. Neste sentido, esta pesquisa realiza o movimento de partir do nível mais abstrato da assistência estudantil para chegar ao nível mais concreto da realidade que a solicita, visando, assim, obter explicações mais concretas.

Sobre os procedimentos metodológicos

Por procedimentos de pesquisa compreende-se o modo de se acercar da realidade empírica e dela recolher informações; isto é, o momento de se utilizar instrumentos e técnicas de coleta de dados.

A escolha das técnicas e instrumentos não é desconectada do método, já que este norteará todo o processo de elaboração da pesquisa empírica. Segundo Netto (2009), “instrumentos são meios de que se vale o pesquisador para ‘apoderar-se da matéria’, mas não devem ser identificados como o método” (Idem, 675-676).

A elaboração deste projeto pautou-se, inicialmente, por um processo de revisão de literatura com vista a conhecer, o mais amplamente possível, o “estado da arte” a respeito da trajetória da assistência estudantil no contexto brasileiro; e, a partir dessa revisão, definir os contornos mais precisos da análise a ser empreendida. Essa tarefa demandou pesquisa bibliográfica sobre o que se tem produzido a respeito do tema e em que parâmetro de análise essa produção está sendo problematizada, além de verificar quais respostas poderiam orientar a obtenção de informações e dados em fontes secundárias ou indiretas e primárias ou diretas.

Dessa providencia inicial decorreu o propósito de se utilizar como técnica privilegiada de pesquisa a *análise documental* dessa produção contida em documentos e textos escritos, que compreendem “desde leis e regulamentos, normas, pareceres (...) [artigos de] jornais, revistas, discursos, (...) até livros e estatísticas” (LÜKDE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Também foram levados em conta, conforme Gil (2010), documentos eletrônicos, nos mais diversos formatos, além de livros e artigos de referência, periódicos científicos, dissertações e teses, documentos institucionais, relatórios e normatizações internas.

A busca por informação, nesta pesquisa, concentrou-se, prioritariamente, no estudo das políticas de Assistência Estudantil dos Institutos Federais, por ser este o instrumento legal que formaliza o entendimento de Assistência Estudantil de acordo com as disposições do PNAES e estrutura as ações. A pesquisa partiu da necessidade de captar a concepção corrente de Assistência Estudantil, por meio da reunião de perspectivas distintas e de parâmetros que orientam as políticas em curso. Nesse caso,

Os documentos constituem (...) uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações (...). Representam ainda uma fonte “natural” de informação. *Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto*” (LÜKDE; ANDRÉ, 1986, p.39). (Itálico nosso).

É certo que cada Instituto Federal possui sua particularidade, e não houve a intenção de compará-los entre si, para não se fazer valorações sobre os seus respectivos desempenhos. Tais particularidades compreendem: período de implementação, tempo de vigência das políticas de Assistência Estudantil, limites orçamentários, de servidores, entre outras. O objetivo da análise foi o de compreender como se pensa, qualitativamente, a assistência estudantil a partir de significados visíveis e latentes nas fontes de consulta (CHIZZOTTI, 2006).

Para tanto, foram eleitas cinco políticas de assistência estudantil, considerando a tradicional divisão em vigor, estabelecida nos anos de 1970, do território brasileiro em cinco regiões: centro-oeste, norte, nordeste, sul e sudeste. Considerar nesta pesquisa o estudo das políticas de assistência estudantil por regiões brasileiras parte do reconhecimento de uma das diretrizes de orientação da criação dos Institutos, que consiste no limite geográfico dos estados federados; sendo assim, não há na Rede nenhum Instituto que tenha uma unidade fora do Estado onde se encontra a sua reitoria; e, conforme a sua área de atuação territorial, cada Instituto terá autonomia para criar e extinguir seus cursos e colaborar com o desenvolvimento local, regional e nacional. Por estas características, cada Instituto estabelece sua política de assistência estudantil, conforme as particularidades de sua região (SILVA, 2009).

Outra diretriz que identifica as peculiaridades dos Institutos consiste em considerar a subdivisão dos estados brasileiros congregando diversos municípios de uma mesma área geográfica, observando similaridades econômicas e sociais, de modo a realizar o esforço de unificação de diferentes autarquias em um mesmo Estado, sendo possível manter esta proposição em dezenove estados e o Distrito Federal. Sobre esta questão, Silva (2009) faz o seguinte esclarecimento:

Onde havia um maior número de autarquias com tradições institucionais muito diferenciadas tal unificação tornou-se bastante complexa. Considerando estas dificuldades, que inclusive levou à organização de alguns institutos federais a partir de escolas agrícolas, as diretrizes apontadas não foram integralmente observadas, tendo prevalecido os consensos possíveis naquele momento (Idem, 2009, p. 35).

Dito isso, um dos critérios para a escolha das políticas analisadas foi a de estas não pertencerem a estados que apresentam mais de um Instituto por unidade federada e, por isso, não foram analisadas as políticas dos Institutos Federais da Bahia, Goiás, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Contudo, verificou-se que as políticas dos respectivos Institutos fornecem aspectos essenciais, que evidenciam a definição ou indefinição de interfaces das políticas de assistência social e educação para a compreensão da assistência estudantil, tornando-se passíveis de análise, sem que para isto, se estabeleça elo comparativo entre regiões. Outro critério pautou a escolha dos Institutos que apresentam maior número de *Campus (unidade)* em sua respectiva região, a exemplo de São Paulo e Pará; e, por fim, a eleição do Instituto Federal do Rio Grande do Norte deveu-se ao fato de este elaborar sua Política sob parâmetros teórico-políticos.

Além disso, tomou-se por base as especificidades dos Institutos Federais que são decorrentes do contexto social, político e econômico das regiões brasileiras, tendo-se assim, o Instituto Federal do Pará - região norte; o Instituto Federal do Rio Grande do Norte - região nordeste; o Instituto Federal de Brasília - região centro-oeste; o Instituto Federal de São Paulo - região sudeste e o Instituto Federal do Paraná - região sul. O Instituto Federal de Brasília foi utilizado como espaço privilegiado de análise por identificar, de modo empírico e com possibilidade de generalização de tendências, como se assegura as disposições declaratórias de direitos para a viabilização prática destes direitos.

Tal recorte amostral fez-se necessário devido ao grande número de Institutos e Campi/unidades hoje existentes no Brasil. A Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia é formada por trinta e oito Institutos Federais, sendo que estes totalizam quinhentos e setenta e nove Campi/unidade, conforme expressa a tabela que se segue:

Quadro 1 - Relação dos Institutos Federais de Educação, Ciência de Tecnologia

REGIÃO	UF	INSTITUTO	Nº DE CAMPUS
NORTE	AC	INSTITUTO FEDERAL DO ACRE	06
	AP	INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ	05
	AM	INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS	15
	PA	INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ	18
	RO	INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA	09
	RR	INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA	05
	TO	INSTITUTO FEDERAL DE TOCANTINS	11
NORDESTE	AL	INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS	16
	BA*	INSTITUTO FEDERAL BAIANO	14
		INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA	23
	CE	INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ	31
	MA	INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO	28
	PB	INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA	18
	PE*	INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO	15
		INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO	07
	PI	INSTITUTO FEDERAL DA PIAUÍ	20
RN	INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	20	
SE	INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE	09	
CENTRO-OESTE	DF	INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA	11
	GO*	INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS	14
		INSTITUTO FEDERAL GOIANO	12
	MT	INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO	19
	MS	INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL	10
SUDESTE	ES	INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	22
	MG*	INSTITUTO FEDERAL NORTE DE MINAS GERAIS	11
		INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS	10
		INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS	18
		INSTITUTO FEDERAL SUL DE MINAS GERAIS	08
		INSTITUTO FEDERAL TRIÂNGULO MINEIRO	09
	RJ	INSTITUTO FEDERAL RIO DE JANEIRO	12
		INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE	12
SP	INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO	38	
SUL	PR	INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ	25
	RS*	INSTITUTO FEDERAL SUL RIOGRANDENSE	14
		INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA	10
		INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	17
	SC	INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE	15
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA		22	

Nota: elaborada pela autora com base em pesquisas de documentos eletrônicos, 2016.

* Possui mais de um Instituto por unidade federada

Cabe ressaltar que a Rede ainda é constituída por dois Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, sendo estes, CEFET Minas Gerais, com nove unidades e CEFET Rio de Janeiro, com oito unidades, além de vinte e cinco escolas/colégios distribuídas em diferentes regiões do país e vinculadas a Universidades, o Colégio Dom Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná; estes compõem a Rede, porém não aderiram aos Institutos.

Segundo dados, referentes a maio de 2016, são seiscentos e quarenta e quatro campi em funcionamento.

Quanto à interpretação dos dados e informações obtidas, optou-se pela análise qualitativa por permitir ao pesquisador aproximação ao material coletado de forma mais interativa; partiu-se da apreensão do conteúdo contido nas políticas de assistência estudantil, à luz do PNAES, informada por um quadro de referência conceitual – assistência social, educação, trabalho, direitos sociais e mérito – que permitiu a descrição das características das ações guiada por uma concepção de assistência estudantil. Só então foi possível compreender e explicar quais elementos contribuem ou determinam a configuração atual da assistência estudantil nos Institutos. De acordo com Chizzotti (2006), as pesquisas qualitativas pressupõem a ação humana, considerando que a vontade e liberdade interferem nos fatos e dão-lhe significado. Sendo assim, as políticas formalizam e asseguram direitos aos estudantes; a viabilização destes direitos possui, em si, uma forma de expressão de visão Institucional, pois não se refere somente ao agente que operacionaliza as suas ações e aos estudantes que as recebem, mas ao corpo de profissionais e a comunidade estudantil que dão significados a essas ações. Procurou-se, assim, a partir da análise qualitativa fazer ilações que permitissem extrair atribuições de significados à assistência estudantil, na relação entre mérito e direito, e identificar fatores que contribuam ou determinam o espaço destinado à conjugação entre assistência social e educação, de modo a perceber os reforçamentos mútuos, ou não, dos binômios educação/meritocracia e assistência/assistencialismo. Enfim, considerou-se que, na pesquisa qualitativa

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais da abordagem (MELO, 2013, p.23).

MARCO TEÓRICO

Em consonância com a proposta de pesquisa de problematizar a Assistência Estudantil a partir do conceito de Assistência Social faz-se imperativo situar o debate das políticas sociais e de proteção social, uma vez que, segundo Pereira-Pereira (1996), as noções de assistência baseadas no senso comum a contrapõem às atuais concepções de política social,

promoção/proteção social, direito de cidadania e trabalho remunerado. Da mesma forma, a política de educação deve ser teoricamente demarcada no debate das políticas sociais, como ressalta a autora,

embora a educação não esteja incluída no sistema de seguridade social previsto na Constituição Federal vigente (o que é criticável), [uma vez que] ela é uma política social importante, que fortalece as demais políticas sociais e pode ser fortalecida por estas (PEREIRA-PEREIRA, 2013, p.05).

É no contexto desse entendimento que se encontram os fundamentos da Assistência Estudantil. Daí a importância de se explicitar conceitos que lhes são correlatos, como forma de demonstrar que eles não são estanques, mas relacionados e em constante construção, de acordo com as particularidades e mudanças históricas que se operam nas sociedades. Além disso, vale lembrar que os significados que lhe são atribuídos influencia a forma de conceber a unidade empírica de análise deste projeto - a Assistência Estudantil.

O marco de compreensão da Assistência Estudantil situa-se, neste projeto, na premissa de que a sua trajetória está intimamente ligada à da política de Assistência Social e de que ambas fazem parte do conjunto das políticas sociais públicas. Este conjunto também contempla a política de educação, à qual a Assistência Estudantil está associada, formando-se assim uma cadeia de vínculos entre as categorias-chave desta pesquisa: Assistência Estudantil; Assistência Social; Educação; Trabalho; Mérito e Direitos Sociais.

As trajetórias das três primeiras estão historicamente conectadas, “pois despontam a partir dos movimentos sociais que lutaram pelo fim do regime civil-militar e a promulgação de uma nova Constituição Federal” (VASCONCELOS, 2010, p.603). É no processo de redemocratização do país que irão se intensificar a organização de espaços de discussão para a assistência estudantil, que terá duas frentes de luta em sua defesa: o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, ambos criados na década de 1980 em defesa da integração regional e nacional das instituições de ensino superior. Seu objetivo era garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes de baixa renda, na perspectiva do direito social, para contribuir, prevenir e erradicar a retenção e evasão escolar, decorrente de dificuldades financeiras desses estudantes, garantindo, desse modo, a sua permanência. Depreende-se destas considerações que é no marco da educação superior brasileira que se originam ações na perspectiva de assistência estudantil como um mecanismo de direito social,

cuja viabilidade é fortalecida com a participação de outras políticas, notadamente a Assistência Social.

Neste sentido, as primeiras aproximações à Assistência Estudantil já permitem verificar o seu potencial de diálogo com a política de Assistência Social, no sentido do atendimento de necessidades sociais básicas no âmbito educacional, que podem extrapolar a mera provisão material. Não à toa ele contribui para a permanência do aluno da escola. Tais afirmações apoiam-se em uma concepção crítica e reconceituada de Assistência Social que se incorporam a questões conceituais, estruturais e práticas da Assistência Estudantil.

Assistência social, segundo Pereira-Pereira (1996), é “um conceito que se refere, à provisão gratuita e, portanto, não contributiva e desmercadorizável, de bens e serviços indispensáveis à subsistência de grupos humanos submetidos à situação de pobreza” (Idem, p.70). É nesse sentido que ela é prevista na Constituição Federal - CF, de 1988, quando pela primeira vez na sua história recebeu reconhecimento como direito de cidadania, e compôs o sistema de Seguridade Social brasileiro, ao lado da saúde e da previdência, constituindo-se dever do Estado. É o que indicam, em termos gerais, os artigos 203 e 204 da Constituição que, posteriormente, foram regulamentados e especificados pela Lei Federal denominada Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), de 7 de dezembro de 1993:

Art.203 da CF - A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:
 I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
 II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;
 III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;
 IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
 V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei (BRASIL, 1988).

Art. 204 da CF - As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art.05, além de outras fontes, organizadas com base nas seguintes diretrizes:
 I - descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes de assistência social;
 II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.

Desde então a Assistência Social brasileira transitou, pelo menos do ponto de vista formal, de uma incômoda situação de alternativa de direito para o circuito dos direitos sociais,

assumindo papéis que, nos termos da LOAS permitem-lhe ser uma política pública que associada as demais políticas visa concretizar direitos, no sentido da satisfação de necessidades sociais e, não, da rentabilidade econômica de caráter privado. Ao compor o sistema de Seguridade Social Brasileira, a assistência social tem por princípio a universalidade da cobertura e do atendimento a todos que necessitem de suas ações, constituindo-se como uma política distributiva, isto é, não tem caráter de contribuição e de seguro. Esta universalidade do atendimento social é que permite afirmar que a assistência social não pode desenvolver ações restritas a pobreza absoluta, a segmentação da pobreza via focalização de suas ações produz efeitos que valendo-se da ausência do poder de pressão dos indivíduos em condições de necessidade passa a ofertar benefícios e serviços de baixa qualidade, funcionando como forma de manter os pobres em situação de carência; ao mesmo tempo, que aquele conjunto de indivíduos que necessita de ações, mas não se insere no grupo de vulneráveis via focalização tem sua condição de empobrecimento aumentada. Por isso, a assistência social é uma política que exige a participação do Estado e de toda a sociedade civil em sua construção e desenvolvimento, regida pelo princípio da gestão democrática e descentralização do sistema.

Segundo Pereira-Pereira (2013), a assistência social é uma *política incondicional*, por não dever cobrar contrapartidas de espécie alguma e por se orientar “pela lógica da justiça social e não do favor (que gera dependência), do contrato (que pauta pela troca) ou do mérito (que se rege pela competição)” (Idem, p. 03). A questão do mérito significativa à ordem capitalista por constituir a concepção de cidadania burguesa, pautada pelos princípios da igualdade substantiva e da equidade, na assistência social funcionam como demérito, uma vez que não se rege pela competição, que toma como parâmetro o sucesso das capacidades individuais, mas sim, pelas incapacidades e fracassos. Na perspectiva da incondicionalidade a assistência social é compreendida como um direito à justiça social e à satisfação de necessidades humanas básicas, viabilizando a melhoria de vida, agregada à autonomia dos que se encontram a margem dos direitos.

Todavia, mesmo com esses avanços conceituais e formais a Assistência Social brasileira não logrou desvencilhar-se de seu eterno atrelamento, muitas vezes subalterno ao trabalho como “porta de saída” de si mesma. É o que se observa no inciso III do art. 203 da CF: “a promoção e a integração no mercado de trabalho”.

Esta referência resgata uma velha tensão entre assistência social e trabalho (Boschetti, 2009), que se instaura pela diferenciação contínua estabelecida pelas bases capitalistas com suas marcas econômicas e morais cujo “ninguém pode dar nada além de seu trabalho e, por

outro lado, nada pode ser apropriado pelos indivíduos fora dos meios individuais de consumo” (MARX, 2012, p.30). Os indivíduos passam a ser reconhecidos como cidadãos e a terem meritoriamente expectativa de direitos quando se inserem nas relações matérias de produção e reprodução social, vendendo sua força de trabalho, esta sinônimo de mercadoria por permitir o estabelecimento de relações de trocas, o trabalhador vende determinada quantidade de trabalho, medida por horas de jornada de trabalho e em contrapartida receber o equivalente para participar das relações de consumo, inclusive de direitos.

No Brasil, o acesso a direitos tem vínculo historicamente construído ao trabalho regulamentado e registrado em carteira de trabalho. Segundo Telles (1997):

o modelo de proteção da legislação brasileira está radicado na premissa que o trabalhador seja hipossuficiente. É regido pela doutrina da tutela ao hipossuficiente e isso significa dizer que “a lei protege o trabalhador não por seus méritos, mas por deméritos, e o protege não como cidadão do mundo do trabalho, mas como trabalhador empregado e, se possível, aprisionado pela ética corporativista do poder sindical e do sindicato estatista” (Idem, p. 220).

No cenário contemporâneo, a assistência social àqueles que se encontram fora das relações de trabalho é vista erroneamente como um substituto de provisão financeira para os não-trabalhadores; o senso comum apregoa a incapacidade do indivíduo de ser um trabalhador e arcar com o seu autossustento, tendo que recorrer a “ajuda” estatal. Cria-se uma lógica que incompatibiliza os benefícios provenientes da assistência social com o trabalho, ou ainda, a assistência social passa a ser o meio indutor para alcançar o trabalho.

Assim, a assistência social responde pela falta de trabalho/emprego, ou trabalho assalariado, quando na verdade tem a capacidade de potencializar a política de trabalho com vistas a reduzir as desigualdades sociais. Este movimento é intencional, objetiva inserir os indivíduos em postos de trabalhos precários, com baixos salários para que estes saiam da condição de assistidos. Segundo Boschetti (2009):

Os benefícios assistenciais, sob a forma de programas de transferência de renda permanentes, passam a ter um papel de ‘substitutos’ dos rendimentos dos empregos inexistentes. Essa situação atual não resolve, ao contrário, agudiza a histórica tensão entre trabalho e assistência social, pois é a ausência de trabalho/emprego que provoca a demanda pela expansão da assistência, sem que essa seja capaz de resolver a questão do ‘direito ao trabalho’ e o direito a ter direitos, nos marcos do capitalismo. Assim, a assistência social não pode e não deve substituir o trabalho, mas pode ser um elemento intrínseco de um sistema maior de proteção social, complementar aos direitos do trabalho, podendo contribuir para transferir renda do capital para o trabalho (Idem, p. 329).

A categoria trabalho foi se construindo e reconstruindo ao longo da história humana, sendo central para estabelecer relações entre as classes sociais, definir parâmetros de identidade social e cultural, disputas e conflitos sociais (Manfredi, 2002). A acepção ontológica fundante do ser social, na qual por meio do trabalho o homem ao transformar a natureza, transforma a si próprio, vem sendo constantemente derruída e adquirindo características que eliminam a condição de humanidade dos indivíduos; com isso, reassume-se a servidão sob novas formas, baseadas em condições de subemprego nas quais os trabalhadores não mais reconhecem a si próprios.

É na gênese da fundação de uma sociedade industrial com o processo de industrialização capitalista associado à urbanização e conseqüente complexificação da estrutura social, aliado ao avanço das forças produtivas que, pela primeira vez, se tem um contingente de trabalhadores considerados aptos para o trabalho, mas não incorporados pela dinâmica do capital; pois são justamente necessários para sua formação constitutiva, uma vez que, compõem o processo de disputa de inserção no modo produção capitalista.

A condição de desemprego é positiva para o capital, uma vez que se intensifica a exploração a baixos salários; quanto maior a exploração, maior a acumulação. Nesse cenário têm-se os trabalhadores considerados aptos para o trabalho, mas que não se inserem no mercado laboral, e, por isso, passam a buscar alternativas para sua inserção; a qualificação profissional é uma destas. E associada a esta comparece à educação. Isto é, a educação como meio para a inserção dos indivíduos em postos de trabalho, uma vez que o sistema do capital necessita de um exército industrial de reserva para constantemente repor, no mercado, força de trabalho que, dada a sua disponibilidade contribui para a diminuição dos salários e para maior extração da mais valia. Assim, se na época colonial a educação, junto com o acúmulo de propriedade, era para se atingir níveis sociais elevados (Carnoy, 1987), na era capitalista a educação serve para abastecer o mercado de mão-de-obra que garanta, com lucratividade, a reprodução para a reprodução do capital.

Analisando o processo de expansão educacional dos Estados Unidos, Carnoy (1987) observa que o processo de desenvolvimento capitalista, subsidiado pela necessidade do capital industrial de incorporar e socializar mão-de-obra em uma organização produtiva em mudança, realizou o movimento de apoio, por parte dos empregadores, da ampliação e reorganização educacional.

Esse empenho levou a desenvolver, primeiro um exército de reserva de mão-de-obra alfabetizada, inculcida pelos padrões de comportamento necessários ao trabalho fabril (e, posteriormente, ao trabalho em escritório) e, segundo, uma massa de mão-de-obra com nível mais elevado de educação e apta a ser treinada, a ser utilizada no estrato técnico e gerencial da expansão (Idem, p.100).

A expansão da educação, e conseqüentemente da escola, se dá no seio do desenvolvimento capitalista como fenômeno dinâmico; ela se gesta entre a mediação dos interesses da burguesia de moldar e preparar os trabalhadores para determinados postos de trabalho com o discurso da qualificação, ao mesmo tempo em que abarca as demandas da classe trabalhadora incorporadas por estudantes e professores que participaram ou estão vivenciando este processo de formação educacional e profissional.

A escola é moldada pelas relações capital/trabalho, haja vista que o desenvolvimento dos modos de produção vai além de fatores econômicos, influenciando na reprodução das relações sociais. No fordismo-taylorismo, por exemplo, tem-se a produção de bens em larga escala, a divisão de concepção e execução; a rigidez da “famosa” linha de produção repercutiu na escola, a exemplo do modelo até hoje utilizado da divisão do conteúdo em disciplinas.

Por isso, a escola é compreendida nesta pesquisa como um espaço não neutro de relações que, na realidade, são conflituosas e gestadas pelo capital, compondo o cenário da luta de classes à medida que reproduz as contradições que caracterizam a sociedade capitalista; isso, ao mesmo tempo em que se configura espaço para que a classe detentora dos meios de produção faça valer sua dominação pela coesão social, preparando o trabalhador para ser trabalhador, adaptando-o ao mundo do trabalho e inculcando-lhe pontualidade, obediência e confiabilidade. A escola tem, formalmente, autonomia frente às decisões advindas do mundo trabalho (Carnoy, 1987), pois é na própria realidade contraditória que se dispõe de mecanismos para o exercício de contra poderes; é no modelo de escola atual com as suas necessárias contradições que se encontram as condições para o estabelecimento de uma nova escola. Como lembram Marx e Engels, “por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Conseqüentemente é necessário partir da situação atual” (Idem, 2011, p.138).

Por conseguinte, conceber as políticas de educação, assistência social e de proteção no campo do trabalho como políticas sociais, é compreendê-las como um tipo particular de política pública, que têm por função garantir e efetivar direitos sociais, conquistados pela sociedade civil organizada e incorporados nos ordenamentos legais. Por serem públicas, tais políticas

requerem intervenção estatal, sem, por isso, pertencerem exclusivamente ao Estado, uma vez que envolvem na sua formulação e execução diferentes atores não governamentais. (Pereira-Pereira, 2008).

As políticas aqui tratadas são decorrentes de processos de luta pela consolidação de direitos, seja na universalidade da educação, nas relações dignas de trabalho ou na garantia de satisfação das necessidades básicas dos cidadãos. Estes direitos estão previstos na Lei Suprema do país, a Constituição Federal, que, em seu Capítulo II – Dos Direitos Sociais, artigo 6º, assim se expressa:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

A formalização legal desses direitos implica regulação e garantia dos mesmos, por parte de um Estado norteado por princípios e valores de equidade e justiça social e amparado por um sistema de proteção social constituído por políticas sociais universais. Contudo, como afirma Telles (1999), nos tempos atuais prepondera a incompatibilidade entre real e o formal:

Se tomarmos essas definições, por assim dizer canônicas, dos direitos sociais como ponto de partida para avaliar os tempos que correm, então não teríamos muitas alternativas a não ser constatar (mais uma vez!) a brutal defasagem entre os princípios igualitários da lei e a realidade das desigualdades e exclusões – e nesse caso, falar dos direitos sociais seria falar de sua impotência em alterar a ordem do mundo, impotência que se arma no descompasso entre a grandiosidade dos ideais e a realidade bruta das discriminações, exclusões e violências que atingem as maiorias (Idem, p. 174).

Com efeito, os direitos sociais por sua própria construção apresentam uma relação conflituosa com os direitos civis e políticos. De acordo com Marshall¹ (1967) e a realidade inglesa, no final do século XX surgem os direitos sociais no seio do sistema capitalista, com a emergência do proletariado e suas reivindicações relacionadas ao mundo do trabalho, produzindo uma nova configuração de Estado, o Estado Social. Os direitos sociais, portanto, são fruto da luta dos trabalhadores por condições igualitárias, ao mesmo tempo em que os

¹ Para T.H. Marshall (1967), a ordem cronológica de surgimento e reconhecimento dos direitos se daria primeiro pelos direitos civis, posteriormente políticos e finalmente os direitos sociais; para José Murilo de Carvalho (2002), na trajetória brasileira os direitos seguiriam outro percurso sequencial, primeiro os direitos políticos, depois civis e por fim sociais; e, ainda, para José Martinez de Píson (1998), a primeira geração é de direitos civis, a segunda dos direitos políticos, a terceira dos direitos sociais, sendo que há mais uma quarta dos direitos difusos.

direitos civis e políticos são fruto de movimentos contra o Estado Absolutista, estando nas bases da formação do Estado Liberal e sua necessidade por liberdade individual.

No seio do liberalismo radical os direitos são utilizados como pretextos para preservar suas liberdades em um contexto de crise capitalista. A igualdade passa a ser submetida à conveniência do Estado, um novo contrato social que regulamenta a desigualdade. Eis porque Vieira (2007) afirma que “o combate à exclusão se faz pela própria exclusão”.

Segundo Vieira (*idem*), o contratualismo do passado remonta às formulações de outros pensadores, como Jean-Jacques Rousseau, para quem razão e direito eram suas colunas de sustentação. O contrato social estabelecia entre os cidadãos a relação de liberdade e igualdade, de maneira que, o contrato social busca o que as leis “podem ser” para corresponder às vicissitudes individuais e coletivas dos “homens como são” (VIEIRA, 2007, p.119).

O neocontratualismo, como o de John Rawls, expressa justiça como equidade, por sua vez, sem igualdade. Não se estabelece uma igualdade entre os contratantes, a igualdade se dá somente na dúvida e ignorância sobre o futuro. Funda-se uma lógica dual: de um lado, a todos é fornecida a igualdade distributiva, fundada na liberdade, no poder, na propriedade privada, na segurança pessoal e social. E, em contrapartida, admitem-se as desigualdades sociais, econômicas e culturais, entendidas como justas, se estabelecerem uma relação de favorecimento a todos e principalmente aos “menos favorecidos de uma sociedade” (VIEIRA, 2007, p.120-121).

A perspectiva instaurada pelo neocontratualismo funde-se com a concepção de Estado Neoliberal. Os anos de 1990 foram marcados por um novo estágio de desenvolvimento do sistema capitalista. Para Harvey (2008), o aparelho do Estado Neoliberal tem por fundamentos criar as condições propícias à acumulação lucrativa do capital pelos capitalistas domésticos e estrangeiros. As liberdades expressas pelo Estado Neoliberal refletem os interesses dos detentores da propriedade privada, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro.

A lógica neoliberal se sustenta na supremacia do mercado como regulador das relações sociais. Para dismantelar o Estado Social as medidas adotadas envolviam combater os sindicatos, atacar as múltiplas formas de solidariedade social, ruir com os compromissos estabelecidos pelo Estado de Bem-Estar Social, privatizar empresas públicas, dentre outras medidas.

Na órbita neoliberal as liberdades pessoais e individuais são definidas no mercado, o indivíduo se torna responsável pelas suas próprias ações e pelo seu próprio bem-estar e por eles têm a obrigação de responder. Essas liberdades estendem-se a outras esferas, tais como, bem-estar social, educação, saúde e regimes previdenciários. O indivíduo se torna o único responsável pelo seu sucesso e o seu fracasso, que decorre da capacidade empreendedora ou falhas pessoais.

Em oposição a esse pensamento, entende-se que “a luta pela cidadania tem sido a luta contra a rejeição e contra as desigualdades que a rejeição produz. Mas o desenvolvimento da cidadania democrática não acabou com a desigualdade” (BARBALET, 1989, p.73). Telles (1999) sinaliza a peculiaridade do modelo de cidadania brasileiro instituído nos anos de 1930, que reside na retirada dos trabalhadores do arbítrio desmedido do poder patronal e a inserção de modo intenso na órbita da tutela estatal. Esse período marcado pelo avanço do sistema de Proteção Social brasileiro e pela instituição de direitos trabalhistas que gerou um modelo de cidadania amparado na construção da identidade de cidadão pelo vínculo profissional, que ser cidadão estava relacionado ao vínculo com o respectivo sindicato, representação maior da sua identidade trabalhista.

Mesmo que esta característica tenha ficado no passado, as marcas continuam e, porque não dizer, se reatualizam, haja vista, “a persistência de uma percepção dos direitos como doação de um estado protetor” (TELLES, 1999, p.91), em que os direitos sociais são vistos como recompensa ao “bom” cidadão que cumpriu o seu dever com o trabalho.

Aqueles indivíduos não aptos para o trabalho - necessários para a reprodução do capital - são reconhecidos justamente pela não-qualificação ao trabalho e incorporados à esfera da não-cidadania, do não-direito, surgindo de maneira intencional a figura do necessitado criado pelo próprio Estado (Sposati, 2014), isto é, um simulacro da destituição de direitos. As relações que se estabelecem entre Estado e indivíduo transmutam para o campo da naturalização, em que o indivíduo se torna vítima dos azares da vida e, portanto, acessar direitos não se dá pela sua condição de cidadania, mas pela condição de exclusão.

Refletir nestes termos determina o lugar que a assistência estudantil deve ocupar na qualidade de política que se pauta pela condição de cidadania e não de exclusão, advinda das condições socioeconômicas. Daí também a necessidade de concebê-la como política social pública para as diferentes modalidades de ensino, quais sejam: básica, superior e profissional; e que deve estar articuladas com outras políticas para cumprir sua finalidade de prover as condições para que o estudante consiga cumprir com sua formação.

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO MARCO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

“Nenhum pai gostaria que seus filhos fossem mecânicos se pudessem ser médicos, mesmo que tivessem vocação de mecânicos. Consideram o trabalho manual degradante; os intelectuais são dignos e os que trabalham com as mãos são indignos. Por isso, as escolas técnicas se enchem de filhos das classes populares e não das elites”.

(Paulo Freire)

Este capítulo tem por objetivo reconstituir a trajetória da assistência estudantil a partir do histórico da educação profissional, detectando nos seus marcos elementos que permitam identificar os parâmetros de construção desta política, que apresenta singularidades por estar vinculada a uma educação que tem em sua formação fortes elos com a assistência social e o trabalho; elos estes que exigem um olhar particular sobre a contribuição da assistência estudantil para a educação básica e superior.

Sabe-se que formas de assistência ao educando, na educação básica, são anteriores a educação superior e profissional, haja vista às práticas de fornecimento público de material didático e uniformes. Contudo, este estudo não pretende prender-se a essa seara, mas reconhecer sua importância para a compreensão da assistência estudantil em uma perspectiva de totalidade. O paralelo que se quer estabelecer é com os ensinos profissional e superior, nos quais as frentes de atuação da assistência estudantil estão traçadas no PNAES, unidade de análise desta pesquisa.

Em vista disso, cabe situar em que nível se encontra o debate do PNAES em relação aos Institutos Federais, uma vez que há controvérsias quanto a sua aplicabilidade às especificidades da formação nos Institutos Federais.

Não obstante isso, esta retrospectiva histórica permitirá identificar características que são próprias do caráter de formação brasileira, que se perpetram nas relações em sociedade e na formulação de políticas. Afinal, resgatar o passado também é entender o presente e projetar o futuro; por isso, este Capítulo abre caminho para problematizações a serem tratadas no

Capítulo 2, permitindo entender a assistência estudantil como um componente legítimo de construção de uma sociedade que valoriza a noção, hoje desprestigiada, de cidadania social.

1.1. A gênese da Assistência Estudantil na Educação Profissional

Compreender como se dá a trajetória da Assistência Estudantil constitui um desafio, pois vários são os caminhos que se abrem para quem procura demarcar o seu processo de formação e desenvolvimento, invariavelmente, as ações consideradas percussoras da assistência aos estudantes brasileiros estão vinculadas ao surgimento das universidades. Mas, o que se propõe é seguir uma trilha que permita compreender a assistência estudantil no marco da educação profissional, sem perder de vista a busca de problematização da assistência estudantil com base na concepção de assistência social e no PNAES.

A história da Educação Profissional no Brasil, como afirma Manfredi (2002), apresenta traços multifacetados e ainda em construção. Neste sentido, a assistência estudantil configura-se como parte desta história em construção, visto que, os Institutos Federais – criação recente e fruto da instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT – são hoje uma nova forma de se “fazer” educação profissional, com traços próprios.

A constituição do ensino profissional, segundo Cunha (2000), apresenta certa omissão que em parte se explica

pelo fato de que os historiadores da educação brasileira se preocupam, principalmente, com o ensino que se destina às elites políticas e ao trabalho intelectual, deixando o trabalho manual em segundo plano – atitude consistente, aliás, com sua própria formação (Idem, p.89).

A principal lacuna no trato da Assistência Estudantil na Educação Profissional é que a sua história se perde nos marcos da história do Ensino Superior Brasileiro. Há claramente demarcadas e sistematizadas ações consideradas precursoras da Assistência Estudantil que refletem o movimento de luta pela educação superior no Brasil. A Educação Profissional tem em si uma característica que a difere da superior: é uma *educação voltada para o labor*, que tem em sua gênese a formação da força de trabalho. Logo, pensar Assistência Estudantil na Educação Profissional, é partir do referencial de educação destinada aos trabalhadores.

Segundo Carvalho (2003), a concepção de educação profissional tem a sua trajetória marcada por determinações que visam atender necessidades e expectativas do mercado de trabalho. As conjunturas econômicas e políticas do passar dos anos é que conduzem a forma de

ser e fazer educação profissional, não priorizando a necessidade do trabalhador, mas do mercado. Tem-se, segundo a autora, neste processo de subsunção da educação profissional ao mercado de trabalho, o dualismo de atender duas classes com interesses opostos, ao mesmo tempo em que se institucionaliza uma educação para os trabalhadores e outra para os burgueses.

O ato de formar o trabalhador, segundo Garcia (2000), traz consigo o estigma da servidão. Em seus primórdios, o ensino de ofícios voltado para atividades artesanais e manufatureiras, desenvolvido pelos jesuítas, era destinado aos povos indígenas e aos escravos; o trabalho caracterizado pela exigência do esforço físico e manual, segundo Manfredi (2002), era compreendido como um “trabalho desqualificado”.

A distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual, tal como a distinção de classe, tem como uma das suas expressões a destinação e o acesso diferenciado ao ensino superior. Manfredi (2002) ressalta que as primeiras instituições de caráter público a serem fundadas no Brasil, foram as de ensino superior, destinadas a formarem indivíduos com a finalidade de desempenharem funções qualificadas no Exército e na administração do Estado. Deste modo, “a instituição do sistema educacional principiou pelo topo, ao passo que os demais níveis de ensino – o primário e o secundário – serviam como cursos propedêuticos, preparatórios à universidade” (Idem, p.75).

Foi no contexto da educação superior que se registrou um dos marcos da prática de auxílio ao estudante: a inauguração da Casa do Estudante Brasileiro, em Paris, no ano de 1928, considerado exemplo de apoio destinado a jovens provenientes da aristocracia brasileira com o fim de viabilizar materialmente seus estudos.

Instituída pelo Decreto nº 5.612, de 26 de dezembro de 1928, a mencionada Casa do Estudante contém em si elementos da formação brasileira e seus condicionantes de forte concentração de renda, diferenciação do acesso a bens e serviços e o próprio usufruto de direitos. Mesmo sendo uma ação voltada para as elites, ela é simbólica no desdobrar da assistência estudantil, porque para muitos entendimentos ela não se configurava como assistência ao estudante por seu destinatário não apresentar como “qualificação” o fator pobreza.

E é simbólica por cumprir com a finalidade de resgatar a assistência estudantil a partir da trajetória da educação profissional, sem perder de vista o diálogo com o caminho percorrido pela educação superior. Portanto, com o objetivo de não reproduzir a dicotomia entre educação profissional e formal, recorre-se aos instrumentos jurídicos para apreender como a Assistência

Estudantil se configura em seus momentos iniciais, dando vida ao que se tem atualmente, encontrando respostas para a própria configuração do PNAES.

Reconhecendo a Constituição Federal Brasileira como lei máxima, que expressa, em dado momento histórico, relações políticas, econômicas, sociais e culturais do país – além de contemplar os direitos e deveres dos cidadãos – realiza-se a análise das disposições constitucionais que tratam da Educação, com vista a encontrar subsídios que respaldem uma concepção de assistência estudantil.

A Constituição de 1937, da época do Estado Novo, sob o governo ditatorial de Getúlio Vargas, é emblemática pela caracterização do ensino profissional como responsabilidade do Estado; porém, também o é, no que se refere à forma como o institucionaliza. Segundo seu artigo 129,

o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados e Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937).

Reitera-se, desse modo, o ensino profissional para as “classes menos favorecidas”, trazendo consigo o legado de sua formação, agora voltada para uma categoria de cidadão que irá se dedicar ao trabalho; e este lugar lhe é atribuído não só pelo fator pobreza, mas também pela condição futura de mão-de-obra assalariada.

Neste ponto, é necessário fazer o caminho de volta para explicar que, nesta pesquisa, a Constituição de 1937 foi utilizada como referência por ser a primeira a tratar claramente do ensino profissional. Antes, no regime escravista, tinha-se apenas a primeira diferenciação referente “a quem” se destinava o trabalho manual, enfatizada pela criação das primeiras instituições de ensino superior, nos idos do século XIX, com a vinda da família real portuguesa.

Entre 1840 e 1856 tem-se a fundação das *casas de educandos artífices*, destinadas a crianças e jovens em situação de mendicância, que tem como demonstração expressiva de instituições deste tipo, segundo Cunha (2000), a “Casa dos Meninos Desvalidos”, criada no Rio de Janeiro, em 1875, cujo perfil dos destinatários é assim definido:

Os “meninos desvalidos” eram os que, de idade entre 6 e 12 anos, **fossem encontrados em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar escolas comuns, viviam na mendicância. Esses meninos eram encaminhados pela autoridade policial ao asilo** onde recebiam instrução primária e aprendiam os ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria,

ferraria, serralheria, courearia ou sapataria. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com o duplo fim de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue ao fim desse período (Idem, p. 04) (Grifo nosso).

Moldava-se, dessa forma, desde muito cedo, a destinação do trabalho manual para os pobres, já que estes, por suas precárias condições de existência, não tinham outra alternativa; e, com isso, realizava-se um duplo movimento no sentido de beneficiar os interesses do Estado e da aristocracia: o Estado conseguia mão-de-obra de homens livres, em condição de pobreza, transformando-os em operários da manufatura e artesanato – áreas desprestigiadas à época pela vinculação ao regime escravista – ao mesmo tempo em que realizava uma “limpeza” da pobreza, que incomoda ao país à luz dos prestigiados costumes e modos europeus.

Em contrapartida, as iniciativas das instituições particulares, que mantinham escolas de artesãos e operários, tinham por objetivo aperfeiçoar trabalhadores que se dispusessem, de livre vontade, a receber os ensinamentos. Tem-se, desse modo, o elo comparativo que permite inferir, na formação pública e particular brasileira, que o trato com a pobreza foi constituído pela via da indução ao trabalho.

A criação dos Liceus de Artes e Ofícios, entre 1858 e 1886, por iniciativa de entidades da sociedade civil, segundo Manfredi (2002), serviu de base para a constituição de uma rede nacional de escolas profissionalizantes. Nilo Peçanha, então governador do Estado do Rio de Janeiro, foi o responsável por iniciar o ensino técnico no Brasil, a partir do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, marcando neste ano a consolidação do ensino técnico-industrial. Para a autoridade máxima do país à época, Afonso Pena, quando da sua posse na Presidência da República, esse fato significava que “a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional [podiam] contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (FONSECA, 2010, p.88).

Cabe recordar que, em 1909, foram criadas as “Escolas de Aprendizes e Artífices”, via Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, que instituiu o ensino profissional primário e gratuito, tendo em seu texto o seguinte preâmbulo:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los **adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime** (BRASIL, 1909) (Grifo nosso).

Estas demarcações históricas, indicativas da criação destas instituições, revelam um ponto fundamental, que é o de buscar formas de conter a pobreza por meio de um ensino voltado para o labor, conjugando indivíduos em condição de pobreza, sem vínculo com o trabalho, com aqueles em condição igualmente pobres, com vínculo laboral. Assim,

durante o Império tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado como as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: **uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza** (MANFREDI, 2002, p. 78) (Grifo nosso).

O que veio posteriormente, com o fim do Império e a instauração da República, foram significativas transformações socioeconômicas, marcadas por empreendimentos no setor industrial, que propiciaram o desenvolvimento tecnológico conjugado ao surgimento e crescimento dos centros urbanos. Com os avanços na área econômica também se exigiu uma nova qualificação por parte do trabalhador para satisfazer as necessidades do mercado. A Constituição de 1937 reflete uma educação voltada não somente para a pobreza, mas para aqueles trabalhadores que integravam a nova realidade de desenvolvimento dos centros urbanos brasileiros.

Segundo Manfredi (2002), os destinatários do ensino profissional eram aqueles indivíduos pertencentes aos setores populares urbanos, que iriam se transformar em trabalhadores assalariados. A criação de escolas de aprendizes tornou-se, então, dever das indústrias e sindicatos, em conformidade com o artigo 129 da Constituição supracitada:

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

A própria educação profissional, diferentemente da educação superior, caracterizou-se como uma forma de assistência a ser provida pelas organizações da iniciativa privada – geralmente de caráter confessional – e do Estado, para cumprir com seus objetivos de “trato” com a pobreza e, posteriormente, de “disciplinamento” do trabalhador pela educação. E isso deixou como legado o fato de esta educação apresentar-se antes como um plano assistencial,

com vistas ao atendimento dos “necessitados da misericórdia pública”, do que um programa educacional, tendo como objetivo a “regeneração pelo trabalho” (NAGLE, 1974).

Disso decorre que, a assistência estudantil só é compreendida como assistência, quando se delimita o seu público, com suas diferentes qualificações, quais sejam: “*necessitados*”, “*carentes*”, “*desprovidos*”, “*despossuídos*”, “*menos favorecidos*” e tantas outras denominações necessárias para classificar indivíduos pobres.

A Constituição de 1937 é clara na afirmação de que o ensino profissional é voltado aos “menos favorecidos”. Da mesma forma, a Constituição de 1934, no § 2º de seu artigo 157 – que trata da formação de fundos a serem destinados à educação – assim se expressa: “parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a *alunos necessitados*, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica” (BRASIL, 1934), sendo que aqui, os auxílios é que são voltados aos “necessitados”.

Ressalte-se, ainda, que a Constituição de 1934 é inovadora ao trazer para o Estado a responsabilidade da educação, contemplando em seu conteúdo o que, nesta pesquisa, se considerou as bases percussoras do que viria a se configurar em ações de assistência estudantil a serem desenvolvidas no PNAES, a saber: o auxílio em forma de assistência alimentar, dentária e médica, já anunciando as primeiras medidas nas áreas de alimentação e atenção à saúde.

Entretanto, apesar de a Constituição de 1946 possuir caráter moderno e conceber, em seu artigo 166, a educação como um direito de todos, ainda sim, como a Constituição anterior, a assistência adjetivada pelo termo educacional é assegurada aos estudantes “*necessitados*”, com vistas à eficiência escolar. Não há, portanto, nessa Constituição da República, de um período de redemocratização do país, um detalhamento que permita a compreensão de quais ações de assistência educacional possibilitaria alcançar a eficiência escolar.

Disso depreende-se que a Assistência Estudantil para a educação profissional não necessita das qualificações equivalentes direcionadas à pobreza; o seu destino é o trabalhador e, neste contexto, é oferecida uma educação que o situa na sociedade e o direciona para os postos de trabalho. Segundo Romanelli (2013), a Constituição Federal de 1937, apesar de ser enfática em relação ao ensino profissional, incorre em significativa questão para a educação brasileira, principalmente a profissional, ao fazer a seguinte afirmação:

oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o **Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola**. E, fazendo isso, estava orientando a escolha da demanda social de educação. Com efeito, assim orientada para um tipo de educação capaz de assegurar

acréscimo de prestígio social, a demanda voltaria naturalmente as costas às escolas que **o Estado mesmo proclamava como sendo as escolas dos pobres** (Idem, p. 156) (Grifo nosso).

Sendo assim, para os trabalhadores, as ações que se configuram como Assistência Estudantil não se qualificam pela sua necessidade. A qualificação recai na falta de recursos no percurso de preparação profissional do trabalhador e não a sua condição de pobreza. Tanto foi assim que, em 1941 foram realizadas reformas em alguns ramos do ensino, instituídas pelo então ministro Gustavo Capanema, que iriam influir nos rumos da educação brasileira, no que diz respeito ao ensino profissional: este passou a ser considerado de nível médio e o ingresso nas escolas industriais tornaram-se dependentes de exames de admissão (SETEC/MEC, 2008).

Em fevereiro de 1942, via Decreto nº 4.127, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas. Importa salientar que essa mudança de status representou, no bojo das transformações deste período, a alteração do caráter assistencial que vinculava as instituições de ensino profissional às organizações submetidas ao Estado. Foi nesse período também que

inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação, direito até então não reconhecido (SETEC/MEC, 2010, p.11).

Neste mesmo período foram criadas, respectivamente, as Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola. Estas leis permitem compreender que a assistência é decorrente da insuficiência da condição econômica do trabalhador e não o fato de este “ser pobre”. É o que se depreende dos artigos, das respectivas leis, a seguir:

Art. 71. Aos poderes públicos em geral incumbe:

I. Adotar, nos estabelecimentos oficiais de ensino industrial, o sistema da gratuidade, pelo menos para os **alunos privados de meios financeiros suficientes**.

II. Instituir, com a cooperação dos meios interessados, e em benefício dos que não possuam **recursos suficientes**, assistência escolar que possibilite a formação profissional dos candidatos de vocação, e o aperfeiçoamento ou especialização profissional dos mais bem dotados (BRASIL, 1942) (Grifo nosso);

Art. 58. Aos poderes públicos em geral incumbe:

I. Adotar, nos estabelecimentos oficiais de ensino comercial, o regime da gratuidade.

II. Promover, em entendimento e cooperação com os círculos interessados e em benefício dos adolescentes que **não possuam recursos bastantes**, a instituição de serviços e providências assistenciais que possibilitem a

formação profissional dos candidatos de vocação e o aperfeiçoamento profissional dos mais bem dotados (BRASIL, 1943) (Grifo nosso);

Art. 73. Aos poderes públicos em geral incumbe:

I. Adotar, nos estabelecimentos oficiais de ensino agrícola o sistema da gratuidade.

II. Instituir, com a cooperação dos círculos interessados e em benefício dos que **não possuam recursos suficientes**, assistência escolar que possibilite a formação profissional dos candidatos de vocação e o aperfeiçoamento profissional dos mais bem dotados (BRASIL, 1946) (Grifo nosso).

Tem-se, assim, na Lei da Orgânica do Ensino Industrial, via Regulamento do Ensino Industrial, instituído pelo Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, o marco de ação de promoção à permanência por meio de incentivo financeiro, com a criação da Caixa Escolar que tinha por objetivos: “propiciar ajuda e assistência aos alunos necessitados; distribuir bolsas de estudos; colaborar em excursões, visitas, passeios e festividades escolares com fins educativos” (BRASIL, 1959).

As Leis Orgânicas são de grande importância para esta pesquisa, pois é no seu conteúdo que se encontram registradas as medidas consideradas precursoras, no ensino profissional, da Assistência Estudantil, uma vez que se altera a perspectiva do ensino profissional, antes caracterizado como uma modalidade de ajuda aos pobres. E é a partir das leis orgânicas do ensino que se instituem formas e práticas de auxílio para os trabalhadores que se concentram na insuficiência financeira. Nestas, o marco de referência é econômico e não moral.

Com a fixação, na década de 1960, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, aprovada na forma da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a educação profissional transitou do caráter de ajuda aos “necessitados” para um direito inscrito na política de educação.

Essa primeira LDB equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, **sepultando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte”** (SETEC/MEC, 2008, p. 281) (Grifo nosso).

Também a LDB é significativa ao trazer no corpo do seu texto o Título XI, que trata especificamente da Assistência Social Escolar, como observado nos artigos abaixo:

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

Art. 91. A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos

casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade (BRASIL, 1961).

Tal conteúdo expressa o reconhecimento, por parte do Estado, da importância de se atender demandas dos educandos que transponham a sala de aula, relacionadas ao ensino-aprendizagem, envolvendo questões relacionadas à saúde e à assistência; esse reconhecimento constitui um avanço, se comparado com as tendências conservadoras do atendimento às demandas sociais do educando nos anos 1960.

Contudo, é a década de 1970 que se torna simbólica para o ensino profissional. A LDB instituída pelo Decreto nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna obrigatório o ensino técnico-profissional para o currículo do segundo grau, com uma clara formação para o trabalho. Tal ensino institui-se como um novo paradigma, que consiste em formar técnicos sob o regime da urgência (SETEC/MEC, 2010).

Em seu artigo 62 o caráter de obrigatoriedade à assistência ao estudante detalha, em seu parágrafo 1º, as áreas que se destinam à execução da assistência estudantil, a saber:

Art. 62. Cada sistema de ensino compreenderá obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

§ 1º Os serviços de assistência educacional de que trata este artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar (BRASIL, 1971) (Grifo nosso).

Assim, apesar da formalização e detalhamento destinado à assistência estudantil, vivenciava-se um forte contexto de repressão política do regime ditatorial civil-militar vigente. Sob a condução do então presidente Emílio Garrastazu Médici, poucos avanços práticos ocorreram. Esse período foi marcado por uma formação profissional pautada no modelo de produção padronizada e em série, o que exigia dos trabalhadores execução de atividades simples e delimitadas, incorporando uma mão de obra semiqualficada e de fácil adaptação aos postos de trabalho. Eram poucos os trabalhadores que necessitavam de qualificação para atuar em postos de trabalho de maior complexidade, devido à severa divisão entre o nível de planejamento e de execução. Portanto,

havia pouca margem de autonomia para o trabalhador, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade da massa trabalhadora não

era considerada entrave significativo à expansão econômica (SETEC/MEC, 2008, p. 276).

Ainda na década de 1970, tem-se a criação do Departamento de Assistência ao Estudante - DAE, vinculado ao MEC, uma importante conquista para assistência estudantil por se constituir em um espaço dentro do aparato do Estado com o objetivo de sistematizar uma política de assistência ao estudante. Nos estudos que se dedicam ao tema da assistência estudantil, nos marcos do ensino superior, a menção a este Departamento é reiterada, por destinar ações de assistência aos estudantes oriundos de família de baixa renda. Cabe, porém, a ressalva de que suas ações também se pautavam pelo atendimento em áreas de proteção social que abarcavam os estudantes independentemente de sua classe social. O seu documento oficial intitulado "Plano de Ação do Departamento de Assistência ao Estudante - DAE, do Ministério da Educação e Cultura - 1980/1985", balizava-se em três linhas prioritárias de ação, sendo estas, aos alunos do 1º, 2º e 3º graus.

Para o ensino profissional, tornado obrigatório no 2º grau, foram feitas considerações que refletem os percalços encontrados pelos estudantes trabalhadores. A LDB de 1971, em seu texto legal, preceitua que este nível de ensino deveria promover o desenvolvimento integral do adolescente, qualificando-o para o mundo do trabalho e atendendo suas diferenças individuais. Segundo o DAE,

na realidade, a grande maioria dos jovens que conseguem chegar ao 2º grau trabalha, geralmente exercendo atividades de baixo nível de qualificação, para suprir o custo da oportunidade, isto é, **parcela que deixa de proporcionar ao orçamento familiar por estar na escola ou para cobrir custos educacionais, direitos (anuidade, material escolar). Esses jovens não pretendem, ao final do 2º grau, continuar trabalhando em tais atividades e as que se apresentam não correspondem às suas aspirações.** Os baixos salários e a distância entre aquilo que aprendem na escola e o que lhes é exigido na prática levam os jovens a tentar o 3º grau, não aproveitando os benefícios que a terminalidade real, a nível de 2º grau, poderia proporciona-lhes, se convenientemente orientada (MEC, 1980, p.14) (Grifo nosso).

Neste sentido, são instituídas linhas de ação prioritárias que, na sua formulação, atendam as reivindicações dos educandos, e não se constituam em atividades desconectadas destas necessidades, rompendo com ações de caráter paternalista. Um dos objetivos do Plano concentra-se em propiciar a assistência efetiva aos estudantes carentes de recursos, garantindo o acesso e permanência na escola, tendo como público prioritário as populações identificadas de baixa renda das zonas rurais e urbanas (MEC, 1980).

Para tal, foram construídas estratégias que visassem o acesso e permanência nas escolas e nas universidades; e considerando não apenas aspectos materiais, mas o desenvolvimento social, artístico e cultural, no que concerne à assistência ao escolar carente, vinculando entre si as áreas da saúde, transporte e nutrição. Este Plano também previa a criação de bolsas em modalidades, conforme o grau de ensino e sua respectiva necessidade, com o objetivo centrado não somente no acesso, mas principalmente na permanência.

Compreende-se que, nesse primeiro momento de constituição da política de Assistência Estudantil, ela esteve intimamente pautada em medidas que se configuravam como ajuda àqueles estudantes qualificados, enquanto “necessitados”; ou seja, estudante pobre que precisa de apoio para se manter, seja com a alimentação, material escolar, bolsa de estudos, seja até mesmo com a saúde, tendo-se aí uma primeira configuração que irá delinear, por exemplo, as ações contidas atualmente no PNAES.

Depreende-se dessa explanação que, no cerne da gênese da Assistência Estudantil, há medidas formuladas para atender demandas que se pautam em ações que recorrem a medidas características da assistência social; estas ações são transpostas para o contexto educacional, formando vínculos que condicionam ações que irão se particularizar na política de educação. Ressalta-se que nestes vínculos ocorrem também meandros em que se desenvolve a assistência social, principalmente no que se refere a uma particularidade apontada por Pereira-Pereira (1996): “a prevalência da imagem distorcida e do uso degenerado do processo assistencial” (Idem, p.10).

Nesta pesquisa, o que se busca mostrar é que, pelo fato de a própria educação profissional ser tratada como uma forma de assistência, a Assistência Estudantil, no âmbito dessa educação, não se limita aos marcos da educação superior. É preciso reconstituir o seu legado para, então, precisar em que momento elas se encontram. Identifica-se que esse “encontro” se deu no contexto da década de 1980 com a o processo de redemocratização e o movimento de lutas por direitos.

1.2. Desdobramento da Assistência Estudantil em meio ao descompasso da Educação Profissional

A década de 1980 foi marcada por transformações que alteraram estruturalmente as formas de organização do mundo do trabalho, com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas no âmbito da produção e da prestação de serviços, agregado à crescente internacionalização das relações econômicas. Esse processo exigiu dos trabalhadores um nível de qualificação cada vez mais elevado, ao mesmo tempo em que a classe trabalhadora buscava acessar outros níveis de ensino; diga-se, o superior. Neste mesmo período ampliou-se, no Brasil, o movimento de acesso a esta modalidade de ensino pelas camadas de baixa renda.

O DAE², em seus estudos, sinalizou que o nível de escolaridade de geração para geração foi se alterando ao longo dos anos, principalmente em relação ao ensino superior. Teve-se um elevado grau de mobilidade educacional entre as gerações, “que reflete as aspirações ocupacionais, sobretudo, dos estratos médios que utilizam a educação como canal de ascensão social, rumo a ocupações bem remuneradas” (MEC, 1980, p.15). Neste mesmo caminho, sinalizou os percalços dessa trajetória ao ensino superior, firmando que:

o universitário provém, geralmente, de camadas médias urbanas, constatando-se mudanças no seu recrutamento social nos últimos anos, em vista da grande expansão quantitativa do ensino de 3º grau, permitindo maior acesso das camadas médias e baixas da sociedade. Assim, **observa-se um efeito democratizante que coloca neste nível educacional uma clientela nova, com todo quadro de carências que lhe é peculiar**. Ainda assim, o universitário é predominantemente um elemento de camadas médias urbanas, distando bastante o perfil sócio-econômico deste alunado, daquela da sociedade brasileira (Idem, 1980, p. 15) (Grifo nosso).

Às aspirações de acesso ao ensino superior da classe trabalhadora agregam-se à abertura de espaços nos meios universitários para debater o acesso e permanência destes estudantes. Com a criação do FONAPRACE e ANDIFES, como sinalizado anteriormente, ocorreram as primeiras discussões sobre as ações de Assistência Estudantil voltadas para o ensino superior. Os dirigentes destas instituições se posicionavam na defesa da democratização do acesso dos estudantes de baixa renda em suas Instituições, aliada a condições de permanência para conclusão dos cursos. Logo, defenderam a Assistência ao Estudante.

² Criado no governo do Presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo, último representante militar do órgão máximo do poder executivo brasileiro e extinto nos governos posteriores, no contexto das reformas neoliberais. Atualmente desenvolve ações no sentido do DAE a Diretoria de Ações Educacionais – DIRAE, localizada no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, autarquia responsável pela execução de políticas educacionais do MEC.

O que se segue a partir da criação destas Entidades é uma série de movimentações no sentido da construção de concepções e propostas políticas que assegurassem a democratização do acesso e permanência de estudantes na universidade. É ponto pacífico nas pesquisas desenvolvidas sobre a temática, da importância do estudo realizado pelo FONAPRACE, no ano de 1994, sobre o “Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes” do ensino superior brasileiro, para subsidiar a implantação de políticas de permanência.

Assim, enquanto no ensino superior se avançava, em meio a retrocessos, nos movimentos de definições de políticas para a permanência pesava uma conjuntura nacional caracterizada, já em 1994, por uma ofensiva neoliberal, sob o Governo de Fernando Henrique Cardoso. Contudo, em 1996, foi sancionada a LDB, na forma da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, a qual significou um divisor de águas na transição para outra concepção de educação profissional. Ou melhor, pela primeira vez a educação profissional foi associada à concepção de direito, fato este considerado alvissareiro por se colocar no horizonte de uma reflexão menos tecnicista.

A LDB reservou para a educação profissional capítulo próprio, dentro do conjunto que compõe os níveis e modalidades de educação e ensino, integrando o quadro da educação brasileira. No Título V, Capítulo III da Lei, em seu artigo 39, “*a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva*” (BRASIL, 1996). Segundo Ramos (2006), a educação profissional foi incorporada pela LDB como processo educacional de caráter específico, por não se vincular necessariamente a etapas de escolaridade, mas sim voltada para o constante desenvolvimento e aprimoramento de aptidões à vida produtiva.

Apesar de destinar Capítulo próprio para tratar da educação profissional, este é ainda tratado de maneira sucinta, sendo necessária regulamentação específica, que vem a ocorrer com Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, regulamentando o parágrafo 2º, artigo 36, que trata do Ensino Médio; e os artigos 39 a 42 que tratam da educação profissional na LDB. Este Decreto se constitui no aparato jurídico que sustenta a Reforma da Educação Profissional e contém no seu texto a formulação da ideologia das reformas estruturais implantadas em 1990, a serem especificadas no Capítulo 2 e 3 desta Dissertação.

A definição de educação profissional, neste período, foi construída sobre o discurso da necessidade de crescimento econômico do país, via expansão de políticas que reduzissem o quadro geral de desemprego, para o qual a educação serviria de instrumento impulsionador,

preparando os trabalhadores às novas exigências do mercado. O processo de constante qualificação profissional estabelecia relação direta com a produtividade e, conseqüentemente, com a empregabilidade, em um cenário fortemente conduzido pelos ditames de organismos internacionais de financiamento, diga-se, Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD.

Prova disso, é a presença da ideia de “*vida produtiva*” contida na definição de educação profissional trazida pela LDB, que contextualiza a realidade de avanço do pensamento neoliberal e realiza alteração de conceituações que assumem, neste estágio, significados estratégicos, argumentativos, consoante com a visão produtivista da educação centrada na valorização do mercado de trabalho.

Em sintonia com o novo contexto econômico internacional de transição da década de 1980 para 1990, a educação profissional, diferentemente da educação superior que estava em um outro patamar de discussão no que se refere a assistência estudantil, sofreu um forte golpe com a edição do Decreto nº 2.208, direcionando à educação profissional por um caminho de retorno a velhos dilemas enfrentados ao longo da sua trajetória. O Decreto em seu artigo 1º direciona a educação profissional para quatro objetivos:

- I - **promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho**, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II - **proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho**, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III - **especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador** em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV - **qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores**, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (Brasil, 1997) (Grifo nosso).

Estes objetivos têm relevo na prática e assumem interpretação particular nesse contexto. Na relação entre escola e mundo do trabalho, segundo Ney (2006), o que se verifica é a subordinação da primeira ao segundo, com a tendência do mercado em definir o perfil profissional de acordo com os interesses do empresariado e da iniciativa privada, recaindo em uma formação fragmentada e tecnicista.

A aptidão para o exercício de atividades específicas perseguida mediante uma preparação direta para a atividade profissional, distanciada de outras bases que permitam a

reflexão sobre o conjunto do trabalho que se pretende desenvolver neste ambiente, preparando um trabalhador deslocado das relações sociais que perpassam sua atividade.

Especializar, aperfeiçoar e atualizar refere-se à constante qualificação do trabalhador à margem do conceito de classe social. Nesse processo, como afirma Ney (2006),

cada trabalhador, em função de sua força de vontade, de seus méritos e de sua capacidade, se desenvolverá profissionalmente independente da categoria profissional. É interessante notar que nesse pensamento ideológico há um princípio voltado para atribuir ao trabalhador a culpa por seu desemprego, que é por ele partilhado, ao assumir que não se preparou adequadamente, que é menos inteligente do que aquele que se encontra empregado, já que todas as oportunidades para o sucesso dessa caminhada foram disponibilizadas (Idem, p. 270) (Grifo nosso).

Isso explica porque qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos tornou-se uma nova demanda para a educação profissional, que consiste em ofertar cursos básicos a qualquer pessoa, com diferente nível de escolaridade que queira se aperfeiçoar, sendo que este atendimento era tradicionalmente viabilizado pelo Sistema “S”.

Além disso, segundo o artigo 3º, a educação profissional compreendia três níveis: básico, técnico e tecnológico, sendo que estes eram equivalentes à condição de ensino em que se encontrava cada trabalhador; o primeiro destinava-se à sua qualificação, requalificação e reprofissionalização, e independia de escolaridade anterior; o segundo proporcionava habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e o último, correspondia a cursos de nível superior na área tecnológica³, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Estes significados imputados à educação profissional na década de 1990 são essencialmente voltados para uma prática tecnicista, que retirava a dimensão reflexiva da educação e da prática profissional. O golpe final introduzido pelo Decreto é – mesmo que temporariamente – a desvinculação da oferta do ensino médio ao ensino técnico, dispondo que, *“a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente*

³ Em síntese, retoma-se a visão dualista e fragmentada de educação, entre um ensino destinado à elite e, outro, aos trabalhadores, Ney (2006) reitera que este dualismo é verificado pelo fato de o Decreto, ao elencar os níveis que compreendiam a educação profissional, ao se dirigir ao nível tecnológico, define como *“correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica”*, não fazendo referência a uma graduação como aquela de nível superior ofertada pelas universidades. Moraes (1984) vai mais longe e afirma que a instituição de cursos tecnológicos como formações de nível superior, com o argumento de valorização do trabalho e trabalhador, foi um discurso utilizado pelos defensores da Reforma.

do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Brasil, 1997).

O ensino técnico passou a ser independente do ensino médio, segundo Cunha (2000), os cursos antes denominados integrados que articulavam, ao mesmo tempo, o currículo da educação geral de nível médio e a educação técnico-profissional foram, nas palavras do autor, “literalmente proibidos”, com a ressalva para as escolas agrotécnicas nas quais ainda eram permitidos.

Para Cunha (2000), esta Reforma apresentou dois pressupostos: um proveniente da necessidade econômica da formação de profissionais de nível médio, com vistas ao desenvolvimento tecnológico em todos os setores, e outro, a partir da influência de organismos internacionais, a elaboração de um diagnóstico bastante severo a respeito das duas dúzias de escolas técnicas industriais da Rede Federal.

Essas escolas teriam se transformado em alternativa de ensino médio gratuito e de boa qualidade **para jovens de classe média, que não estariam interessados em trabalhar como técnicos, mas, sim, na realização de cursos superiores**, em especialidades que frequentemente nada tinham a ver com o curso realizado anteriormente. Em nome, portanto, da otimização econômica dos recursos financeiros públicos, os cursos técnicos deveriam ser oferecidos apenas aos estudantes efetivamente interessados em trabalhar na sua especialidade (Idem, p. 55).

Dentre as principais Instituições a ofertar ensino técnico integrado, à época, ressalta-se os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET's, datados de 1978, na forma da Lei nº 6.545, de 30 de junho, fruto da transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro nos referidos Centros. Estes tiveram sua expansão a partir de 1994, com a edição da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, que institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, retomando gradativamente o processo de conversão das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agrotécnicas Federais - EAFs, em CEFET's.

No estudo da trajetória da Assistência Estudantil no âmbito dos CEFET's, verifica-se importantes contribuições de medidas socioassistenciais aos estudantes. Ao revisitar o histórico do que passou a ser nomeado, no ano de 2005, de Bolsa Permanência, detecta-se que esta tem origem no ano de 1981 como Programa de Bolsa Manutenção, direcionada ao apoio financeiro mensal, especialmente no que se refere ao transporte dos estudantes de 2º e 3º grau. Segundo CEFET- MG, este apoio constituía uma ajuda de custo de caráter não reembolsável, proveniente da Caixa Escolar.

A Caixa Escolar foi instituída pela Resolução do Conselho Diretor nº 04, de 16 de agosto de 1983, e alterada pela Resolução do Conselho Diretor nº 12, de 03 de junho de 1991, com o acréscimo de um parágrafo ao artigo 2º que apresenta como finalidade: “*prestar assistência aos alunos do CEFET/MG, mediante financiamento ou prestação de serviços nas áreas escolar, saúde, alimentação e sócio-cultural*” (CEFET/MG, 1991). Uma parte do recurso desta Caixa provinha da arrecadação da contribuição dos próprios estudantes, a partir de taxas de matrícula.

Segundo dados eletrônicos do CEFET - MG, a década de 1990, foi marcada pela redução do investimento por parte do governo federal para os programas da assistência estudantil, ficando a manutenção destes, praticamente, por conta dos estudantes; a administração e execução destes programas foram transferidas para a Caixa Escolar, extinta no ano de 2004, sendo que a contribuição por parte da comunidade estudantil foi suspensa somente em 2006, passando o financiamento integral ao CEFET.

Este sistema de Caixa Escolar é o reflexo, no que se refere as políticas educacionais, do monitoramento realizado pelos organismos internacionais sobre a redução de gastos públicos e pagamento de dívidas internas e externas, com o consentimento das autoridades brasileiras. O Banco Mundial sinalizou, em seus estudos, a *baixa equidade* dos sistemas educativos nacionais, apontando para os altos gastos com os estudantes das Escolas Técnicas Federais, em comparação aos de escolas públicas estaduais e municipais de ensino médio. E sob o discurso da “equidade” incluía a recomendação de adoção de cobrança de taxas e/ou anuidades escolares, via sistema de crédito educativo para os estudantes de baixa renda ou pagamento direto dos estudantes que apresentavam condição socioeconômica para tal (Garcia; Lima Filho, 2004).

O fato é que, segmentações escolares como estas, com o acionamento de medidas paliativas, tendem a ser naturalizadas nos discursos cotidianos, impedindo que o Brasil construa, segundo Ciavatta (2006, p. 928), “*um projeto efetivo de escolarização básica universalizada para toda a população, gratuita e de qualidade*”. Isso sem falar que elas criam um falso discurso de que os CEFET’s seriam destinados às elites.

Entretanto, o fato é que se, atualmente, estas escolas estão com seu quadro de estudantes provenientes de um perfil dito da elite, trata-se de um processo que, não obstante parecer natural, constitui a representação da privação de acesso à educação, a partir de um regime de seleção profundamente seletivo e meritocrático, que visa destinar um local específico a classe trabalhadora diferente deste.

Com a edição do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, instituído no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, retomou-se a articulação entre ensino técnico de nível médio e ensino médio regular, mantendo-se ainda a oferta de cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente. Este Decreto também organiza a educação profissional de modo diferente, de acordo com o seu artigo 1º, esta educação passaria a ser desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; educação técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2004).

Sobre esta forma de ensino integrado entre nível técnico e médio deve-se ponderar que:

essa conformação de uma educação integrada constituiria uma solução transitória, já que a extrema desigualdade socioeconômica obriga à inserção no mundo do trabalho, grande número dos filhos da classe trabalhadora, antes de 18 anos, visando a complementação de renda familiar ou a própria auto-sustentação (CANALI, 2014, p. 18).

Tem-se, então, a primeira fase de expansão da Rede Federal, em 2005. Segundo dados do MEC, a Rede passou a ter 64 novas unidades e com a também transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, o que a singularizou, conforme o artigo 1º da Lei de constituição da Rede Federal de Educação Profissional, apenas por ela compor a referida Rede. Assim, diferentemente das universidades federais que foram criadas, a UTFPR foi transformada em universidade – a primeira especializada no Brasil – fundamentada na possibilidade aberta pela atual LDB de criação de universidades especializadas; e com isso se rompe com o conceito de “*universitas*”, adotado pelas universidades brasileiras – apesar do descompasso entre a representação e o real – no qual estas devem estar abertas a todas as áreas do conhecimento e à troca entre os diversos saberes (SILVA, 2009).

A UTFPR⁴ traz consigo o legado da educação profissional e o signo de uma nova institucionalidade, por ser uma das poucas com caráter de universidade especializada. Observa-se que a criação dos Institutos Federais, em substituição das universidades tecnológicas, foi uma escolha que os distancia da tradicional concepção acadêmica amparada, no meio universitário brasileiro, para a formação de trabalhadores. Ao contrário do legado histórico da

⁴ 1909 - Escola de Aprendizes Artífices do Paraná; 1937 - Liceu Industrial do Paraná; 1942 - Escola Técnica de Curitiba; 1959 - Escola Técnica Federal do Paraná; 1978 - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Cefet-PR; 2005 - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR (SÍTIO UTFPR).

educação profissional, voltada para a pobreza, os Institutos buscam direcionar a formação para cidadãos trabalhadores. Todavia, conforme ressalta Silva (2009),

devido à forte cultura de hipervalorização do profissional graduado em nível superior, mais especificamente o bacharel – mesmo quando em seu exercício profissional esse trabalhador ocupa o lugar de profissionais de nível médio, e não raro procura a titulação em nível superior principalmente pelo reconhecimento social, dado por uma sociedade extremamente elitista -, **a consolidação do modelo dos institutos federais passará por duras provas e não será estranho se as comunidades escolares que os compõem sentirem-se tentadas a identificá-los como universidades, instituições que já possuem um status social consolidado.** Esse parece ser o caminho mais fácil, mas que tende a abandonar toda uma atuação orientada para a formação de cidadãos trabalhadores em todos os níveis de ensino, enfim, que tem as questões do mundo do trabalho como seu próprio código genético, chegando a destino bem diverso daquele posto hoje para os institutos (Idem, p.29).

Tais questionamentos estão longe de uma defesa de restrição da classe trabalhadora ao acesso à universidade; pelo contrário, o que se quer demonstrar, argumento após argumento, é que, para além das universidades, os Institutos surgem para garantir o acesso da classe trabalhadora à educação em todos os níveis, sendo único no propósito de levar, por meio da educação, a “um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justa” (PACHECO, 2010, p.26). E refletir a Assistência Estudantil nestes parâmetros é compreender para quem ela se destina, para então, poder chegar ao seu entendimento mais profundo.

Em 2008, pela Lei nº 11.741, altera-se a redação na LDB, para quem “*a educação profissional e tecnológica*” e subtrai o trecho que dizia ser ela “*conduzida ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva*”, que passou para, “*no cumprimento dos objetivos da educação nacional*”, a integrar-se *aos diferentes níveis e modalidades de educação, e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia*” (BRASIL, 1996).

E sob este marco ela tem de se integrar e articular com as diferentes formas de educação. De acordo com a LDB em seu artigo 21, estas formas podem ser definidas pela educação básica, constituída do ensino infantil, fundamental e médio e pela educação superior, que compõem a educação escolar; e mais: com as modalidades de ensino, educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio e educação especial.

É com base nesse legado da educação profissional que esta pesquisa intenta vislumbrar uma concepção que supere

enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão

social e democratização dos bens sociais de uma sociedade (MEC, 2008, p.05).

Por isto, sabe-se que, traçar caminhos rumo à definição mais complexa da Assistência Estudantil nos Institutos Federais exige outro referencial; é necessário, primeiro, compreender o conteúdo das suas políticas de assistência estudantil, como são constituídas, que princípios regem as ações que, por sua vez, irão definir os programas a serem implementados, para depois delinear um panorama de como a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia concebe hoje a assistência estudantil, e realizá-la sem deixar de olhar o passado para entender as bases do presente e projetar o seu futuro.

CAPÍTULO II

ASSISTÊNCIA SOCIAL, EDUCAÇÃO E TRABALHO: ELOS ENTRE O VELHO E O NOVO

“Esse debate, cujo ponto crítico é a “travessia”, no plano prático, em face da materialidade das relações capitalistas dominantes, desenvolve-se no tecido das contradições e na perspectiva de que as novas relações, em todos os âmbitos, são expressão de um embate que se dá num processo em que velho e novo coexistem”.

(Frigotto; Ciavatta; Magalhães)

Para este estudo, Educação, Assistência Social e Trabalho formam um conjugado de relações particulares que permitem reconstituir a base de concepção da Assistência Estudantil, esta política que é particular por constituição, devido ao elo que estabelece entre educação e assistência social. Porém, para além desta vinculação, é imprescindível considerar que este elo se faz verdadeiramente uno no sentido de compreensão da real explicação da Assistência Estudantil quando se realiza o esforço de apreensão dos nexos com a categoria trabalho.

Identifica-se a necessidade de pensar a Assistência Estudantil a partir das configurações assumidas pelas políticas de Assistência Social e Educação no processo de formação social brasileiro e da proteção social, articulando mudanças econômicas e políticas, de âmbito internacional, ao processo de reorganização da política interna. E tudo isso considerando que são conceitos dotados de determinações que são fruto do processo histórico.

No conjunto dos estudos acerca da Educação, mais especificamente a educação profissional, segundo Manfredi (2002, p.57), há paradigmas que dão suporte historicamente construídos e ressignificados à luz do presente. Estes paradigmas constituídos por concepções de Assistência Social, Educação, Trabalho, Direitos, modos de apreensão e compreensão das relações sociais, que em períodos de fortes transformações econômicas e políticas redirecionam as relações sociais, exigem que se mantenha atento à apropriação dos conceitos enquanto meios de formação do conhecimento e orientação prática, para não se cair em um lugar comum e simplista. Frigotto e Ciavatta (2006) alertam sobre a importância de se manter uma vigilância crítica ao significar as coisas. Sobre isto a autora afirma que é necessário *“desvendar o sentido e o significado das palavras e dos conceitos, bem como perceber o que nomeiam ou escondem e que interesses articulam”* (Idem, p.55).

O neoliberalismo imprime às relações político-econômicas modos de representação da realidade que, por meio da deturpação de conceitos, cunhados historicamente, confundem a real finalidade a que se destinam, principalmente no que se refere à esfera dos direitos sociais. É imprescindível compreender os contornos que assumem esta cadeia de vínculos entre Assistência Social, Educação e Trabalho no neoliberalismo, para elucidar dilemas que perpassam estas políticas.

2.1. Assistência Social e Educação no contexto da formação social brasileira

Parte-se da compreensão que Assistência Social, Educação e Trabalho formam uma cadeia de vínculos que se conjugam desde muito cedo na história da formação social brasileira; e que, conhecer o domínio do emprego dessas categorias, partindo do potencial contido nessa relação é perceber a própria condução dada a estas políticas quando inter-relacionadas. É preciso retirar o véu que encobre os ligamentos destes vínculos para entender as respostas aos dilemas socioeducacionais da sociedade brasileira.

Diferentemente das análises correntes, que articulam estas categorias em duplas, ora assistência social e trabalho, ora educação e trabalho, e em alguns casos – com menor incidência – assistência social e educação, esta pesquisa propõe-se a instituir uma relação tríade, na qual Educação, Assistência Social e Trabalho convergem e divergem identificando no conjunto maior das políticas econômicas e sociais.

Compreender estas três políticas no contexto das determinações socioeconômicas, sob a influência de tendências internacionais, constitui um exercício de reflexão que apreende a realidade em sua totalidade complexa e contraditória a qual, ao mesmo tempo em que é produto, possui em si a capacidade de engendrar mudanças. De acordo com Behring (2009), as políticas sociais possuem em si a capacidade reveladora da interação deste conjunto de determinações.

Estudar criticamente a dinâmica da relação entre estas três políticas no contexto brasileiro exige, antes de mais nada, identificar os principais traços de formação do país que, diferentemente dos países de capitalismo avançado, *“que nasceram livres da dependência econômica e do domínio colonialista, [possui um] sistema de bem-estar [que] sempre expressou as limitações decorrentes dessas injunções”* (PEREIRA-PEREIRA, 2011, p. 125).

A formação brasileira é caudatária de um sistema de relações de dominação em diferentes tempos históricos, que submetem as definições internas aos parâmetros civilizatórios culturais externos; aos dominados as concessões eram feitas dentro dos limites da manutenção

da ordem e da paz social, sem perspectiva de transformação, mas de reprodução da sua condição de subalternidade.

O Brasil colonial ocorreu em um contexto de graves problemas sociais, marcadamente representado pela miséria e o desemprego, em que escravos, negros e índios eram utilizados como mão-de-obra destituída de humanidade. Segundo Prado Júnior (1961), a escravidão na expressão maior da sua irracionalidade reduz homens e mulheres a “instrumento vivo de trabalho”, excluído das suas próprias raízes e de qualquer elemento moral.

O desemprego no Brasil colonial se caracterizava pela absorção em larga escala da mão-de-obra escrava, tornando parcos os espaços destinados ao trabalho-livre, o que deslocou o conceito de trabalho para uma “ocupação pejorativa e desabonadora”, nos termos de Prado Júnior (1961):

Como todas as obras servis e artes mecânicas são manuseadas por escravos, dirá um observador perspicaz como Vilhena, poucos são os mulatos, e raros os brancos que nelas querem empregar, nem aqueles mesmos indigentes que em Portugal nunca passaram de criados de servir, de moços de tábua e cavadores de enxada...; **os criados (que vêm de Portugal) tem por melhor sorte o ser vadio, o andar morrendo de fome**, o vir parar em soldado e às vezes ladrão, do que servir um amo honrado que lhes paga bem, que os sustenta, os estima, e isto por não fazerem o que os negros fazem em outras casas (Idem, p. 277) (Grifo nosso).

A ordem colonial escravocrata era composta basicamente por duas classes: senhores e escravos. A primeira era formada por uma minoria (dirigentes da colonização), enquanto a segunda constituía uma verdadeira “multidão” (massa de trabalhadores). Havia, porém, um conjunto de homens e mulheres livres e libertos que não compunham a rígida e excludente estrutura social colonial, já que a margem de ocupações dignas no sistema produtivo colonial se reduzia, conforme nomeia Prado Júnior (1961), a algumas funções rurais como feitor e mestre de engenhos; certos ofícios mecânicos não monopolizados pela escravidão; funções públicas; armas ou comércio, sendo que a profissão de comerciante era limitada, privilégio destinado aos nascidos do Reino; aos naturais da colônia havia restrições legais e preconceitos.

Como alternativa, ainda restariam, as profissões liberais, como medicina e advocacia, que exigiam recursos para o estudo, e, por fim, a Igreja. Importante ressaltar que o preconceito de cor também era critério para ocupação dentre estas poucas opções. Considerando a restrição de acesso a ocupações para os indivíduos em situação material escassa, surge um contingente populacional de “desclassificados”, “inúteis” e “inadaptados”, *“indivíduos de ocupações mais ou menos incertas e aleatórias ou sem ocupação alguma”* (PRADO JÚNIOR, 1961, p. 280).

A reprodução desse contingente dava-se pelas atividades de subsistência e trabalho eventual, ou ainda, pela peregrinação por campos e cidades a procura de alguma oportunidade, em meio às incertezas da pobreza e miséria. Mas, dentro desse grupo de “inadaptados”, havia aquela parte classificada como mais degradada, considerada nociva, composta por:

desocupados permanentes, vagando de léu em léu à cata do que se manter e que, apresentando-se a ocasião, enveredam francamente pelo crime. É a casta dos “vadios”, que na cidade e no campo é tão numerosa, e de tal forma caracterizada por ociosidade e turbulência, que se torna uma das preocupações constantes das autoridades (PRADO JÚNIOR, 1961, p. 281).

Este é um dos fatores, segundo o autor, que permitem caracterizar o regime colonial como um sistema de mal-estar econômico e social, guardando correspondência com um Estado e uma sociedade incipientes para enfrentar as questões relacionadas à pobreza e à miséria da população. Esta condição da sociedade colonial era resultante de condições histórico-estruturais determinadas, que transportaram a pobreza para o âmbito da fragilidade moral, da predestinação divina, ou, até mesmo, de um componente biológico e cultural, que reforça a naturalização das desigualdades econômicas e sociais.

É no regime escravocrata que o trabalho assume novo desenho na sociedade brasileira. Nas reflexões de Manfredi (2002), as marcas deixadas por este sistema são profundas “*na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana*” (Idem, p. 71). A noção de trabalho nas configurações assumidas entre assistência social e educação convergirá para finalidades específicas. Para esta pesquisa, ambas as políticas são acionadas pelas necessidades advindas do mundo do trabalho como condição para que os indivíduos exerçam um papel ativo na sociedade.

Conceber as políticas sociais de assistência social e educação, considerando os determinantes de estruturação da categoria trabalho e da formação desigual entre as classes, é empreender uma análise que situa a concepção e desenvolvimento destas como um processo não natural e não decorrente apenas do crescimento econômico, que gestaria mudanças e reduziria desigualdades. Há uma disputa de interesses e uma intencionalidade na relação entre estas políticas, que tem suas raízes no processo de colonização, desenvolvimento brasileiro e de interesses de classes; e não apenas na divisão interna de dominação entre as classes, mas também, na pactuação com interesses para além das fronteiras nacionais.

Demarcar, neste estudo, estes aspectos é, no alerta de Prado Júnior (1961), reconhecer que o passado colonial, em parte modificado, ainda possui traços bem salientes que se

revigoram, em especial quando se trata da viabilização de direitos à classe trabalhadora, que não passivamente empreendeu esforços para mudar as suas condições de existência/sobrevivência.

Face a estas assertivas, e de acordo com Lessa (2010), a associação entre o trato com a pobreza e as práticas do campo educacional não são novas, principalmente quando se refere ao aprendizado direcionando ao mundo do trabalho. Apesar de esta pesquisa ter como alvo de investigação a educação profissional, que a atrela, necessariamente, ao estudo da categoria trabalho, refletir sobre a educação em sua totalidade é compreender que seu desenvolvimento está relacionado às transformações econômicas incidentes no mundo do trabalho, por esta categoria fazer “referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade” (NETTO, 2009, p. 29). Por isto, o estudo das interfaces das políticas de assistência e de educação têm vinculação com o trabalho.

Há dois traços provenientes da colonização brasileira por Portugal, que irão se constituir em solo fértil para o estabelecimento do capitalismo no país; nos termos de Fernandes (1976), a sociedade escravista, que não era capitalista, serviu de transição para o capitalismo competitivo, que confere às funções escravocratas fator específico de acumulação originária de capital. O primeiro traço, conforme elencado por Romanelli (2013), provém da herança cultural da civilização europeia, que transferiu a sua cultura letrada para o Novo Mundo; e, o segundo, tem a ver com o passado colonial que instituiu, no regime de escravidão, a estigmatização do trabalho manual e das profissões técnicas. Este último, está explicitado no Capítulo 1, conforme detalhamento da trajetória história da educação profissional brasileira.

Na ordem de complexidade da formação nacional, à educação foi imputada um papel severamente penoso de destinação ideológica de classe, pautado no reforço das desigualdades sociais como fator de manutenção do poder sob o comando da classe dominante, que conduziu o processo de evolução da educação escolar. Para Lessa (2010), a ação educacional é objeto de disputa, em diferentes lugares e contextos históricos, em razão de suas potencialidades frente aos processos de adequação e resistência de homens e mulheres à ordem estabelecida.

Com base nesses parâmetros, as ações educativas no Brasil-colônia nascem a partir da organização jesuítica; a raiz da educação brasileira é construída na convergência do pensamento religioso com a necessidade de manutenção das estruturas sociais e econômicas prevaletentes; em outras palavras, preponderava o controle da colônia por Portugal, a partir de um ensino que não refletia as necessidades do Novo Mundo, mas evangelização da população escrava e dos colonos não cristãos.

No tocante à assistência social, a sua prática como fenômeno constitutivo da história da humanidade, não se limitava, segundo Sposati (2014), à civilização judaico-cristã e nem à sociedade capitalista:

a solidariedade social diante dos pobres, dos viajantes, dos doentes, dos incapazes, dos mais frágeis, se inscreve sob diversas formas nas normas morais de diferentes sociedades. **Ao longo do tempo grupos filantrópicos e religiosos foram conformando práticas de ajuda e apoio** (Idem, p. 59) (Grifo nosso).

Depreende-se desse fato um entendimento de sociedades constituídas por grupos de pessoas que estariam em condições que requisitariam apoio/ajuda para superar o seu estado de carência, sendo transitória ou não. É conveniente salientar que o ato de ajuda, segundo Sposati (2014), toma, na civilização judaico-cristã, a expressão de caridade e benemerência para com o outro.

O ato caridoso vincula-se, assim, a preceitos morais e religiosos. A sociedade brasileira tem como uma das suas matrizes de formação a centralidade institucional da Igreja Católica que, aliada ao Estado, direcionou o desempenho de suas atividades no trato dos problemas sociais, principalmente daqueles advindos da condição de pobreza dos indivíduos, ao mesmo tempo em que promovia a disseminação de seus princípios ideológicos, exercendo forte influência nas decisões tomadas pelo país.

Segundo Siqueira (2009), a doutrina cristã disseminou um ideário sustentado em princípios da dependência social da pobreza à caridade, que percorreu a trajetória colonial. E pode-se afirmar que, no imaginário coletivo, esta associação entre pobreza e caridade ainda persiste, mesmo que sob novos supostos referenciais.

O pobre cumpria, no processo de colonização brasileira, a função de manutenção hierarquizada das estruturas socioeconômicas, no sentido de preservação da ordem vigente. Siqueira (2009) alerta que, no projeto colonizador, eram inculcados princípios lusitanos que,

ressaltavam a noção de pobreza na concepção da religiosidade, e promoveram a expansão do projeto de assistência pela Ordem da Misericórdia, que promoveria auxílio espiritual e material aos necessitados, de acordo com a proposta de assistência social do Estado português (Idem, p. 06).

Este projeto de assistência social se assentava na tradição portuguesa da prática de esmolas, que tinha como principal locus de destinação instituições de beneficência, mantenedoras caritativas cristãs, que forneciam ajuda em forma de comida aos “necessitados”;

e também por meio de mercearias, termo designado para um tipo de asilo destinado aos pobres recolhidos nas ruas, que deveriam praticar a reza diária pela alma dos benfeitores.

Tal assistência se destinava aos pobres, considerados como grupos especiais da sociedade, não por uma qualidade específica, mas por algo que lhes era próprio – o caráter degradante da pobreza. Segundo Sposati (2014), tratava-se de párias sociais, apesar dos diferentes sentidos que o termo possa assumir, que conformavam esse grupo de indivíduos excluídos da sociedade. O direito de ser assistido, portanto, surge e se desenvolve historicamente no leito da benemerência como dever moral.

É na passagem do Brasil colonial para o Brasil republicano, período mais conhecido como República Velha (1889-1930), que se observa a adoção de medidas de políticas sociais, com a instituição, via lei, dos Departamentos Nacionais do Trabalho e da Saúde, do Código Sanitário e da Lei Elói Chaves (previdência social). Mas, ainda que consideradas um avanço quando observadas as condições do Brasil colônia e do Império, estas medidas mantinham o trato residual e reparatório às demandas da população empobrecida.

É no campo do trabalho, ainda que do ponto de vista mais formal do que prático, com uma legislação esparsa de gestão de conflito entre capital e trabalho, que ainda verificava algumas regulações direcionadas a acidentes, doença, morte, maternidade, trabalho de menor, da mulher e velhice. Mas, tudo denotando carência de planejamento social, associada ao trato policial para com as necessidades de provisão social. Para Pereira-Pereira (2011), a política social deste período não contempla “um mínimo de renda como provisão ínfima”. Para Medeiros (2001), a política social brasileira cumpria o papel de controle dos movimentos dos trabalhadores, antecipando demandas em benefício de determinadas categorias profissionais que exerciam certa influência política; e, com isso, limitava bandeiras de lutas de lideranças da classe trabalhadora no mesmo passo em que desmobilizava o conjunto de lutas em geral e de classes.

2.2. Assistência Social, Educação e Trabalho na ordem capitalista

O sistema de dominação no período colonial, de polarização de classes, é adensado com o processo de transição de um sistema econômico e de relações sociais e culturais essencialmente agroexportador para a implantação de uma infraestrutura e desenvolvimento voltado para as necessidades de expansão do capital. A instauração da ordem burguesa, no Brasil, é decorrente do declínio do modo de organização da sociedade agro-exportadora, que se

deu a partir da intensificação das lutas entre as duas classes fundamentais deste modo de organização – senhores latifundiários e camponeses –, decorrente do crescente processo de intensificação do trabalho como estratégia para compensar a redução do excedente econômico, em um contexto em que ganha terreno a penetração da economia urbano industrial (Netto, 2009).

Percebe-se, neste processo, a preservação do domínio de uma classe sobre outra, diga-se, neste caso, da burguesa originária da aristocracia agrária sobre os proletários. Nesta transição, não há o surgimento de uma “nova classe” dominante, conforme esclarece Fernandes (1976):

[há] a coalescência estrutural dos vários estratos sociais e das várias categorias econômicas que formavam as “classes possuidoras”, crescentemente identificadas com uma concepção burguesa do mundo e com um estilo burguês de vida, graças à rápida e contínua aceleração da revolução urbano-comercial e, em seguida, à industrialização (Idem, p. 311).

Estes estratos unem-se a partir de interesses em comum e conformam a classe burguesa, que permite a adaptação do país às transformações necessárias ao avanço capitalista e suas exigências de desenvolvimento. Para Fernandes (1976), este movimento se dá pela relação recíproca entre a dominação burguesa e a transformação capitalista na periferia, que permitiu, no caso brasileiro, um desenvolvimento interno desigual e dependente dos centros da economia internacional e que seu capitalismo dependente e subdesenvolvido fosse empreendido pela burguesia. Nos termos do autor,

o capitalismo dependente e subdesenvolvido constituiu uma criação de burguesias que não podem fazer outra coisa além de usar os imensos recursos materiais, institucionais e humanos com que contam e a própria civilização posta à sua disposição pelo capitalismo para manter a revolução nacional nos **estritos limites de seus interesses e valores de classe** (Idem, p. 309) (Grifo nosso).

Sob a necessidade de manutenção da ordem burguesa diante do conflito de classes, o Estado torna-se a figura mediadora pelo qual determinados interesses desta classe são ditos universais e reinterpretados como interesses legítimos da nação, consolidando o poder burguês sem que haja confronto direto com a classe trabalhadora. Neste sentido, o Estado é reflexo da dominação de uma determinada classe, conforme formulação de Marx e Engels (2007):

toda nova classe que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expresso de forma

ideal: é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas (Idem, p.48).

O Estado nesta transição teve um papel fundamental, naquilo que Netto (2009) denominou de “o solo histórico do movimento que conduzirá ao mundo moderno – a Revolução Burguesa” (Idem, p. 71). A criação do Estado Nacional e o conseqüente rompimento com o estatuto colonial representou, do ponto de vista das condições socioeconômicas, as bases para o avanço capitalista, direcionando-o ao fortalecimento e consolidação da ordem burguesa; e, para tanto, foram criadas medidas que permitiram a garantia de proteção à propriedade privada dos meios de produção, o controle monetário e o disciplinamento dos trabalhadores para a venda da sua força de trabalho.

A implantação do Estado nacional independente, não mudou de imediato a organização das relações de produção, baseada nas estruturas econômicas coloniais; o mesmo pode ser dito da posição heteronímica em relação ao exterior, o que denota a ideia de “continuismo” da política brasileira. Observa-se, porém, que “os mecanismos centrais da vida econômica passaram a gravitar em torno de interesses individuais ou coletivos internos e a se organizarem a partir deles” (FERNANDES, 1976, p.62).

Tem-se, assim, a figura de um Estado que fortalece os interesses burgueses e regula o conflito de classes por meio da implementação de leis e de políticas, sustentando a sua função primordial: *“a de manter e fortalecer a ordem capitalista e, ao mesmo tempo, transfigurar-se como um ente (ilusório) acima das classes sociais”* (DAHMER PEREIRA, 2006, p. 02). E, neste cenário, as relações de classe se revigoram, colocando a certeza de que, *“enquanto existir capitalismo haverá classes sociais e os mecanismos básicos de relações de classes terão de passar por processos de acomodação, competição e conflito das classes entre si”* (FERNANDES, 1976 p. 277).

Com o avanço das forças produtivas houve uma verdadeira revolução na organização do trabalho. Foi na passagem do século XVIII para o XIX, que se verificou o aparecimento do trabalho assalariado, exigindo um novo perfil de trabalhador. Se antes, na sociedade pré-industrial, o trabalhador possuía a capacidade de decisão sobre sua produção, total ou quase total, na sociedade industrial os trabalhadores perdem a capacidade de controlar e determinar por si próprios o seu produto e seu processo de trabalho.

O trabalho fabril tem sua sustentação na divisão manufatureira, que, para Marx, (1996) *“pressupõe concentração dos meios de produção nas mãos de um capitalista, a divisão social*

do trabalho, fracionamento dos meios de produção entre muitos produtores de mercadorias independentes entre si” (Idem, p. 470). Deste modo, a autoridade sobre o trabalho exercido na manufatura concentra-se nas mãos do capitalista, reduzindo homens e mulheres a um mecanismo coletivo, que não produz mercadorias, mas no qual o produto coletivo produzido por cada operário se transforma em mercadoria. Não há espaço para produtores independentes, estabelece-se um sistema de concorrência.

O trabalhador tem controle limitado sobre seu trabalho; agora, ele é submetido às necessidades da concorrência, que definem o direcionamento do seu rendimento, em uma sociedade que molda-se para o consumo. Sobre este processo Enguita (1989), esclarece:

por isso a passagem da produção para o mercado ao trabalho assalariado, independentemente das diversas subformas que possam adotar um e outro, **representa a passagem da independência a dependência, ou de depender tão-somente de forças impessoais como são ou parecem ser as do mercado, embora estejam mediadas pelas pessoas, a ver-se inserido em certas relações de dependência pessoal, embora estejam mediadas pelas coisas**; a passagem da elaboração completa do produto, que pode ser a base do orgulho profissional, a contribuição parcial e fragmentária, a qual pode trazer tão-somente a sensação de insignificância; a passagem, enfim, do domínio do processo de trabalho em sua totalidade a inserção no seio de uma organização estruturada em torno de um poder hierárquico e alheio à pessoa do trabalhador (Idem, p. 16) (Grifo nosso).

Estas relações de dependência, que se definem pela manutenção e reprodução do trabalhador-operário, por meio do salário, se direcionam para um conjunto de capitalistas ao qual este trabalhador vende sua força de trabalho. A sobrevivência de quem trabalha passa a depender do mercado de trabalho sob o comandado do capital; e, apesar da aparente impessoalidade que este assume nas relações sociais, o conteúdo de classe se evidencia nesta relação de exploração do trabalhador, que é necessária à reprodução da ordem capitalista. Entretanto, nota-se, que no caso brasileiro, as relações de trabalho nos parâmetros do trabalho livre e assalariado não deixam de conservar as marcas da relação escravocrata, com elevados níveis de exploração, unindo-se a visão moralizante do “ato” de trabalhar, derivada da formação religiosa.

Neste contexto, os primeiros anos do capitalismo brasileiro articula e amplia o trabalho assalariado, a industrialização e o crescimento das cidades, dispondo de uma nova realidade para os trabalhadores, que se configura em uma complexa articulação política; nos termos de Fernandes (1976), o caráter político não está somente no quadro global que se configura pela transição do padrão de desenvolvimento capitalista monopolista das economias centrais para as

periféricas, mas também, pela implantação, desenvolvimento e consolidação deste padrão de desenvolvimento econômico para que se cumpra a sua viabilização associada ao interesses das nações hegemônicas e suas organizações internacionais.

A condição de exploração da classe trabalhadora exige que esta se una em prol de sua própria sobrevivência; a luta do operariado repercutirá para a sociedade burguesa como uma ameaça para suas bases de sustentação, amparada em valores de preservação da moral, da ordem pública e da religião (Iamamoto; Carvalho, 2008). A manutenção do *status quo* burguês é decisiva para a articulação entre os países centrais e periféricos para que se institua projetos de assistência:

uns econômicos, financeiros ou tecnológicos, outros policial-militares, educacionais, sindicais, de saúde pública ou hospitalares etc. A função de tais projetos é diretamente política: acima de seus alvos explícitos, o que eles visam é a súbita elevação do poder de decisão e de controle das burguesias e dos Governos pró-capitalistas das nações periféricas. Desse modo, **são logradas as condições de estabilidade política almejadas, que servem para reprimir os protestos contra as inequidades econômicas, sociais e políticas**, inerentes a transição para o capitalismo monopolista (inevitáveis e chocantes nas condições predominantes dos “países pobres”) (FERNANDES, 1976. p. 254) (Grifo nosso).

A transição do capitalismo competitivo para o monopolista permitiu que o Estado assumisse de vez o papel de “empresário” da classe capitalista, desenvolvendo um conjunto de políticas provenientes de recursos públicos, obtidos da extração de mais-valia da classe trabalhadora, que manteve e impulsionou o processo de monopolização capitalista (Dahmer Pereira, 2006).

Em âmbito internacional, a década de 1930 é caracterizada pelo que se convencionou chamar de padrão fordista-keynesiano, que alia dois postulados: a legitimidade do Estado para intervir na economia, acionando um conjunto de medidas de caráter econômico e social que busca restabelecer o equilíbrio econômico, agregado a um padrão de produção e consumo em massa, a partir da estratégia de estabelecimento de acordos coletivos com os trabalhadores. Em outras palavras, segundo síntese de Dahmer Pereira (2006):

[trata-se] de um padrão de produção em massa voltado para o consumo em massa articulado à feroz ação estatal de impulso à economia capitalista, através de ações voltadas para a área de infraestrutura, política fiscal, monetária, salarial e, por fim, políticas sociais, que proporcionaram salários indiretos à classe trabalhadora, liberando parte de seus salários para a realização do consumo de massa (Idem, p.2).

E tudo isso em substituição ao que, anteriormente a Segunda Guerra Mundial, no período de 1929 a 1932, vigorava o modelo liberal, que, diferente dos postulados keynesianos (de John Maynard Keynes), o Estado deveria intervir minimamente, fornecendo as bases legais para o desenvolvimento do mercado e a conseqüente ação dos indivíduos em busca de sua autossustentação; e esta busca constituiria a força motriz para a maximização do bem-estar coletivo. Tais características serão retomadas, de modo mais detalhado ao se tratar especificamente do “neoliberalismo”.

2.3. Particularidades da Proteção Social brasileira: elos entre educação e assistência social

Foi no período que vai de 1930 a 1945, denominado de Era Vargas – quinze anos de governo contínuo de Getúlio Vargas – que o Brasil, visando à manutenção da estabilidade política, reconheceu e legalizou um conjunto de direitos, do ponto de vista formal, principalmente no que se refere ao âmbito do trabalho e de atenção à pobreza na esfera pública, sendo o conjunto de medidas implementadas incorporadas ao discurso governamental para obtenção de apoio popular. As respostas dadas pelo Estado tinham caráter emergencial. Cumpriam mais a função de atender a interesses privados, de cunho econômico, do que a formulação de políticas direcionadas às reais necessidades de reconhecimento dos direitos da população, em condição de penúria, frente ao exponencial padrão de desigualdade existente.

Segundo Pereira-Pereira (2011), em estudo realizado sobre a experiência da proteção social brasileira, a partir de uma periodização histórica, o período que vai de 1930 a 1964, denominado populista/desenvolvimentista, comporta os subperíodos governados por Vargas – nomeados respectivamente de “Revolução pelo Alto” (1930 a 1937) e Estado Novo (1937-1945) – Juscelino Kubitschek (1956-1961); Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964), cuja política social

funcionava, no mais das vezes, com uma espécie de *zona cinzenta*, onde **se operavam barganhas populistas entre Estado e parcelas da sociedade e onde a questão social era transformada em querelas reguladas jurídica ou administrativamente e, portanto despolitizada** (Idem, p. 130) (Grifo nosso).

O caráter populista desenvolvimentista induziu a formulação de políticas econômicas que fortaleceram o poder da indústria, o processo de urbanização e a conseqüente manutenção do grande latifúndio nas zonas rurais. É a partir de 1930 que as políticas sociais têm início no

Brasil, no começo dos anos 1920 se desenhou um esboço de medidas sociais, elencadas em item anterior deste Capítulo.

O termo *Welfare State* que, na língua inglesa, qualifica o Estado de Bem-Estar, gestor de políticas sociais, especialmente na Europa, também tem início nessa época, não obstante vir se delineando desde final do século XIX. Trata-se “*de um modelo estatal de intervenção na economia de mercado que, ao contrário do modelo liberal que o antecedeu, fortaleceu e expandiu o setor público e implantou e geriu sistemas de proteção social*” (Pereira-Pereira, 2011, p. 23). Há diferentes adjetivações para qualificar o Welfare State; além de Estado de Bem-Estar Social, é também conhecido como Estado Social, Estado Providência (État-Providence) e Estado Assistencial.

Não é consenso que o Brasil tenha conseguido estruturar um Estado de Bem-Estar Social quando tomados critérios identificativos elaborados por diferentes teóricos, tendo como referência a realidade dos países nórdicos, europeus ou escandinavos. Em classificação realizada por Esping-Anderson (1990), a partir de critérios qualitativos de agrupamento das políticas de bem-estar adotadas por países com culturas, tradições e ideologias diferentes, três regimes se destacam:

- 1) O social-democrata, exemplificado pelos países escandinavos, e que se caracteriza pelo universalismo e por uma importante redução do papel do mercado no âmbito do bem-estar social; 2) O conservador-corporativo, exemplificado pela Alemanha e pela Itália, que se baseia nos direitos sociais, mas que perpetua uma diferenciação social importante, e que envolve efeitos redistributivos mínimos; e 3) O liberal, exemplificado pelos EUA, Canadá e Inglaterra, que é dominado pela lógica de mercado (LAURELL, 1995, p. 154 *apud* ESPING- ANDERSON 1990).

O Brasil, a partir das particularidades de sua formação social não se molda perfeitamente por estas características. Para Pereira-Pereira (2011, p.126-127), em face desta classificação, o Estado de Bem-Estar Social brasileiro constitui um *misto* ou *combinação de elementos* que conjugam intervenções tópicas e seletivas com medidas autoritárias e desmobilizadoras de conflitos sociais e com esquemas universais, não contributivos, de distribuição de benefícios e serviços. E mais, preserva componentes próprios de sua formação, caracterizados por práticas clientelistas, paternalistas, populistas e de patronagem política.

Ainda que se utilize outro sistema de classificação, elaborado com base na experiência dos países capitalistas centrais, o caso brasileiro não se adequará com rigor às suas características por uma razão elementar: o Brasil nunca deixou de manter uma relação de dependência econômica e cultural com esses países (Pereira-Pereira, 2011). Tal questão

requisita, no campo de estudo da Proteção Social e das Políticas Sociais a compreensão de como se dão e quais são as características dos Estados de Bem-Estar dos países que implementaram políticas na perspectiva dos direitos, para cotejá-las com a experiência brasileira. E nesse cotejo o trato dispensado à democracia constitui um elemento fundamental.

Considera-se que, quando se tratar de demarcar a proteção social brasileira no conjunto das conquistas de direitos pelas políticas sociais, remonte-se a uma forma específica de modelo de intervenção estatal no sistema capitalista, que tem por designação “Estado Social”⁵. Nos termos de Boschetti (2016), trata-se de uma forma de Estado cuja regulação econômica e social se dá dentro das correlações de forças capitalistas, e que *“o fato de assumir uma ‘feição’ social por meio de direitos implementados pelas políticas sociais não retira do Estado sua natureza capitalista e nem faz dele uma instância neutra de produção de bem-estar”* (Idem, p. 24).

Sobre isto, e com a devida ponderação exigida pela dialética de atuação das políticas sociais no sentido de garantia/viabilização de direitos, é importante reafirmar, sempre que possível, para que não se caia em um trato messiânico das políticas sociais, que estas

são conquistas civilizatórias que não foram e não são capazes de emancipar a humanidade do modo de produção capitalista, **mas instituíram sistemas de direitos e deveres que, combinados com a instituição de tributação mais progressiva e ampliação do fundo público, alteraram o padrão de desigualdade entre as classes sociais (...)** Alterar o padrão de desigualdade não significa superar a desigualdade, mas provocar a redução das distâncias entre rendimentos e acesso aos bens e serviços entre as classes (BOSCHETTI, 2016, p.25) (Grifo nosso).

Tratar do Estado Social é considerar e compreender os determinantes constitutivos da sociedade brasileira em um tempo e espaço histórico determinado, que para Medeiros (2001), envolve *“o padrão e o nível de industrialização (ou modernização), a capacidade de mobilização dos trabalhadores, a cultura política da nação, a estrutura de coalizões políticas e a autonomia da máquina burocrática em relação ao governo”* (Idem, p.05). Considera-se, ainda, nesta pesquisa, que estes determinantes para a proteção social brasileira gravitam no conjugado articulado apontado por Laurell (1995), entre o público e privado; Estado e mercado; direitos sociais e benefícios condicionados à contribuição ou “mérito” e os elementos explicitados por Pereira-Pereira (2011), que dão forma à proteção e à política social brasileira. É à luz desses parâmetros que se consideram as medidas de bem-estar adotadas no país.

⁵ A importância do uso do termo “Estado Social” deve-se, segundo Pereira-Pereira (2011), ao fato, dentre outros, de não confundi-lo, já no campo semântico, com juízos de valor, tais como: de que ele é sempre e tão somente de bem-estar; provedor; ou assistencial.

O governo Vargas pautou-se, segundo Rojas Couto (2008), por um Estado Social autoritário, que adotava medidas de caráter regulatório e assistencialista para fins de sua legitimação. Para estar incluso no sistema de proteção social o trabalhador deveria, necessariamente, estar integrado ao mercado de trabalho formal, com carteira de trabalho e profissão registrada, e pertencer ao respectivo sindicato; sendo que os “benefícios” advindos da posição ocupacional e do rendimento do trabalhador referiam-se aos trabalhadores urbanos, o que incentivava o êxodo do campo para a cidade, para que os trabalhadores rurais tivessem proteção social.

As medidas protecionistas criadas apresentavam-se mais como benefícios do que como direitos. Este Estado Social de caráter autoritário combinava repressão aos movimentos dos trabalhadores rurais e urbanos não organizados, que não apoiavam o regime, com concessões dentro de limites controláveis, para o segmento dos trabalhadores urbanos organizados. A orquestração desse binômio dificultava a mobilização da classe trabalhadora, juntamente com outros grupos de oposição, para enfrentar um governo que manejava mecanismos de controle social como patrimonialismo, corporativismo e cooptação para implementar sua estratégia de desenvolvimento, a partir da ampliação do Estado regulador da economia e das políticas nacionais.

Apesar do caráter emergencial caracterizador das ações no campo das políticas sociais desta época, e seu manejo para viabilizar demandas advindas do processo de industrialização, as políticas de assistência social e educação foram implementadas, segundo Lessa (2010), para trabalhadores não incorporados diretamente em setores em evidência, quais como: fábricas, portos e comércio, haja vista o papel desempenhado pela educação profissional, como esmiuçado no Capítulo 1 e para os trabalhadores que se encontravam empregados e necessitavam de proteção.

A Legião Brasileira de Assistência - LBA, criada em 1942 representou, nos termos de Rojas Couto (2008), o “braço assistencialista do Estado”, para, em um primeiro momento, mobilizar a opinião pública em apoio à Segunda Guerra Mundial e ao governo, que participava como aliado nesta guerra. Visando a assistir às famílias das pracinhas que foram *front*, na Europa, e minorar os impactos do conflito bélico, que diminuíram o poder aquisitivo da classe operária e da pequena burguesia, esta medida representou um fator para o aceleração da penetração do sistema do capital no país (Iamamoto; Carvalho, 2008).

Cumprida esta funcional função inicial, a LBA passou, em momento posterior, a atuar em diferentes frentes da assistência social, principalmente no que se refere à maternidade e à

infância, constituindo-se em um “*mecanismo de grande impacto para a organização e incremento do aparelho assistencial privado*” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p.252).

Neste período a assistência social obedeceu à lógica da benemerência, foi conduzida de modo personalístico pela figura da primeira-dama, e se viu acionada para fins políticos de manutenção da legitimidade do Estado varguista, como prestador de “favor aos pobres”. Sobre isto, Pereira-Pereira (1996) alerta para o tradicional mal uso desta política, com o objetivo de ocultar relações de poder que subjazem ao seu acionamento, para encobrir “*antagonismos e reciprocidades sócio-econômicas de difícil visualização e decodificação*” (Idem, p. 16).

Desta feita, ela passou a ser requerida em situações de urgência e “manipulada” para resolução de questões pontuais, que mascaram reais problemas de cunho econômico, político e social. Ou, nas palavras de Pereira-Pereira (1996), ela ser vista como

um ato uniforme, mecânico, espontaneísta e pontual (ou provisório), movido pela urgência pragmática de preencher paliativamente lacunas deixadas pelo processo desigual de distribuições de bens, serviços e direitos numa sociedade dividida em classe. Trata-se, pois, de uma visão que deixa de lado problemas e relações sociais factuais importantes e enfatiza o óbvio aparente com toda carga de ilusão e imprecisão ideológica (Idem, p.16-17) (Grifo nosso).

Quanto à escola, segundo Lessa (2010), a ela foi destinada a incumbência de organizar o letramento, tão caro a sociedade burguesa ascendente, no sentido de adequar à lógica fabril o comportamento dos trabalhadores que experienciaram as práticas voltadas aos processos de trabalho essencialmente artesanais e de vida no campo. Para a autora, “a escola, na modernidade, se expande, chegando a segmento de trabalhadores, especialmente aqueles que atuam nas áreas estratégicas da produção; especializa-se em funções, subdivide-se em classes de aprendizagem e amplia seu papel social” (Idem, p. 104).

Contudo, apesar da ampliação do papel social da educação e das políticas educacionais, estas eram e ainda são marcadas por um forte conteúdo de classe: a instituição de uma rede escolar e o conseqüente processo de escolarização atendiam aos interesses da classe média urbana. Nota-se, neste período, uma expansão quantitativa do ensino, ainda que não satisfatória, em diferentes níveis, não para todos, já que o acesso à educação era produto da formação desigual entre as classes. Romanelli (2013) qualifica o processo de expansão escolar brasileira, como “atropelado e improvisado”, fruto da urgência de respostas, e não de um planejamento de uma política nacional de educação.

É certo que as políticas de assistência social e educação, no processo de ascensão capitalista, são formuladas sobre bases pouco firmes, reproduzindo as distorções do período colonial. Draibe (1992), ressalta que o país desenvolveu ações de caráter fragmentário na área social, principalmente em relação a essas duas políticas, ambas implementadas para dar respostas a demandas que emergiam de um novo modelo de sociabilidade, a partir da dinâmica urbana, fabril e contratual, sem planejamento e com fortes viés ideológico de favorecimento da classe dominante; classe esta que se edifica articulando assistência social e educação como políticas de amenização de relações capitalistas desiguais, produzidas por um mercado de trabalho hostil ao trabalhador assalariado.

Sobre a fragmentação que incide sobre assistência social e educação, principalmente a básica, Eveline Algebaile (2009), afirma que, foi na década de 1930 que

se constituiu um Estado no interior do qual a política educacional assumiria um lugar e funções que persistem, um lugar no qual a expansão escolar assume uma *política de contenção* social, de **contenção de demandas diversas (não só por educação), e nesse sentido, de contenção da expansão do próprio Estado** (Idem, p. 185) (Grifo nosso).

O processo de expansão da oferta educacional, com o conseqüente ingresso em potencial ou efetivo dos filhos da classe trabalhadora, conjuntamente com a instalação de escolas em locais que o Estado não alcançava, a tornou a escola um espaço privilegiado para a visibilidade de um conjunto de problemas sociais que antes estavam dispersos; nestes parâmetros, ressignificaram-se os sentidos da educação escolar e da própria escola.

A escola como espaço que expressa a luta de classes e une problemas das mais diversas ordens de atuação das políticas sociais, deixa ver a qualificação que vai sendo dada ao “social” no país. A delimitação do “social” se configura a partir da subdivisão da população em grupos aos quais são direcionadas ações diferenciadas de integração. Segundo Algebaile (2009), a política social brasileira apresenta uma espécie de divisão, que consiste na estruturação de um núcleo e a gestão de relações dentro deste, parte principal para qual é orientada. A autora não qualifica o que seria este “núcleo”; mas, ao descrever aquilo que considera como segunda divisão, que se orienta para a gestão de problemas de caráter urgente de grupos de indivíduos que não estavam previstos no “núcleo”, permite inferir interpretações.

Quando se trata de política social é com cautela que se constrói divisões, para que não se recaia em posições maniqueístas; porém, interpretando o sentido dado pela autora a esta divisão, e transpondo para a realidade em estudo, considera-se que, na década em tela, a política

social brasileira, principalmente no que se refere à assistência social e educação, não foram pensadas para atingir uma população que se encontrava fora das relações centrais de produção; e que, pelo aporte dos autores, se constitui na inserção das relações de trabalho ao núcleo de atuação da política social brasileira. Para Algebaile (2009), essa segunda parte da política social era

formada por medidas dispersas e residuais, seria realizada, a partir de diversas políticas setoriais, por meio de abordagem tópica dos problemas sociais mais evidentes e mais ameaçadores da ordem social. Cumpriram importante papel, nesse caso, as ações coercitivas, assistenciais e “educativas” (Idem, p. 181).

Nesta construção a escola, como instituição que assumia as ações “educativas” e que tinha por objetivo a “reorientação da conduta social”, apesar de constituir um conjunto pouco definido, tinha o papel de viabilizar medidas que abarcavam questões que hoje têm direcionamento as respectivas políticas de saúde, assistência social e saneamento. A autora não nega que a educação abarque o conteúdo de outras políticas, haja vista a intersectorialidade das políticas defendida nesta pesquisa; o argumento em que se quer chegar é que a educação é utilizada como mecanismo que propaga uma pretensão de “educação do povo”, com a saúde escolar e a própria assistência escolar, como forma de economizar ações de expansão do aparato estatal no campo social. Nos termos de Algebaile (2009, p.185), *“a expansão da escola nesses dois termos constitutivos – expansão da oferta e incorporação atenuada de tarefas – torna-se uma importante via de contenção e adiamento da expansão do Estado no campo social”*.

A partir de 1964, com a instituição do regime civil-militar, observou-se nas políticas de proteção social brasileiras um rompimento com o caráter populista dos governos anteriores; mas dando continuidade às tradições corporativistas do Estado Novo, somadas ao regime de forte repressão que, novamente, obstaculizou os movimentos organizados da classe trabalhadora.

Os governos militares se construíram sobre o imperativo de que o progresso social decorria da necessária acumulação/concentração de renda, geradora de crescimento, com a formulação de políticas de cunho produtivista que cumpriam com a finalidade de contribuir para medidas que se direcionassem ao crescimento econômico do país. Por esses parâmetros, Medeiros (2001) considera que a política educacional foi acionada para cumprir o papel essencial de formar trabalhadores qualificados para as exigências de progresso econômico e elevar a produtividade da mão-de-obra semiquificada.

Para Romanelli (2013), é neste contexto que termos como “eficácia” e “produtividade” ganham um conteúdo ideológico. Saviani (2008) coloca em destaque que a educação pública passa a se vincular aos interesses e necessidades do mercado e de um processo que estimula e direciona a lógica de privatização do ensino. Sobre este processo, que se dá no conjunto das políticas sociais e ainda permanece proeminente na estrutura organizacional da política brasileira, Martine (1989) esclarece:

Os recursos que circulavam pela área social passaram a ser estreitamente articulados com a política econômica, sendo subordinados, em várias áreas, ao critério da racionalidade econômica. A iniciativa privada foi, assim, estimulada a assumir importantes fatias dos setores de habitação, educação, saúde, previdência e alimentação. Com essas inovações, a política social passou, inclusive, a ser um dinamizador importante da iniciativa privada (Idem, p. 100).

O processo de privatização do espaço público foi facilitado pela centralização do processo decisório que inviabilizou o controle da população sobre o Estado, cuja não participação democrática facilitaria a influência dos interesses privados do empresariado e a expansão da cobertura associada ao reduzido caráter redistributivo. Observa-se que, com a expansão quantitativa de benefícios e serviços, que traduz maior intervenção estatal no campo da proteção social, o reduzido caráter redistributivo se expressa na limitação qualitativa dos serviços (Fagnani, 1997).

No campo educacional, o fenômeno da expansão do ensino fundamental expressa esse intrincamento de relações, destacada pela “baixa eficiência, refletida nos elevados índices de repetência que estimulam a evasão e revelam a seletividade do sistema” (Idem, 192); o ensino superior privado também vivenciou sua vertiginosa expansão, bem como, o Sistema “S”.

Na assistência social as medidas foram de reforço do caráter compensatório associado a práticas assistencialistas, ensejando ações paliativas para o minoramento de agravos decorrentes das repercussões progressivas das desigualdades pelo crescimento econômico. Para Draibe (1992), o sistema de proteção social brasileiro do início da década de 1970 e final da década de 1980 pode ser definido pelo seu tipo meritocrático-particularista, com características fortemente corporativistas e clientelistas, marcado por privilégios e concessão de benefícios. A autora esclarece que a proteção social brasileira sempre esteve amparada no princípio do “mérito”, traduzido pela necessária posição ocupacional do trabalhador e pelo quantitativo de rendimentos recebido por sua colocação no mercado de trabalho.

A proteção social brasileira é fruto deste conjunto de características que, como esclarece Pereira-Pereira (2011), se apoia em bases frágeis de pleno emprego, em serviços sociais não universais, que não “*armou, até hoje, uma rede de proteção impeditiva da queda de estratos sociais majoritários da população na pobreza extrema*” (Idem, p. 125). Além disso, verifica-se que, a proteção social no Brasil, tem seus momentos de expansão sob o comando de regimes autoritários e conservadores, em que prevalecia desenhos de políticas sociais para o cumprimento imediato de distribuição de bens e serviços, como forma de minorar os impactos das medidas interventoras e para a manutenção do poder.

Observa-se que as concessões de privilégios oferecidas pela classe dominante são feitas dentro dos limites da manutenção da ordem e paz social, como ressaltado ao longo deste capítulo; e que as políticas sociais, nos termos de Behring (2009), se expandem neste processo de relações complexas e contraditórias que se estabelece entre Estado e sociedade civil, no âmbito das lutas de classes que expressam e são expressão do processo de produção e reprodução capitalista. Pereira-Pereira (2011) salienta que, para o sistema de proteção social estas repercussões e intervenções apresentam características de:

ingerência imperativa do poder executivo; seletividade dos gastos sociais e da oferta de benefícios e serviços públicos; heterogeneidade e superposições de ações; desarticulação institucional; intermitência de provisão; restrição e incerteza financeira (Idem, p. 126).

Para esta pesquisa, identificar as convergências entre as políticas de assistência social e educação permite delinear: como elas se moldam a partir do impacto das mudanças econômicas e políticas as quais, ao longo do tempo, exemplificam a atual configuração que assumem, bem como espaço que cada uma se realiza e, ao mesmo tempo, se encontram. Para ilustrar este processo, apresenta-se o quadro a seguir, que sintetiza as principais introduções legislativas no campo dos direitos, em ambas as políticas, e no trabalho. Ressalta-se, no que se refere à educação e ao trabalho, devido a sua extensa história e reformas são apresentados os principais momentos que identificam os processos de composição, consolidação e crise.

Quadro 2– Programas de Proteção Social Brasileira (1930-1988)

Periodização	Assistência Social e Programas de Alimentação e Nutrição	Educação	Trabalho
1930 a 1943	1940 – Plano de Alimentação de Trabalhadores 1942 –Legião Brasileira de Assistência Social (LBA)	1930 – Escolaridade Básica de 4 anos 1931 – Reforma Francisco Campos e Organização do ensino secundário 1942 – Reforma Capanema (ensino secundário)	1940 - Salário Mínimo
1943 a 1964	Anos 50 – Programa de Alimentação de Gestantes e Programa de Alimentação Escolar 1964 – FUNABEM	1953 – Ministério da Educação 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Conselho Federal de Educação	1943 – Consolidação das Leis trabalhistas – CLT: - Carteira de Trabalho; - Jornada de 8 horas; - Férias remuneradas; - Segurança e medicina do trabalho; - Salário-maternidade; 1949 – Repouso semanal remunerado 1962 – Gratificação natalina 1963 – Salário-família
1964 a 1977	1972 - Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) 1973 - I Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (I PRONAN) 1975 - Programa de Nutrição em Saúde (PNS) 1976 – II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (II PRONAN) 1977 - Programa de Complementação Alimentar (PCA); Programa de Alimentação ao Trabalhador (PAT)	1964 – Salário-educação 1968 – Reforma universitária 1970 – Programa de Alfabetização – MOBRAL 1971 – Extensão da Escolaridade Básica para 8 anos 1972 – Livro didático	1964 – Direito de greve 1966 – Fundo de Garantia por tempo de serviço – FGTS 1972 – PIS – PASEP (Criação dos fundos com recursos das folhas de pagamento) 1976 – Programa de Alimentação do Trabalhador
1977 a 1985	1985 - Programa de Suplementação Alimentar (PSA)	1983 – Vinculação da receita tributária	
1985 a 1987	1986 - Programa Nacional do Leite para as Crianças Carentes (PNLCC) - Programa de Alimentação dos Irmãos dos Escolares (PAIE)		1985 – Vale-transporte; 1986 – Seguro-desemprego
1988	- Instituição do direito a Proteção da Família, Maternidade, Infância, Adolescência e Velhice; - Benefício de 1 salário mínimo a idosos e deficientes	Extensão do direito a creches e pré-Escola	- Redução de horas semanais de trabalho; - Jornada de 6 horas para turnos ininterruptos; - Férias com acréscimo de remuneração; - Extensão de direitos a empregados domésticos; - Ampliação do direito de greve e da liberdade sindical

Fonte: DRAIBE, Sonia. M. Brasil: O Sistema de Proteção Social e suas transformações recentes. Projeto regional: Reformas de políticas para aumentar a efetividade do Estado na América latina e Caribe. Convênio NEPP/CEPAL, 1992 (com adaptações).

Nota-se, pelo quadro, que as ações pertinentes à assistência social desenvolveram-se no bojo de criação da LBA, que direcionava suas ações para um público seletivo e focalizado, constituído por crianças, mães e nutrizes, idosos e deficientes. Havia também, uma atenção aos menores considerados infratores e aos “abandonados” ou órfãos, pela Fundação Nacional de Bem-Estar ao Menor - FUNABEM, e uma extensa política assistencial para programas de alimentação e nutrição. Draibe (1992) caracteriza os programas da política de assistência social, conforme periodização constante do referido quadro:

Os programas assistenciais não estão condicionados por qualquer sorte de contribuição prévia; **são seletivamente dirigidos à população carente e seus critérios de elegibilidade em geral envolvem teoricamente algum tipo de identificação de renda.** Na maior parte das vezes, vale o critério de 2 salários mínimos de renda familiar como limite superior para definir o direito ao acesso. Os programas de alimentação e nutrição, além do teto de renda, identificam seus públicos-alvo segundo as faixas etárias correspondentes ou grupos específicos, como o de gestantes e nutrizes. Além do PAT, também a merenda escolar difere desse padrão, uma vez que é distribuída segundo critério universalista a toda a população escolar de 7 a 14 anos da rede pública (Idem, 24) (Grifo nosso).

2.4. Assistência social, educação e trabalho em tempos neoliberais

O final da década de 1960, no que se refere a Europa ocidental, foi marcado por um contexto de efervescência política e social: eclosão de greves e lutas sociais em prol de direitos e contra a ordem política vigente, desencadeando, no início dos anos 1970, um processo de reestruturação do capital em escala global, haja vista a necessidade de recuperação do padrão de acumulação anterior fordista-keynesiano. Compreende-se por reestruturação produtiva

mudanças que se operam a partir de um novo paradigma técnico-econômico, que emerge no sentido de promover a superação da crise do capital, implicando, dessa forma, a introdução, por parte das empresas, de novas tecnologias – transformações na base técnica do sistema produtivo – e a implantação de novas formas de gestão da força de trabalho – transformações na organização do sistema produtivo – componentes, que no mundo trabalho se articulam entre si (SANTOS, 2006, p. 188).

É comum ao capitalismo, nos diferentes continentes onde se instala, o registro de crises financeiras, por serem próprias da sua constituição contraditória; porém, o que se verificou com o fenômeno da reestruturação produtiva foi a eclosão de um conjunto de processos de transformações societárias, que se vinculam primordialmente ao “mundo do trabalho”, o que,

segundo Netto (2012), chegou a produzir equivocadas afirmações sobre o “fim da sociedade do trabalho” e “desaparecimento” do proletariado como classe.

Tais afirmações, que se constituíram em teses sobre o fim do trabalho, se ampararam em um contexto de revolução tecnológica, cujo modelo de produção industrial, denominado *toyotismo ou acumulação flexível*, pode ser caracterizado segundo Harvey (1992), pela implementação de setores de produção completamente novos; pela inovação nas formas de oferecer serviços financeiros; pela constituição de novos mercados e, “sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (Idem, p. 140).

A organização e as condições das relações de trabalho se modificam, em âmbito mundial, com a extinção de postos de trabalho gerada pela introdução de novas tecnologias, e o conseqüente desemprego estrutural. Verifica-se um processo em cadeia, aliando rebaixamento salarial com intensificação da exploração da força de trabalho para fins de aumento da lucratividade, a partir da extração da mais-valia. O mercado de trabalho também se altera em relação ao regime e contratos de trabalho, ocorrendo substituição, em larga escala, dos vínculos de emprego formal por vínculos em tempo parcial e temporário, condições de subcontratação e terceirização.

Decorrente destes processos registra-se também o aumento do exército industrial de reserva, formado pela exclusão do mercado laboral daqueles trabalhadores considerados fora da idade produtiva, seja pela idade avançada, seja pela pouca absorção dos jovens, devido à requisição de experiência profissional como fator de empregabilidade.

No que se refere ao caso brasileiro, as primeiras alterações do padrão de acumulação industrial e, conseqüentemente, da organização das relações de trabalho ocorreram em meados da década de 1980, no contexto de esgotamento do milagre econômico (1968-1973), quando se verificaram elevadas taxas de acumulação. E isso gerou instabilidade financeira, iniciada a partir de 1973. Segundo Ricardo Antunes (2006), no período marcado pelo fim do regime militar – anos 1980 – e da instauração da chamada “Nova República”, sob o governo de José Sarney, sentiu-se a influência da nova divisão internacional do trabalho, mesmo que de modo mais lento do que nos países de capitalismo central. Presenciou-se o início de mudanças organizacionais e tecnológicas no interior do processo produtivo e de serviços.

Ainda que de maneira restrita, algumas empresas passam a adotar, neste processo de reestruturação produtiva, novos métodos e técnicas de produção; e estes introduzem procedimentos, como da informatização produtiva e do sistema *just in time* (justo tempo), que

consiste no melhor aproveitamento do tempo para fins de produção, desenvolvendo a produção baseada no *team work*, com base nos programas de qualidade total, abordagens que permitam maior participação dos trabalhadores nas atividades relacionadas à empresa.

Nos termos de Antunes (2006), essa implantação de métodos classificados como “participativos”, que buscam o “envolvimento” dos trabalhadores, se configuram como verdadeiros mecanismos de adesão e sujeição; pois articulam sob o discurso do bem-estar e da integração à empresa formas de exploração que assumem “novas” feições, mas que revisitam o solo histórico de mecanismos de exploração da força de trabalho e de destituição de direitos.

Este processo de reestruturação organizacional e industrial, guarda consigo os seguintes determinantes:

- 1) das imposições das empresas transnacionais, que levaram à adoção, por parte de suas subsidiárias no Brasil, de novos padrões organizacionais e tecnológicos, em maior ou menor medida inspirados no toyotismo e nas formas flexíveis;
- 2) da necessidade, no âmbito dos capitais e de seus novos mecanismos de concorrência, de as empresas brasileiras prepararem-se para a nova fase, marcada por forte “competitividade internacional”;
- 3) da necessidade de as empresas nacionais responderem ao avanço do novo sindicalismo e das formas de confronto e de rebeldia dos trabalhadores que procuravam estruturar-se nos locais de trabalho (ANTUNES, 2006, p.17).

Diante destes mecanismos para mais uma onda de expansão do capital, com a necessária reposição das desigualdades - conjugando exploração da classe trabalhadora, aumento dos lucros e destituição de direitos - o Brasil entra a década de 1990 com o processo de reestruturação produtiva se desenvolvendo a todo vapor, sob a presidência de Fernando Collor de Melo e, posteriormente, de Fernando Henrique Cardoso. Para Antunes (2006), a reestruturação produtiva no Brasil vem se efetivando, mediante formas diferenciadas. O país não conseguiu romper em definitivo com o padrão fordista, mesclando-o ao padrão de acumulação flexível, criando, assim, a heterogeneidade tecnológica.

Integra-se a este cenário, a agenda elaborada pelo Consenso de Washington, na década de 1990, que constituiu um verdadeiro arranjo do capital internacional, diga-se, FMI, BIRD, BID e o Departamento de Tesouro dos Estados Unidos, para a implementação de um conjunto de reformas direcionadas à América Latina para moldar a relação entre capital e trabalho. Estas reformas aliavam rigoroso ajuste fiscal, administrativo e previdenciário ao corte de gastos públicos que, somado à desregulamentação do trabalho, propunha, em contrapartida, privatizações, abertura comercial, garantia do direito de propriedade e o desoneramento fiscal

ao capital. A esse respeito vide a reforma da educação profissional tratada no item 1.2, do Capítulo 1, desta dissertação.

Deste modo, estruturam-se também as bases para o Estado Neoliberal cumprir a premissa da supremacia do mercado, diferente do keynesianismo, redirecionando as prioridades nas despesas públicas para favorecer áreas com alta rentabilidade e retorno econômico, em detrimento das áreas sociais, como assistência social, educação, previdência, saúde, segurança e infraestrutura (FONSECA, 2006).

Com isso, as relações sociais de produção deslocam-se, cada vez mais, do conjunto de conquistas do campo econômico, político, social, que remontam os anos de lutas em prol do avanço dos direitos coletivos. Neste cenário, considerado novo, mas que revisita e se apropria de lógicas arcaicas, também se assume um novo estágio do padrão de acumulação capitalista, nomeadamente determinado pelo termo neoliberal, que tem buscado se converter em senso comum. Segundo Harvey (2008):

Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido, esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento (Idem, p. 15).

O fenômeno do neoliberalismo não é algo unívoco quando se refere ao campo de análise teórico-conceitual. Segundo Draibe (1993), não constitui um corpo teórico próprio, que apresente e articule originalidade e coerência, ao contrário, se compõe por proposições práticas, que

no plano conceitual, reproduz um conjunto heterogêneo de conceitos e argumentos, reinventando o liberalismo, mas introduzindo formulações e propostas muito mais próximas do conservadorismo político e de uma sorte de darwinismo social distante pelo menos das vertentes liberais do século XX (Idem, 1993, p.86).

Devido a tais características, de ordem teórica, há várias perspectivas que dificultam a identificação do neoliberalismo, por não haver convergências entre si, permitindo diferentes acepções ao termo. Diante estes argumentos, no presente trabalho o termo neoliberalismo será utilizado para designar “*um determinado padrão de acumulação, vigente num determinado aqui e agora*” (FEIJÓO, 1995, p. 14). Assim sendo, a análise será direcionada a delinear traços característicos que constituem o núcleo comum e que permitem identificar o caráter econômico,

político e ideológico neoliberal, bem como as medidas para a condução das políticas sociais em estudo.

Dentre o conjunto de proposições práticas que formam o neoliberalismo pode-se depreender certas premissas: uma é definida pela *superioridade do livre mercado*, que se traduz em um mercado autorregulamentado que prevê interferência mínima do Estado, tendo-se então a máxima na qual “o mercado é o melhor mecanismo dos recursos econômicos e da satisfação das necessidades dos indivíduos”. De onde se depreende que processos que interferem, seja para controlar, seja suprimir o livre jogo das forças de mercado, terão efeitos negativos sobre a economia, o bem-estar e a liberdade dos indivíduos.

A figura do Estado passa a ser meramente normativa e administradora; sua intervenção é considerada antieconômica e antiprodutiva, sendo atribuído ao próprio, ao assumir o papel de interventor, a condição de gerador de crises. Para a supremacia do funcionamento do mercado, a pior consequência da intervenção estatal é o desestímulo do capital a investir no mercado e do trabalhador a trabalhar. Sobre o Estado neoliberal recai o que aqui se considera como mais uma premissa: o *individualismo*, que parte do pressuposto, segundo Harvey (2008), de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade que advém do mercado e do comércio.

A perspectiva de liberdade no neoliberalismo pode ser sintetizada, de acordo com Toledo (1995), com a seguinte frase: a cada um o controle da sua conduta e destino, sem interferências de outrem; e, se assim for necessário, que esta seja mínima. E isso, para o autor traduz-se em desregulamentações estatais e privatizações. O fenômeno da privatização é o elemento articulador para aquilo que Harvey (2008) denominou Estado neoliberal:

Um tipo particular de aparelho de Estado cuja missão fundamental foi criar condições favoráveis à acumulação lucrativa do capital pelos capitalistas domésticos e estrangeiros. Dou a este tipo de aparelho de Estado o nome de *Estado neoliberal*. As liberdades que ele encarna refletem os interesses dos detentores de propriedade privada, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro (Idem, p.17).

Une-se a estas características o resgate de valores culturais tradicionais, tais como: família, nação, autoridade, sendo utilizados como marcas de identificação de convivência ordeira e honrosa em sociedade, em uma perspectiva de justificação de atos políticos e sociais que se utilizam do enaltecimento à família e à nação como entes onipresentes que habitam o subconsciente de todos e deva ser respeitado. A hierarquia presente nas Instituições públicas tem por objetivo explorar as contradições provenientes da ordem estatal, na qual esta seria naturalmente ineficiente em seus serviços públicos e na lentidão do aparato burocrático.

Recupera-se, ainda, as raízes de formação de determinadas sociedades retomando e reforçando concepções que são bem precisas em sua lógica, a saber:

o mito da mobilidade pelo esforço pessoal; as generosidades da livre empresa (somos todos empresários); o direito à diferenciação; a liberdade como valor máximo, embora com autodisciplina; e uma solidariedade não problemática para aqueles que não são beneficiados pelo mercado (são um custo necessário dos ajustes, não causam dor, são uma percentagem que é preciso diminuir) (TOLEDO, 1995, p. 81).

Diante destas características, e da realidade da América Latina, especialmente a brasileira, o que se verifica é que a implantação do neoliberalismo, neste Continente, trouxe consigo, diferentemente dos países de capitalismo avançado, a face mais conservadora e ortodoxa. No Brasil se adapta à preexistente formação concentradora de renda, contribuindo para a presença do duplo movimento, que agrega retração do Estado à ampliação dos espaços de atuação do capital privado e estrangeiro, tanto na economia como nas perspectivas das políticas sociais.

Com vistas à manutenção do livre mercado de investimento, associado ao incentivo ao aumento de lucros, houve a promoção de políticas neoliberais que, na América Latina significaram regressão na distribuição de riqueza e criaram um cenário de desemprego ou subemprego, além da polarização ente ricos e pobres.

As políticas sociais foram invadidas pela lógica do mercado, do individualismo, da privatização:

No campo específico do bem-estar social, os neoliberais sustentam que ele pertence ao âmbito privado, e que as suas fontes “naturais” são a família, a comunidade e os serviços privados. Por isso, o Estado só deve intervir com o intuito de garantir um mínimo para aliviar a pobreza e produzir serviços que os privados não podem ou não querem produzir, além daqueles que são, a rigor, de apropriação coletiva. Propõem uma política de beneficência pública ou assistencialista com um forte grau de imposição governamental sobre que programas instrumentar e quem incluir, para evitar que se gerem direitos. Além disso, para ser ter acesso aos benefícios dos programas públicos, deve-se comprovar a condição de indigência. Rechaça-se o conceito de direitos sociais e a obrigação da sociedade de garanti-los através da ação estatal. Portanto, o neoliberalismo opõe-se radicalmente a universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais (GEORGE; WILDING, 1985 *apud* LAURELL, 1995, p. 163).

Sob estes imperativos, a proteção social brasileira também viveu. Mas, em sua passagem do fim do Regime Militar e para instituição da Nova República (1985 a 1988), passou por um processo, denominado por Fagnani (1997) de “estratégia reformista”, que estabeleceu como

prioridade o resgate da “dívida social”, tendo como principais medidas: “*o reforço dos programas emergenciais no campo da suplementação alimentar, a incorporação da reforma agrária e do seguro-desemprego na agenda governamental e a instituição de grupos de trabalho e de comissões setoriais*” (Idem, p. 216).

Porém, entre 1987 e 1992, verificou-se, no dizer do autor, um direcionamento da política brasileira para uma contra-reforma conservadora, que se caracterizou, segundo Medeiros (2001),

por ampliação do assistencialismo e do clientelismo, paralisação da “estratégia reformista”, desmonte orçamentário e burocrático no campo social e oposição sistemática das forças conservadoras do Executivo à agenda reformista, tanto em sua fase constituinte quanto na regulamentação complementar (Idem, p.17).

Integra-se ainda a este processo, a seletivização e focalização das políticas sociais. Para Draibe (1992), foi a partir de 1993 que se presenciou verdadeiras mudanças nas políticas sociais brasileiras, cujas modificações constitucionais realizaram um deslocamento do modelo meritocrático-particularista para o institucional-redistributivo, em direção a um padrão de proteção social mais igual e universal.

Ao realizar o resgate da trajetória destas políticas, de maneira articulada com a estruturação do mundo do trabalho, nos diferentes períodos da conjuntura brasileira, paralelamente ao contexto internacional, é notório que elas são formadas e determinadas pelo recorte de classe e pelo imperativo das mudanças econômicas e políticas.

Na educação foram construídos projetos de aprendizagem distintos, a partir da posição social e da ocupação desempenhada pelos indivíduos nas relações/estruturas de produção. Sobre esta dualidade, Lessa (2010) afirma que “não deve ser algo facilmente perceptível na sociedade capitalista, sob pena de enfraquecer o caráter integrador” (Idem, p.114). A educação e o conhecimento cumprem uma função social de promover a igualdade entre os indivíduos; porém, esta condição de igualdade para a classe trabalhadora se dá por caminhos desiguais, em um Estado de classe que opera um ensino de classe, que tem por finalidade cumprir uma dominação ideológica.

No que se refere à assistência social, diferentemente da educação, há um direcionamento perceptível da sua destinação aos pobres. Conforme ponderação de Pereira-Pereira (1996), não há dúvida quanto à mútua implicação entre assistência social e pobreza; porém há, quanto à pobreza, uma imprecisão conceitual que acaba por conferir a esta certa uniformidade, que não

é verdadeira, incorrendo em uma difusão homogeneizada das ações assistenciais. Este tema será melhor tratado no Capítulo 4 desta dissertação.

Ainda segundo Pereira-Pereira (1996), é a constatação da complexidade do conceito de pobreza que permite avançar para a reflexão da assistência social nos seus aspectos diferenciados, e não permanecer em seus aspectos gerais ou aparentes. E sobre isto, cabe considerar a interface da assistência com a educação e com a desigualdade social que se evidencia no espaço escolar, de modo a compreender o que as identifica e o que as distingue.

Como já sinalizado nesta dissertação, especificamente na seção que contempla o marco teórico, a assistência social é colocada em um território fundado no senso comum, em oposição a categorias analíticas, que, segundo Pereira-Pereira (1996), formam falsas antíteses. Ou seja, a assistência social, como designação espontaneísta, seria antitética a categorias trabalhadas analiticamente como, política social, promoção/proteção social, direito de cidadania e trabalho remunerado. Por esta ótica, a assistência social cumpriria somente a finalidade pragmática de viabilizar as condições para a população de baixa renda se manter em face da desigual distribuição de renda e de trabalho, que impede essa população de participar nas relações sociais de produção e consumo. Sendo assim, “ela não passaria, de fato, de um arranjo de compensação parcial e provisório de injustiças e de deficiências políticas setoriais” (Idem, p. 21).

Na construção desta lógica, que se reitera com força no Estado Neoliberal, a assistência social se torna um apêndice de outras políticas setoriais, sendo acionada para suprir uma possível lacuna de cobertura, respondendo a demandas de maneira emergencial e precária, como se fosse uma espécie de “balcão de atendimento”. Por estas questões,

a assistência social é vista como uma ação que não promove, por que não libera o pobre da sua condição de privação. Pelo contrário, ela o estigmatiza e o aprisiona no que se convencionou chamar de ‘armadilha da pobreza’. Daí sua falsa incompatibilidade com o processo de promoção social (Idem, p. 22) (Grifo nosso).

Com base nessa discussão teórica, considera-se que estes equívocos também ocorrem na relação entre assistência social e educação. Recorde-se que Draibe (1992) ressaltou o caráter fragmentário das ações brasileiras no campo social, principalmente na assistência social e educação (básica). Observada a estruturação destas políticas, nota-se que há certo atropelo na identificação do que é pertinente a uma e a outra política. Sobre esta constatação, não há para esta dissertação, um enfoque de crítica, uma vez, que essa indefinição é reflexo, antes de mais nada, da prioridade dada pelo Estado e dirigentes às políticas sociais, ao longo da história

brasileira. Trata-se de um fato que transcende a crítica, se naturalizou, e surte um efeito de alerta, principalmente no que se refere ao abandono da assistência social.

De acordo com Lessa (2010), registra-se que, somente com a Constituição Federal de 1988, as creches, que ofereciam vagas para crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, compuseram a modalidade educacional, conforme seu artigo 208, inciso V, sendo ratificada pelo artigo 29 da atual LDB. Antes, tais serviços eram considerados integrantes da política do campo assistencial. Há, ainda, outro registro ilustrativo dessa tendência, feito por Algebaile (2009): na década de 1930, ações hoje notoriamente pertencentes a iniciativas de determinadas políticas sociais eram desempenhadas pela educação.

A partir do momento que os filhos da classe trabalhadora e o próprio trabalhador passaram a integrar a escola, foi necessário que assistência social e educação se articulassem para cumprir com a finalidade de atendimentos pelas desigualdades de classe; mas, ao longo do desenvolvimento das suas ações e prestações de serviços, principalmente da assistência social, elas se encontraram, sem antes terem devidamente delineado o que é particular a cada uma e o que é comum. Tal fato gerou um falso antagonismo entre ambas, posto que a realidade exige-lhes mútuas reciprocidades, muitas vezes negligenciadas. Isso explica, ainda hoje, a identificação da assistência com o assistencialismo que, para certos estudos, seria amenizada pelo afastamento da assistência social da sua pretensão de ser componente direto ou indireto da política de educação.

Pereira-Pereira (1996) alerta que isso não se aplica à assistência social submetida ao imperativo da rentabilidade econômica privada porque ela acaba sendo capturada e esvaziada da sua identificação com a justiça social. Para a autora, esta representação da assistência social no modo de produção capitalista, de extração neoliberal, assume caráter *stricto sensu*, a saber:

É a negação dos valores definidos pelo princípio da atenção às necessidades sociais, já que nem sequer tem garantias legais e institucionais que criem barreiras ao domínio crescente da acumulação sobre a equidade. É o que muitos chamam de assistencialismo por sua estreita associação com a noção de pobreza absoluta e com formas emergências de atendê-la (Idem, p. 40).

Há na formação da escola brasileira uma associação com práticas assistencialistas, que não foram totalmente rompidas. Apesar de a Constituição Federal de 1988 considerar a assistência social como direito e a educação como universal, ainda se reproduz opiniões que inconscientemente resgatam a tradição e o senso comum da subalternidade de quem acessa a

política de assistência, concebendo a existência de escolas diferenciadas: voltada para ricos e para pobres.

Um elemento que permite ratificar este posicionamento, é exemplificado por Pereira-Pereira (1996), ao tomar como objeto programas na área da educação que deveriam conter uma interface com a assistência social, mas que são contrapostos por uma falsa delimitação do que se constitui como assistência que transita da necessidade imediata e tangível para uma necessidade intangível, conforme explicitação: nas escolas,

são consideradas medidas de assistência social apenas a merenda e a distribuição de material escolar porque atendem a uma necessidade imediata e tangível. Já a bolsa de estudo dirigida aos estudantes pobres, mesmo não exigindo contrapartida financeira, não é encarada como assistência social porque está nitidamente vinculada a uma necessidade intangível e pressupõe o desenvolvimento de potencialidades humanas, cujos resultados se verificam a longo prazo (Idem, p. 22).

Diante destas constatações e cumprindo com os objetivos desta dissertação, considera-se que este é o panorama em que a Política de Assistência Estudantil está inserida; e que este conjunto de determinações direcionam o desempenho desta política, bem como, desenham o seu papel atual e sua operacionalização. Pensar a assistência estudantil no marco da educação profissional e suas interfaces com a assistência social e educação, significa considerar, no campo de discussão das políticas sociais, que as complexidades que conformam as desigualdades sociais, não podem ser devidamente tratadas sem a potencialidade de articulação destas políticas.

E mais, impele a considerar que, se o indivíduo em processo de formação, em tese não pertence ao núcleo central da política social brasileira, ele terá a sua formação condicionada e direcionada para o mundo do trabalho, para que possa ser reconhecido como um cidadão ativo. Nesse caso, segundo Cruz (2002), resgata-se uma lógica pela qual a urgência em ser alguém em sociedade produz uma cisão entre o indivíduo e a sua própria expressão social; o significado social atribuído aos indivíduos será o resultado e também representação daquilo que ele faz, da ocupação que exerce. Por conseguinte, se não há identificação pelo trabalho que se exerce em sociedade, e não se está em um processo de formação que irá direcionar para uma futura ocupação, tem-se uma representação por aquilo que não se realiza. E daí decorre o estigma que se tem dos usuários da assistência social que, na assistência estudantil, é ressignificado pelas potencialidades que devem ser desenvolvidas no espaço educacional.

CAPÍTULO III
MERITOCRACIA CONTRA DIREITOS: UM ANTAGONISMO
IDEOLOGICAMENTE CONSTRUÍDO ENTRE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA
SOCIAL

“O modelo da boa sociedade não é a meritocracia. O bom modelo é o da sociedade dos iguais entendida no sentido de uma sociedade de relação entre os indivíduos, uma relação fundada sobre a igualdade”.

(Pierre Rosanvallon)

Neste capítulo, parte-se da compreensão de que em sociedades divididas em classes um projeto societário se faz hegemônico por meio de construções ideológicas e ações estratégicas funcionais à reprodução de uma ordem desigual, que alimenta o poder e privilégios dos grupos dominantes. Por isto, mérito e meritocracia, serão aqui tratados em termos ideológicos, por se entender que, no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, sob a égide do ideário neoliberal, estas categorias exercem importância engenhosa na consolidação do projeto societário burguês.

Nesse arranjo, as políticas sociais de educação e de assistência social passam a servir a um projeto de sociedade “globalizada”, no qual as relações sociais fundadas na “antiga contradição entre possuidores do capital e os que somente dispõem de sua força de trabalho foi atenuada pela cisão (“perfeitamente superável”) entre os que têm *conhecimento* e os que *não o têm*” (LEHER, 1998, p.122). E, conseqüentemente, novos conceitos, como *empregabilidade e competência*, passam a compor o cenário inaugurado pelo padrão de acumulação flexível, para justificar a precarização do mundo do trabalho. Tais conceitos servem de corolário para que a definição de políticas no campo da educação e da assistência social se adequem aos objetivos de uma sociedade na qual a liberdade individual é direcionada no sentido de tornar os cidadãos, que necessitam de proteção social pública, proativos e produtivos.

Verifica-se, nessa construção, que tanto a educação quanto a assistência social são acionadas para lidar com demandantes pobres, sob o imperativo do trabalho assalariado - que tem no *mérito* o seu princípio orientador - passando ambas a assumir, conforme suas especificidades, a função de *ativá-los para o mercado laboral*. Esta tendência integra o que Rosanvallon (2012) denominou de *mundialização das desigualdades*, que guarda relação direta

com a destituição dos direitos sociais, em uma lógica de mercado, em que o direito é ditado pelo mérito, entre “vencidos e vencedores”.

Considera-se que a política de Assistência Estudantil sob este marco tende a sofrer demasiada influência, vez que, se constitui em elo entre duas políticas que são cooptadas para a reprodução ampliada do capital. Saber distinguir o que provém de uma realidade construída para a sujeição de classe, é ir contra qualquer lugar que situe a política de assistência estudantil fora da esfera dos direitos sociais e de superação das desigualdades sociais.

3.1. “Meritocracia” e “Globalização”: mecanismos de dominação ideológica

Os primeiros anos da década de 1990 no Brasil, conforme destacado no Capítulo 2 desta dissertação, foram marcados por profundas transformações científico-tecnológicas e organizacionais, que impactaram nos processos e relações de trabalho, evidenciando sua precarização e deterioração dos salários, seguidos do vertiginoso crescimento do desemprego, aumento da pobreza e das desigualdades sociais, sob impulso da “doutrina” neoliberal. Vale ressaltar que tais implicações, segundo Pereira-Pereira (2012), tiveram como facilitadores dois fatores históricos interligados entre si: o primeiro consistiu no fim da bipolaridade mundial, pela autodissolução da União Soviética, em 1989, e na ascensão dos Estados Unidos como única potência imperial; o segundo, decorreu do esgotamento do Estado desenvolvimentista brasileiro clássico e a consequente organização de um projeto de nação amparado no ideário neoliberal de protagonismo de mercado⁶ sustentado pelas classes dominantes.

Diante desse contexto de transformações motivadas por determinações econômicas, formou-se um cenário de insegurança social, caracterizado pela incerteza de inserção no mercado de trabalho, associada à instabilidade no emprego da classe trabalhadora, e pelas precárias condições de sobrevivência da população mais pobre. Em meio a esses acontecimentos, que ameaçavam a hegemonia dos centros decisórios brasileiros na execução de medidas favoráveis à economia de mercado, surgiu o discurso da “globalização”, como

⁶ O termo mercado é a palavra que hoje serve para designar timidamente a propriedade privada dos meios de produção; a posse de ativos patrimoniais que comandam a apropriação sobre uma enorme escala de riquezas criada por outros; uma economia explicitamente orientada para os objetivos únicos da rentabilidade e da competitividade e nas quais somente as demandas monetárias solventes são reconhecidas (CHESNAIS, 2009, p. 62) (Tradução nossa).

alternativa explicativa garantidora de consensos que justificassem esses desafios, tidos como inexoráveis.

A “globalização”, para Leher (1998), não é um conceito científico, mas uma ideologia produzida em um contexto de crise estrutural do capital, que tem por propósito encobrir as relações de polarização e de desigualdade entre os países de capitalismo central e periférico, ofuscando propositadamente o real problema da crise, que decorre de: desaceleração das taxas de lucro e do seu padrão de desenvolvimento necessariamente desigual, colocando como necessárias reformas de feição neoliberal. A citação a seguir apresenta, na íntegra, o pensamento do autor:

A ideologia da globalização é construída com o preciso fim de ocultar a crise, buscar medidas corretivas e operar as contradições que se expressam em todas as regiões do mundo. **O processo de mundialização do capital, ao invés de unificar as nações, como quer o discurso apologético, engendra a polarização entre o centro e as periferias** (Idem, p.119) (Grifo nosso).

Da mesma forma, Pino (2002), afirma que a “globalização” neoliberal constitui um processo representativo de uma nova etapa de avanços tecnológicos e de acumulação financeira de capitais, que tem servido como mecanismo de dependência dos países subdesenvolvidos em relação aos desenvolvidos. E nesta articulação “global” - que, segundo ele, supostamente traria desenvolvimento e progresso - subjaz uma condição na qual o que se desenvolve não são os países, mas sim, a economia global. Ou melhor, o desenvolvimento produzido não poderá ser para todos, pois ele só existirá com o subdesenvolvimento de outros. Conforme explicação do autor,

a defasagem existente entre países ricos e os países pobres não pode ser vencida com a tentativa de “recuperar” o atraso no processo de industrialização dos países dependentes. Essa diferença não se trata apenas de uma questão de tempo, **mas é uma característica do próprio modelo, que não apenas mantém esta defasagem mas a amplia com mecanismos de exclusão cada vez mais potentes** (Idem, p. 72-73) (Grifo nosso).

A ideologia da “globalização” é um recurso fortemente difundido, que, quando observado seus nexos, cumpre uma importante finalidade do capital que vai para além do acúmulo e da concentração de riqueza, sua face aparente; ela consiste na necessidade de influenciar politicamente, de modo a contemplar mobilizações contrárias às suas necessidades de realização. Sua capacidade de influir nos mecanismos privados e públicos das diferentes sociedades permite a articulação de diversos setores em defesa do capital privado, o que, conseqüentemente, representa a proteção de interesses de uma classe sobre outra. A esse

respeito, Marx e Engels (2010) já haviam formulado que, para se cumprir com a dominação de classe, primeiramente devia-se conquistar o poder político; e os agentes do capital sabem bem como realizar tal feito.

O Estado burguês sob o ideário neoliberal expressa um projeto de classe que, para se autoafirmar, necessita de legitimidade política que se produz pela difusão de um conjunto de valores que penetram as esferas econômicas e políticas, reproduzidas pela classe dominante para o estabelecimento de consensos. E estes permitem a formulação de mecanismos que cumprem o papel de regulação das relações sociais, com vistas à manutenção de um projeto societário hegemônico. Deste modo,

o poder de classe é plasmado em diversas dimensões da vida social, justificando a relação desigual na relação entre quem acumula mais riqueza e poder, em detrimento daqueles que servem e se submetem; no acesso desigual aos bens e serviços de grupos e frações de classe; na ascensão social pela progressão meritocrática e diferenciadora da educação; entre outras dimensões da vida social (SILVEIRA, 2013, p. 38).

Esta difusão de valores, que tem por característica a retomada de fundamentos liberais, é elevada, nas práticas neoliberais, a níveis extremos para legitimação e fortalecimento do poder estrutural do capital. A justificação econômica pela via da autossatisfação individual via mercado, tido este como portador da provisão de bem-estar humano, converte a estruturação do sistema no indivíduo, construindo um conjunto de signos a serem assumidos por homens e mulheres, na sociedade, e ajustáveis à *ideologia meritocrática*.

Nesta dissertação, o debate histórico-conceitual sobre meritocracia é de fundamental relevância pelo reconhecimento da sua dimensão implícita na formulação do peculiar modelo de cidadania brasileira, que revela a contraditória relação que se estabelece com os direitos sociais; direitos estes que passam a ser ressignificados ante a promessa da tão sonhada igualdade de condições que, na verdade, se constitui em um processo que cumpre com a especial dinâmica capitalista de dominação de classe, pelo discurso do bem comum, que, na prática, representa o desmonte e a destituição dos direitos sociais; e, conseqüentemente, reorienta as políticas sociais para interesses que cooperam com a manutenção e reprodução das desigualdades sociais e da conflituosa relação capital-trabalho.

Barbosa (2003), em seu instigante estudo sobre meritocracia, evidencia certo ocultamento do tema, principalmente no que concerne ao contexto brasileiro, o que é próprio das particularidades constitutivas de sua formação social, que se ampara em um jogo de claro-escuro, que revela a medida do necessário e oculta o essencial. A autora afirma que a

meritocracia, em sua dimensão conceitual, encontra-se diluída em discussões como: desempenho e sua avaliação; justiça social, reforma administrativa e do Estado, neoliberalismo, competência, produtividade (Idem, p.21), entre outras possibilidades, já que não é abordada de maneira clara e explícita.

Para esta pesquisa, antes de o conceito de meritocracia parecer estar diluído no tema, ele cumpre função de trazer à luz, ao modo como que se opera, as interfaces entre assistência social e educação, que permitam elaborar uma concepção de assistência estudantil em que a educação mostra-se tensionada na relação capital e trabalho; e que, sob a sua apreensão ideológica no contexto neoliberal, enfatiza o seu papel na reprodução das relações sociais.

Na etimologia do termo meritocracia, o prefixo *mereo*, em latim, tem por significado: merecer, obter, alcançar; e no grego, *kratia*, denomina: força, poder, autoridade, soberania. Neste idioma, meritocracia designa o “governo dos capazes”, remetendo à formação de um estado burocrático que, associado ao sufixo *cracia* – “relação entre governos” – indica um sistema governamental baseado no mérito (CRUZ FILHO, 2006). Isso evidencia que a meritocracia não é específica das sociedades modernas; pelo contrário, ela é fruto de sociedades organizadas em estruturas hierárquicas que, desde muito cedo, enfrentaram os dilemas de se organizarem administrativa e socialmente, tendo para isto, que realizar a escolha entre o mérito, a antiguidade e o *status* do hereditário (Barbosa, 2003).

Este é o caso da Índia, cujo peso da hereditariedade e do sistema de castas determina, na estrutura social, deveres e privilégios, e onde os párias⁷ constituem aquele grupo de indivíduos que não tendo casta, são privados de todos os direitos e submetidos aos trabalhos mais degradantes. Já na Grécia, para Platão (427 a.c – 347a.c), em sua célebre obra, “*A República*”, o sistema de governo deveria se dar pela aristocracia do mérito. Estes exemplos demonstram que sempre houve divisão entre diferentes segmentos de uma sociedade, remetendo a uma estratificação social.

Meritocracia, portanto, tem por base, para o seu entendimento, o termo mérito, que denota *merecimento*, como qualidade de tornar alguém digno de algo; trata-se de uma espécie de recompensa a partir do reconhecimento do seu valor, proveniente de aptidões individuais ou de esforço pessoal; e, neste sentido, ser merecedor é “quem tem valor, quem apresenta um conjunto de qualidades intelectuais e morais reconhecidas (capacidade, habilidade, inteligência,

⁷ Termo citado no Capítulo 2 desta dissertação, por Sposati (2014), na explicação de que os pobres conformavam o grupo dos excluídos.

talento, aptidão, dom, vocação) e tudo faz para ser digno delas” (VALLE e RUSCHEL, 2010, p.76).

O mérito, para Barbosa (2003), é um critério utilizado, em certas circunstâncias, para ordenar os indivíduos em sociedade a partir do reconhecimento público de seus predicados ou esforços, o que permite invocar determinada hierarquia para um determinado domínio social. É o que a autora especifica como um *critério lógico de ordenação social*.

Porém, no decurso histórico, a meritocracia passou a assumir uma configuração diferenciada, a qual Barbosa (2003) identifica como uma especificidade da sua natureza estrutural, que se dá nas sociedades industriais modernas e na contemporaneidade, denominada por ela de *ideologia meritocrática*. Nesta, o mérito não é um critério a ser acionado, mas a medida de todas as coisas. Constitui o critério fundamental e moralmente correto de ordenamento social, principalmente no que se refere à condição socioeconômica das pessoas. Segundo a autora, “num universo social fundado na ideologia meritocrática, as únicas hierarquias legítimas e desejáveis são aquelas baseadas na seleção dos melhores. Prestígio, honra, status e bens materiais devem ser concedidos àqueles selecionados como melhores” (Idem, p.31).

Desse modo tem-se que a *ideologia meritocrática* na sociedade capitalista, sob o domínio neoliberal, assume uma condição funcional à reprodução dos seus valores, principalmente como mecanismo potencializador da competição, pela valorização do indivíduo no seu componente de diferenciação social. É o que, em outras palavras, Casanova (1999) denomina de “clima ideológico”, que gira em torno da “globalidade”, e que nesta dissertação, acrescenta-se como a ideologia que, conforme o mesmo autor, “*obscureceu os direitos dos povos diante dos direitos dos indivíduos*” (Idem, p.46).

Esta ideologia é conformada por um conjunto de pressupostos que localizam os indivíduos por princípios centrados, segundo Barbosa (2003): no trabalho como valor central de sua existência, na autonomia, oportunidade, competitividade, espírito empreendedor, criatividade, aptidão, esforço e dedicação. Sobre os indivíduos, portanto, recaem, exclusivamente, as responsabilidades sobre suas vidas. O discurso neoliberal não vai somente contra as proposições do Estado Social de provisão de necessidades humanas, como a garantia de um mínimo de renda que independeria da inserção no mercado de trabalho, oferta de serviços sociais básicos e segurança social contra contingências como desemprego, velhice, doenças e abandono; ele combate um tipo de indivíduo que considera “*reativo, acomodado, esperando*

da ação do Estado e da sociedade a solução de seus problemas, despreocupado de onde vem seu salário” (Idem, p.26).

Desse modo, formula-se uma concepção de indivíduo que, em oposição a este último, expressa a encarnação dos valores meritocráticos necessariamente articulados com um sentido de política social que também expresse estes princípios. No Brasil esta formulação passa a ser utilizada como um importante mecanismo de fortalecimento do poder estrutural do capital, sendo necessária à sua reorientação para o cumprimento de um outro nível de desenvolvimento do país. Sobre isto, Pereira-Pereira (2012) observa a tendência de *direitização da política social*, que, capturada pelo ideário neoliberal, não tem compromisso com as necessidades sociais, mas com as necessidades do mercado, inaugurando assim, inclusive no Brasil “o império de políticas sociais de (ultra) direita” (Idem, p. 748).

Nessa guinada, as políticas sociais passam a compor o cenário antissocial da competitividade do capitalismo mundial, o que foi facilitado pela substituição das políticas sociais de essência keynesiano-fordista para políticas de caráter monetarista, que fazem com que estas colaborem

com inversões econômicas privadas, inclusive em capital humano, para: tornar os indivíduos mais competitivos, laboriosos e eficientes; ampliar o consumo e o livre mercado; e diminuir os custos do Estado com proteção social, ou com atividades consideradas economicamente não lucrativas (PEREIRA-PEREIRA, 2014, p. 20).

O aumento da competitividade, concorrência intercapitais, interempresas e interpotências políticas do capital (Antunes, 2002), realiza uma inversão do valor humano da força de trabalho, sob a perspectiva da economia global, em que todos são integrantes de um mesmo processo, formando uma unidade. Ocorre, porém, que trabalhadores de diversas partes do mundo participam do processo de produção e serviços, como indivíduos, que não reconhecem a dimensão do próprio trabalho realizado como parte de um processo maior; o seu trabalho integra, na verdade, uma relação direta de obtenção de lucros pelo capital por meio de uma agressiva competição entre seus iguais.

A precarização do trabalho, via flexibilização por terceirização, subcontratação e desregulamentação de direitos, cumpre a função de fragmentação e heterogeneização da classe trabalhadora, que não mais se reconhece na sua condição de classe; e a face ideológica da globalização põe de relevo o fato de que ao mesmo tempo em que veicula a união internacional para o progresso, recorre à meritocrática para incentivar a competição sob o discurso do sucesso e ascensão profissional, em prol do aumento da produtividade geradora de lucro do capital.

Antunes (2002), ao utilizar a expressão *classe-que-vive-do-trabalho*, como sinônimo de classe trabalhadora, pretende enfatizar a condição contemporânea desta classe, que compreende:

1) todos aqueles que vendem sua força de trabalho, incluindo tanto o trabalho produtivo quanto o improdutivo (no sentido dado por Marx); 2) inclui assalariados do setor de serviço e também o proletariado rural; 3) inclui proletariado precarizado, sem direitos e também os trabalhadores desempregados, que compreendem o exército industrial de reserva (Idem, p. 47-48).

As formas de precarização do trabalho por segmentação da classe trabalhadora e individualização das relações laborais, que tenta retirá-la da sua condição de classe, são a expressão do domínio do capital sobre o trabalho; porém, revelam, em outra medida, que a força de trabalho humana, mesmo que no uso da sua parcela imprescindível para a reprodução deste capital, é fundamental, pois, para este se autovalorizar, necessita da utilização do trabalho humano; por isso, ele *“pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo (ANTUNES, 2002, p.38).*

Diante da necessária autovalorização do capital, a inserção dependente e periférica na economia global brasileira, que tem por consequência o quadro de elevado desemprego nacional, se constrói e, ao mesmo tempo, se torna alternativa explicativa ao argumento difundido para a massa da população, de que o desemprego decorre da falta de articulação entre as inovações tecnológicas necessárias à “globalização” e a falta de qualificação dos trabalhadores. Por isso, é necessário o desenvolvimento de aptidões por meio de qualificação e requalificação destes, sob o signo do mérito.

E sob esse signo, percebe-se uma mudança no perfil requerido do trabalhador, devendo este ser “qualificado”, “polivalente” e “multifuncional”, para estar apto a operar os novos equipamentos informacionais, e assim submeter-se a uma outra forma de superexploração da força de trabalho.

A esse respeito, Leher (1998), recorda o discurso proferido pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1996, sobre *as consequências da globalização*, publicado na Folha de São Paulo, em 28 de janeiro do mesmo ano. Esta dissertação recuperou o discurso, para trazer à luz a realidade do desemprego no Brasil à época e as medidas pensadas para enfrentar a questão. FHC pondera que, lidar com o desemprego – ressaltando a complexidade da questão –, é um desafio colocado a praticamente a todos os países que participam da economia “global” e formula os seguintes argumentos:

A resposta a ele certamente não deve ser encontrada numa reação à globalização, seja mediante um fechamento da economia ao comércio com parceiros externos, o que apenas agrava a marginalização de um país, seja mediante o estabelecimento de regras muito rígidas nas relações de trabalho, passo que corre o risco de, em vez de estimular, dificultar a criação de empregos. Apesar de que dificilmente se poderia considerar a criação de empregos uma responsabilidade direta dos governos, estes dispõem de uma ampla gama de possibilidades de ação para atacar o problema. A primeira e talvez mais importante medida é a promoção do crescimento econômico sustentado, através da adoção de políticas corretas. A segunda seria promover programas dos órgãos oficiais e do setor privado que sejam destinados ao retreinamento dos trabalhadores dispensados por setores nos quais já não conseguem encontrar um posto de trabalho. Um terceiro passo seria tornar mais flexível o conjunto de regras relativas às relações de trabalho, de modo a preservar o número de empregos. Esta flexibilização deveria possibilitar, por exemplo, que empresas e trabalhadores negociassem livremente um leque tão vasto quanto possível de tópicos, tais como o número de horas de trabalho e de dias de férias, a forma de pagamento das horas-extras etc. (CARDOSO, 1996) (Grifo nosso).

Há, segundo Gentili (1998), sob o neoliberalismo meritocrático, um deslocamento da lógica integradora voltada para necessidades e demandas coletivas, para uma lógica econômica essencialmente privada, com ênfase nas capacidades e competências que devem ser adquiridas para entrar no mercado de trabalho ou assumir melhor posição. E, dessa forma, as opções e escolhas a serem feitas para a conquista de uma posição competitiva no mercado de trabalho recairá, sobre o indivíduo, e não mais no Estado ou nas instâncias planejadoras.

Tais tendências revelam o componente meritocrático no mundo do trabalho, sob os signos da individualidade e competitividade, como fatores para o alcance de postos de trabalho. Componente este que, antes de garantir uma colocação ao trabalhador, repõe e legitima desigualdades sob a capa de imparcialidade nos processos de seleção e desempenho individuais, que *“confere honra, status e prestígio excessivos a determinados indivíduos em virtude de seus méritos e reserva punição severa para outros em consequência de seus fracassos”* (BARBOSA, 2003, p. 35).

3.2. Projeto Neoliberal de Educação para o mercado

À educação é atribuída a capacidade de potencializar a competitividade, criando-se sobre esta um discurso que passa a ser difundido para todas as esferas das relações sociais. Dessa feita, ser competitivo passa a ser uma necessidade de sobrevivência, o que contribui para a inserção do país no mercado globalizado, a melhoria das condições de produtividade do trabalhador e para encobrir a falácia da *empregabilidade*.

Para Hannah (2000), a centralidade da educação no neoliberalismo pode ser compreendida a partir de dois propósitos: o primeiro considera que a própria educação tornou-se mercantil, uma mercadoria, um produto a ser consumido, com a introdução de mecanismos de mercado no gerenciamento e financiamento das práticas educacionais. O segundo, consiste na atribuição que lhe é conferida de formar a força de trabalho com as competências necessárias para responder as demandas de um mercado excludente. Considera-se que ambos os propósitos se retroalimentam para cumprirem os imperativos do livre mercado e de movimento do capital como solução para os problemas do desenvolvimento.

A centralidade da educação para esse cumprimento em conformidade com as exigências neoliberais, tem as suas diretrizes difundidas em âmbito global, por meio da realização de seminários internacionais e numerosas publicações, que cumprem a função de disseminar determinados consensos em relação à educação. A “Conferência Mundial de Educação para Todos”, ocorrida, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, é um destes eventos, cujo Brasil integrou conjuntamente com oito países considerados os mais populosos e com elevado índice de analfabetismo; e no qual firmou compromisso com organismos internacionais, como o Banco Mundial; a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO; o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF.

Desse evento, firmou-se o compromisso de melhora na qualidade da educação básica, com o pressuposto de universalização aliada à educação profissional; e a necessidade do estabelecimento de novas competências e habilidades, que girariam em torno da aproximação das demandas advindas do trabalho associadas à esfera privada, social e cultural, para o devido desenvolvimento do indivíduo em sociedade. Conforme realidade explicitada no preâmbulo do documento, denominado *Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*,

- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1998, p.01).

E esta realidade, constitui justificativa ao fomento de investimentos em serviços educacionais para que os trabalhadores integrem o ritmo das mudanças, e para difundir junto aos governos de países ricos e pobres a ameaça da “exclusão social” por falta de competências. Em síntese, no que se refere à educação,

a "fórmula mágica" apresentada pelos organismos multilaterais é suprir as necessidades básicas de aprendizagem e, para isso, exigem maior eficiência e produtividade das escolas. **Alegam que a educação é capaz de promover a empregabilidade dos cidadãos e assegurar, aos mais capazes, os melhores salários.** Argumentam que as novas demandas do mercado de trabalho exigem dos governos locais maior atenção à educação, razão pela qual propõem reformas educacionais em todos os níveis (SHIROMA, 2000, p. 80-81) (Grifo nosso).

Contudo, esta “fórmula mágica”, que se apropria da educação como argumento para empregabilidade, a partir da qualificação, não deixar ver, segundo Oliveira (2003), que a subordinação econômica brasileira não gera possibilidades para abertura de novos postos de trabalho. Tanto é assim que, conforme registrado no discurso de FHC, em união com o receituário neoliberal, defende-se as desregulações do trabalho como atrativo para o capital estrangeiro e uma forma de pelo menos manter os postos de trabalho e empregos já existentes, uma vez que as medidas governamentais não fortalecem o mercado nacional; pelo contrário, o enfraquecem ao passo que estimulam o capital estrangeiro.

O conceito de empregabilidade surge, segundo Jorge (2010), com inspiração nos pressupostos da Teoria do Capital Humano que, no Brasil ganharam centralidade a partir dos anos 1990. Segundo esta Teoria, o diferencial do desenvolvimento econômico de uma nação estava relacionado antes ao fator humano, do que aos fatores de produção, como afirmavam as teorias do desenvolvimento econômico.

A noção de empregabilidade cumpre o papel engenhoso de deslocar para o trabalhador a responsabilidade pela sua condição de empregado e desempregado, bem como a capacidade de reunir conhecimentos e aptidões necessárias para sua permanência na condição de empregado. Nota-se que o termo empregabilidade vai para além da capacidade do indivíduo de

obter um emprego, mas pela sua capacidade de manutenção em um contexto de mercado de trabalho flexível, podendo ser definida “*como um conjunto de condições que garantiriam ao trabalhador a obtenção ou manutenção do emprego*” (JORGE, 2010, p. 01).

Cunha (2000), afirma que o termo empregabilidade tem, por definição, a competência do trabalhador, de qualquer nível de escolaridade, em trabalhar em qualquer tipo de instituição; desse modo, o trabalhador deve tornar-se “empregável”, para uma multiplicidade de colocações de postos de trabalho. O autor ainda pondera que o conceito de empregabilidade expressa a característica decrescente da estabilidade no emprego, associada ao movimento crescente de trabalhadores que irão, durante a sua trajetória profissional, realizar mudanças de emprego por várias vezes.

Trata-se de um conceito estratégico, por retirar do capital e do Estado a obrigação de implementar medidas que gerem empregos, criando a falsa impressão para a população de que há postos de trabalho disponíveis para todos, porém não há indivíduos com habilidades e competências necessárias para assumi-los. Aos desempregados é necessário adquirir competências; aos trabalhadores pobres empregados de manter e, quem sabe, melhorar sua empregabilidade; e que é importante ter um perfil de competência profissional, estando disposto a assumir diferentes frentes de serviços, sempre se atualizando e possuindo espírito empreendedor.

A condição de empregabilidade traz um componente ideológico meritocrático, cujo o mérito estabelece uma relação estreita com a disposição de aquisição de conhecimentos e habilidades, a partir do esforço individual para tornar as pessoas merecedoras de um emprego; a retração do mercado de trabalho, que deixa tantos a sua margem, tornou-se justificativa para começar “*a buscar nas virtudes individuais e na qualificação as razões pelas quais alguns conseguem e outros não conseguem empregar-se*” (PAIVA, 2002, p. 59).

Neste sentido, legitima-se a lógica competitiva do trabalho pelo ideal de que um trabalhador mais “qualificado” seria capaz de atrair mais possibilidades empregatícias. Tal afirmação não é de todo errado, pois as possibilidades aumentam quando o indivíduo é qualificado; porém, não é garantia que todos, pelo quesito da qualificação, terão um emprego garantido; o conceito de exército industrial de reserva revela que não há lugares para todos no mercado de trabalho. Carnoy (1990), afirma que, em uma sociedade meritocrática, cria-se a ideologia que a única maneira de ser bem-sucedido é conseguindo o nível de escolaridade mais alto que se possa obter; porém a incapacidade de absorção do mercado por pessoas com elevado

grau de formação tem obrigado estas a competirem por postos de trabalhos aquém da sua formação, o que reforça o sistema competitivo.

Nesta dissertação, reflete-se sobre o termo qualificação em posição comparativa com a noção de competência, por se considerar que as mudanças gestadas na educação e na assistência social, a serem tratadas nos itens a seguir, expressam o processo enunciado por Pereira-Pereira (2013), no qual: as políticas sociais “*passaram a ser regidas pelo paradigma da ativação dos seus destinatários para o mercado de trabalho, o que produziu mudanças na relação da política social com os direitos*”. (Idem, p. 07).

Neste contexto, verifica-se a tendência de reorientação das práticas formativas para adaptar indivíduos à flexibilidade do mercado, que inclui a capacidade de se adequar à condição de desemprego, construindo uma formação que articule flexibilidade e individualismo frente à instabilidade do mercado. A noção de *competência* é representativa como argumento que expressa a alteração da natureza integradora entre escola e economia (Gentili, 1998), deslocando os parâmetros de convicção nos quais a certeza do emprego estabelecia uma relação direta e linear entre escolaridade, formação e emprego.

Assim, desloca-se o problema do desemprego, da precarização das relações de trabalho e da própria pobreza, para o âmbito da qualificação, quando, na verdade, pensar essas questões no arcabouço das políticas públicas sociais, segundo Pochmann (1997), envolve um projeto nacional de políticas de trabalho, reforma agrária, políticas de emprego e renda que associem forte compromisso com emprego e distribuição de renda. O que se opera, neste contexto, é uma desarticulação das políticas de emprego e renda das demais políticas econômicas e sociais.

Porém, distante do que possa aparentar, o termo *qualificação* exige ponderações, que devem ser consideradas, segundo Ramos (2002), a sua multidimensionalidade em conjunto com as mudanças na esfera do trabalho decorrente dos deslocamentos da materialidade produtiva. Não há uma compreensão unívoca sobre o termo. É certo que, com a emergência das sociedades modernas e a divisão do trabalho realizada no capitalismo, pela hierarquização entre as classes e pela cisão entre o trabalho manual e intelectual, o tema ganha relevância. Para Deluiz (2011), desde Adam Smith, no século XVIII, e Karl Marx, no século XIX, o tema passa a ser analisado de modo mais sistemático.

Parte-se da compreensão de qualificação como uma construção teórica cujos significados estão historicamente em disputa, um conceito explicativo que articula as relações sociais de trabalho e educação frente às relações materiais de produção, bem como, regulações

técnicas e sociais; um conceito que expressa no tempo e espaço as relações sociais, econômicas e culturais de uma dada sociedade e, no cenário atual, tem sido questionado pela *noção de competência*.

O termo qualificação, conforme esclarece Ramos (2002), se consolida na sociologia, organizando as relações formais de trabalho, estabelecendo simultaneamente práticas de cunho educativo, que legitimam o estatuto do trabalho qualificado. Já competência remete às ciências cognitivas, utilizando-se do viés psicológico para questionar e organizar as práticas sociais. É por estes marcos que a qualificação se direciona; há, neles, uma dimensão social de análise das relações trabalho, educação e capital, que considera as tessituras das relações coletivas de trabalho e assume caráter político. Por sua vez, a noção de competência volta o olhar para questões individualizantes, assume uma análise técnica que referencia a dimensão trabalho-educação no subjetivo do trabalhador, enfraquecendo as determinações econômicas e políticas do debate.

A qualificação como um constructo teórico complexo e dinâmico, não é algo facilmente definível; porém, considera-se que faz referência ao domínio dos conceitos e do conhecimento, em vista de uma formação teórica articulada ao âmbito das relações sociais pela conjugação entre o conteúdo das práticas, a serem desenvolvidas, e o reconhecimento social destas práticas.

Etimologicamente, o termo competência deriva do prefixo *com* mais, *pretere*, do latim, significando pedir ou buscar junto aos outros. Deste modo, pode-se considerar que oposto, aquele que nada busca junto aos outros, não tem competência. Há, também, a derivação do seu significado de *competitio*, que se refere a um acordo ou rivalidade que, por sua vez, remete à noção de *competentia*, que traduz proporção, capacidade de responder por algo, o que infere à noção de competição (SILVEIRA, 2013, p. 137).

A competência envolve um conjunto de saberes e capacidades que os profissionais devem incorporar em suas práticas, a partir da sua capacidade de mobilizá-las e integrá-las, para então, executá-las ou transmiti-las a outros. Assim, ao mesmo tempo em que cumpre com as necessidades da empregabilidade, de preparar o trabalhador para alternativas ao desemprego, ou seja, ser “empregável”, reforça as necessidades do capital; e este reforço, segundo Paiva (2002), realiza uma mudança na relação trabalho e educação, a partir de uma “alfabetização tecnológica”, associada a um processo de naturalização das condições da fragmentação, precarização e intensificação do trabalho.

A noção de competência, posta pelo capital, desloca a subjetividade individual para um quadro de atitudes e comportamentos sociais; e estes se unem a predicados cognitivos e técnicos para a assimilação de um conjunto de habilidades que, antes de cumprir com a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, conforma valores que cumprem mais com uma adaptação “servil”.

Pelo modelo de competências, Ramos (2002) observa a passagem, no plano pedagógico, de uma organização do ensino que antes partia da escolha de um corpo de disciplinas amparadas nas ciências; e era, partir desta, que se elegia os conteúdos mais importantes do aprendizado, para a escolha de conteúdos orientados pelo exame de situações e tarefas específicas postas por requisições do trabalho, a *Pedagogia das Competências*. O ensino sob o modelo de competências passa a ser organizado pela utilidade do aprendizado para dar resposta a situações práticas que estão sendo requeridas pelo trabalho e os conteúdos formativos são selecionados a partir destas práticas desejadas, que conduzem a condutas também esperadas. E como se pode depreender, o mercado passa a disciplinar, de modo direto, a educação, uma vez que as situações características do trabalho seriam transpostas para o currículo e o ensino se redirecionaria para o desempenho.

Tais considerações revelam uma formação que direciona indivíduos em todos os níveis de ensino para a adaptação e construção de projetos individuais e flexíveis, conforme sua personalidade para enfrentar um contexto de trabalho flexível. Ramos (2011) alerta para o que a Pedagogia das Competências realiza:

a educação não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidade para que os alunos possam se defrontar com eles, e a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício do seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de competências (idem, p. 23-24).

Constrói-se, dessa forma, um sentido de educação em que o trabalho é responsável por reordenar a formação; um trabalho que, pela lógica do capital, se distancia da sua dimensão ontológica, com trabalhadores atomizados pela busca de lucros para conquistar a cota de produtividade, que lhe confere merecimento para acender profissionalmente dentro da empresa e socialmente participar do circuito de consumo.

A educação, neste sentido, é utilizada como mediadora das contradições que advém do próprio processo de produção, de modo a reproduzir a divisão do trabalho em classes e a

organização de um exército industrial de reserva qualificado, pronto a contribuir com o aumento da produtividade que, para Carnoy (1990, p. 72-73), se dá tanto de modo direto, como pela produção de quadros tecnocráticos “capazes e desejosos” em controlar outros segmentos da classe trabalhadora.

O modelo de competência como representação da ideologia meritocrática, estabelece um cabo-de-guerra entre aptos e menos aptos que, na “livre competição”, amparada pela igualdade de oportunidades, tenta velar que a disputa já se dá sobre bases desiguais quando as oportunidades não são igualmente distribuídas entre todos em sociedade.

3.3. Meritocracia e Educação: a reprodução da distinção de classe

Ganha vigor a abordagem da pobreza na escola pelos organismos internacionais, a partir do incentivo de políticas que ampliam os anos de escolarização e permanência no espaço escolar. Fato representativo desta afirmação, é a "Conferência de Nova Delhi", realizada na Índia, em 1993, que retomou o debate construído em Jomtien, da política de educação para todos. *A Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos*, ressalta o papel vital da educação no cumprimento do desenvolvimento das sociedades, reconhecendo que:

os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, **proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes - combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente** - e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural (UNESCO, 1998, p. 02).

Para cumprir com o suposto projeto de desenvolvimento do país, as políticas educacionais foram acionadas, em seus diferentes níveis, para potencializar as possibilidades produtivas dos pobres e propiciar a consequente integração ao mercado de consumo. Neste processo, nota-se a recuperação do trato da pobreza pela via da moral e da adequação social. A escola pública é identificada como importante espaço de abordagem desse tema.

Este estreitamento de vínculos entre pobreza e escola na abordagem teórica dos assuntos educacionais, aprofunda a contradição no espaço escolar entre classes; pois, para Carnoy (1990), a educação pública se constitui em um esforço do Estado em mediar as contradições advindas do modo de produção capitalista e do próprio Estado, por meio da escola, para: reproduzir a divisão classista necessária a condução/manutenção do quadro de profissionais,

que terão sua formação direcionada ao espaço que ocuparão nas relações sociais de produção e, conseqüentemente, nas relações de poder entre classes.

Esta divisão escolar entre classes revela, para Dubet (2004), que, mesmo as sociedades democráticas tendo escolhido o princípio do mérito em detrimento a hereditariedade, sob o enunciado da igualdade de oportunidades, este mostra certa fragilidade; isso porque, até a década de 1960, nos países desenvolvidos, o nascimento continuava a ter forte influência na orientação escolar dos estudantes, em um sistema de divisão escolar que se segmentava entre escola do povo, das classes médias, da burguesia, profissionais, cidade, campo, Igreja e Estado. O autor afirma que esta condição ainda se dá nos países em desenvolvimento, o que demonstra a parcialidade do mérito, conforme sua explicação:

durante muito tempo, o mérito desempenhava um papel apenas marginal para os filhos dos trabalhadores e os “dotados” que podiam, graças ao sistema de bolsas, ter acesso ao antigo ginásio e, para uma minoria deles, chegar ao colegial. **Mas, basicamente, cada categoria social estava vinculada a um determinado tipo de público escolar.** Na verdade, **a questão não era tanto criar um reino de igualdade de oportunidades, e sim permitir uma certa mobilidade social graças à escola para as classes médias e uma minoria do povo.** Esse elitismo republicano (é assim que ele é chamado na França) repousa, portanto, sobre um princípio de mérito bastante parcial (Idem, p.541) (Grifo nosso).

No Brasil, ainda que existam discursos em contrário, a origem social, de classe, gênero e cor, são fatores que exercem influências, muitas vezes, determinantes para o acesso escolar, em todos os níveis de ensino, e mesmo, posteriormente em postos de trabalho. Para Valle e Ruschell (2010), as políticas educacionais brasileiras se fundamentam por princípios meritocráticos que, apesar de ao longo da história ter se implementado medidas para a expansão escolar e ampliação dos níveis de escolaridade, não quer dizer, necessariamente, que a democratização escolar tornou a escola mais justa.

Para as autoras, desde 1930 a ideologia meritocrática fundamenta os sistemas de ensino brasileiro, com a passagem do modelo de sociedade de interesses oligárquicos personalísticos, para o projeto de desenvolvimento industrial e nacionalização; *“com inspiração nos ideais meritocráticos, à escola foi delegado o poder de preparar o conjunto de uma faixa etária e assegurar uma repartição mais democrática das posições profissionais e hierárquicas na sociedade”* (idem, p.181)

A ampliação dos anos de obrigatoriedade escolar e a expansão do ensino médio e superior, não permitiu afirmar que a escola se tornou mais justa, pois, segundo Dubet (2004), a

condição de igualdade de oportunidades em um modelo meritocrático escolar, supõe igualdade de acesso; e se isto é garantido, pode-se afirmar que se cumpriu com o que era devido. O referencial de justiça na meritocracia direciona-se para a constatação de que a escola se tornou mais justa, não por reduzir a diferença de resultados favoráveis entre as classes, mas por que, antes, permitiu que os estudantes pudessem participar da competição.

A realidade da educação brasileira corrobora com tal assertiva, principalmente quando se refere à política social de educação, sob o imperativo da mundialização do capital. É sabido que o Brasil tem um histórico no qual a educação de qualidade tem se destinado aos que possuem melhores condições econômicas e sociais, com a desresponsabilização do Estado na oferta da educação pública enquanto incentiva a ampliação do ensino privado. Algebaile (2009) observa que a expansão quantitativa, com baixa eficiência, do ensino fundamental, iniciada no regime militar, foi repetida nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique (1995-1998/1999-2002), demonstrado, pela queda da expansão do ensino médio, uma “nova farsa”, por não representar alteração no padrão de acesso à formação escolar. Assim,

parcela importante dos diplomados no ensino fundamental sai com certificação, mas continua não dispondo de condições para pressionar um crescimento do ensino médio, evidenciando que **a desqualificação do ensino é, ainda, uma das mais eficientes políticas de contenção** (Idem, p 327) (Grifo nosso).

O discurso da igualdade de oportunidades permitiu, em certa medida, o acesso à escola; mas, em sua ampla maioria, nos termos de Dubet (2004), em sistemas escolares “diferentes e desiguais”. Registra-se que o MEC instituiu, em 1997, o “Programa de Aceleração da Aprendizagem”, com o objetivo de corrigir a distorção do fluxo escolar pela idade e série, ocasionada pela repetência e evasão, e com programas que flexibilizaram o retorno dos evadidos. Porém, as condições que se deram esse acesso, mantiveram as desigualdades, haja vista o sucateamento do espaço escolar público, por falta de investimento em recursos materiais e humanos; a consequente instabilidade do corpo docente; a formação fragmentada e fragilizada, e os conteúdos formais deixados em segundo plano. Ditadas pelas agências multilaterais surgiram ações que incentivaram a participação da sociedade civil na oferta de diferentes atividades no espaço escolar, como o “Projeto Amigos da Escola”, da Fundação Roberto Marinho, que abriu a possibilidade de penetração do voluntariado em práticas que complementavam a formação do alunato, e que a escola não poderia ofertar. A realidade observada por Lessa (2010) resultou na constatação de que:

voluntários podem oferecer aprendizagens esportivas, artísticas e até religiosas, numa clara alusão de que educar é uma tarefa que pode ser realizada por qualquer um. Temas transversais relativos ao comportamento em sociedade — que são importantes e devem, de fato, ser incluídos no dia a dia da escola, mas não devem suplantam o aprendizado da língua portuguesa, de matemática, ciências, história, etc. — assumem lugar central, a despeito de conteúdos específicos das séries, segundo pudemos observar ao longo de nossa experiência profissional junto a escolas em localidades empobrecidas. **A escola para os pobres passa a ser, então, um lugar de arremedo, que estrutura uma formação precarizada, o que enfraquece a capacidade educativa e humanizadora desta experiência** (Idem, p.121-122) (Grifo nosso).

O que veio com este movimento foi uma retomada do trato da pobreza no espaço escolar da educação básica e superior, no leito do assistencialismo e voluntariado, reservando ao pobre uma escola de pobre. A escola passou a ter que buscar respostas aos problemas sociais de maneira seletiva, com medidas paliativas que não iam ao cerne do problema. Pereira-Pereira (1996) recorda que, em Brasília/Distrito Federal, em campanha ao governo desta unidade da federação, no ano de 1994, o candidato, posteriormente eleito, assegurava como proposta um programa de bolsas de estudos aos estudantes pobres, como uma questão *ética*, e não propriamente de *direito social*, equiparando, ato contínuo, a política de assistência social ao assistencialismo antiético.

Neste sentido, as bolsas escola, que passaram a ser inauguradas em vários municípios contêm um problema maior e mais profundo, usando os termos de Algebaile (2009), por conter preconceitos contra direitos desmercadorizados, de conteúdo assistencial, e por reiterar “desigualdades” que reinventam “destituições”. Segundo Ruschel e Valle (2010)

a educação de qualidade e os longos percursos de escolarização têm se destinado historicamente aos que possuem as melhores condições econômicas e sociais, pois somente quem recebe uma formação acadêmica sólida, disponibilizada quase que exclusivamente pelas escolas particulares, consegue enfrentar os tão disputados concursos vestibulares das universidades públicas. Aos egressos das escolas públicas ficam, portanto, destinados os cursos superiores pagos (Idem, p. 661).

Estas constatações passam a compor a lógica de captação das políticas sociais como fonte de lucro direto e indireto. Conforme explicação de Pereira-Pereira (2016), o lucro direto advém da privatização que transforma estas políticas em mercadoria; a política de educação passa a ser considerada um negócio privado rentável para o capital, com o apoio e incentivo do Estado que, investindo cada vez menos em recursos humanos e estruturais, criou as condições necessárias para que o mercado, nesse campo, se desenvolvesse, enquanto minimizava a sua

função provedora sobre esta política, articulando e associando, equivocadamente, a educação pública ao assistencialismo.

A apropriação da educação/escola por projetos particulares de nação, que impactam o conjunto das políticas sociais e dissimulam uma realidade, como a brasileira, não é privilégio de um dito governo; alguns mais, outros menos usuram desta apropriação; por isso, o que não se pode fazer, para não se cair em atitude ingênua, é “esperar que as classes dominantes [devolvam] uma forma de educação que [permita] às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica” (FREIRE, 1981 p.73).

No que se refere, em específico, à educação profissional, esta passa a ser acionada novamente para dar conta do trabalhador pobre. Retoma-se a fórmula de contenção da pobreza por meio do ensino voltado ao labor, associando indivíduos em condição de pobreza, sem vínculo com o trabalho, com aqueles em condição igualmente pobres, com vínculo laboral.

O ensino profissional norteado pelos conceitos de *empregabilidade e competência* tem servido ao lema referenciado por Silva (2011): “*Educação para a competência em um mercado competitivo*”, supostamente fornecendo as competências e habilidades necessárias para tornar o trabalhador “empregável”, para o devido enquadramento no modelo de capitalismo flexível.

Este contexto remete-se aos efeitos da reforma dos ensinos médio e profissional tratados no Capítulo 1 desta dissertação; porém, revela uma outra faceta das consequências para a formação do trabalhador pobre sob esta modalidade de ensino. Sob a proposição das mudanças no padrão de desenvolvimento tecnológico de uma sociedade “globalizada” e do quadro de desemprego e subemprego, o governo FHC buscou integrar medidas de estabilidade econômica para carrear investimentos privados, com o signo da qualificação. Em vista disso, cabe considerar que,

enquanto setores modernos ressentem-se da falta de mão-de-obra qualificada, preparada para executar tarefas de maior complexidade, existem milhares de trabalhadores desempregados ou subempregados, que recebem salários baixíssimos. É a falta de qualificação que torna “extremamente difícil a incorporação de um enorme contingente de trabalhadores ao setor moderno da economia” (CUNHA, p. 2000, p.85).

Para o cumprimento da qualificação da classe trabalhadora em diferentes setores do mercado de trabalho, segundo Cunha (2000), FHC atuou em duas frentes: a primeira dirigiu-se ao reforço do ensino básico, enfatizado na educação formal e o ensino profissionalizante; e, a segunda, destinou-se a reorientar as políticas de capacitação de mão-de-obra, para tornar os trabalhadores aptos a se adaptarem às inovações tecnológicas e gerenciais. Para tanto, teve-se

que articular métodos de capacitação em massa, direcionados aos trabalhadores de baixa renda e aos pequenos e médios empresários, além dos trabalhadores por conta própria.

Houve, ainda, a necessidade de organização, em âmbito governamental, para articular os Ministérios do Trabalho e Educação, de modo a definir os rumos da educação profissional. Segundo Oliveira (2003), esta articulação se deu pela cisão de tarefas, de acordo com a qual, sob a responsabilidade do MEC, ficaram o ensino tecnológico de 3º grau e o ensino técnico secundarista, centrado nos CEFET's; e ao Ministério do Trabalho coube a incumbência de formular ações com vistas à formação de trabalhadores considerados “propensos à marginalização econômica”. Ainda segundo o autor, esta divisão estabeleceu uma segmentação social, via processo educativo, pois a este estrato da sociedade foi direcionado um ensino para atender os interesses imediatos do mercado: *“ambos os ministérios negam à educação profissionalizante a possibilidade de ser um instrumento democratizador de conhecimentos e de valores essenciais para o exercício da cidadania”* (Idem, p.27).

No âmbito do Ministério do Trabalho desenvolveu-se um Plano de Educação Profissional cujas medidas estendiam o atendimento não só para os trabalhadores com contrato formal de trabalho, mas, principalmente, aos desempregados com formação precária e os que não estavam integrados às mudanças tecnológicas; sendo que, neste Ministério, as linhas de ações se sustentaram com a integração de programas de qualificação e requalificação ao Programa de Geração de Trabalho e Renda - PROGER, ao seguro-desemprego e à intermediação de mão-de-obra; naqueles grupos de trabalhadores definidos pelo risco da perda de emprego e nos desempregados, pelo Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR; e, ainda, na criação de uma bolsa de qualificação para os trabalhadores que tiveram suspensão temporária do contrato de trabalho.

Para cumprir com estas linhas de ação, o Ministério do Trabalho foi reestruturado, de modo a incluir as necessidades de formação profissional. Criou-se, assim, a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR que, para cumprir com seus objetivos contava com os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT e ainda com o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador - CODEFAT.

Pelo fato de o PLANFOR voltar-se para a principal demanda caracterizada, antes mesmo de alçar o indivíduo a um emprego, pelo trato com a pobreza, pela via do trabalho, cabia-lhe ofertar, de modo gradativo, a educação profissional permanente, direcionada a demanda do mercado de trabalho, visando qualificar ou requalificar, ano após anos, pelo menos

20% da População Economicamente Ativa - PEA, considerada a partir de maiores de 14 anos de idade. E com isso, acreditava contribuir para o:

- a) aumento da probabilidade de obtenção de trabalho e de geração ou elevação de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego; b) aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade; c) elevação da produtividade, da competitividade e renda (CODEFAT, 1998, p.01).

O PLANFOR, no que se propunha, tinha um grande desafio pela frente que, contraditoriamente, não se fazia integrado às políticas do MEC, uma vez que, segundo Cunha (2000) e Oliveira (2003), os destinatários das políticas desenvolvidas por ambos os Ministérios eram bem definidos. Por isso, é de se questionar que, no MEC, e não no Ministério do Trabalho, tenham ficado de modo preferencial aquelas pessoas que já estavam inclusas no mercado formal ou tinham maior propensão de estar no futuro. Ao Ministério do Trabalho, como já mencionado, foram direcionados os trabalhadores historicamente destituídos de educação formal.

Tal fato instiga a informar que o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR, surgiu, inicialmente, em 1995, com a denominação de Plano Nacional de Educação Profissional, sendo alterado, em 1998, pela Portaria nº 194, de 28 de dezembro, primeiro, por não estar nas leis de criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT e, segundo, para se diferenciar dos programas desenvolvidos pelo MEC, deixando ver mais que a segregação de uma modalidade de ensino, a segregação institucional ao destinatário através de uma educação travestida de oportunidades (CASTIONI, 2008).

Fica clara, assim, a partir deste exemplo, a utilização da educação profissional para aquilo que Shiroma (2000) identifica como a propagação de cursos modulares, sequenciais e à distância, que promovem o acesso ao ensino dos trabalhadores, mas “desatrelados de uma sólida formação básica que lhes dê aporte, [podendo] transformar-se em uma “perfumaria” que contribui apenas para engordar a coleção de certificados” (Idem, p. 81). Cunha (2000) reitera esta crítica, ao falar da impropriedade da formação de profissionais técnicos, ao se deparar com uma formação em módulos que poderiam ser cursados em diferentes estabelecimentos, culminando no rompimento entre teoria e prática, e cujo certificado era obtido na instituição a qual cumpriu a última escala prevista no curso.

Dessa forma, a educação profissional reorientou-se para projetos, cujos saberes eram compostos por “pacotes de conhecimentos” (Silva, 2011). E sob as promessas de um futuro promissor formou-se um sujeito com elevado teor individualista, voltado para o mercado de trabalho, mas sobre o qual recaía a inteira responsabilidade pelo seu *status* em sociedade.

Oliveira (2003) ressalta que, à época, o Ministério do Trabalho, apesar de destinar claramente o ensino para a classe trabalhadora pobre, não considerava o Planfor um mecanismo assistencial, havendo, assim, desarticulação do Programa com a política de assistência social.

Neste sentido, para Silva (2011), “a educação profissional tem cumprido o maior posto ideológico visto que o culto à empregabilidade tem sido o chamariz” (idem, p. 266) do neoliberalismo para produzir a mais-valia a partir da ativação do pobre para o trabalho; isso além de reiterar a distinção da escola para ricos e para pobres, sob o véu meritocrático que, na verdade, formaliza as desigualdades pela educação.

3.4. Meritocracia e Assistência social: a “ativação” para o trabalho

O discurso de combate à pobreza pela via do trabalho é retomado com força total pelos organismos internacionais. A pobreza passa a ser útil para a lógica produtiva do capital, conforme explicita Lessa (2010): *“os pobres passam a ser entendidos como mão-de-obra com grande potencial a ser explorado. (...) São redescobertos como recursos humanos e como possibilidades produtivas, pessoas geradoras de renda, consumidores potenciais”* (Idem, p.120).

O principal veículo difusor desses ideais, e responsável por nortear os países periféricos para o capitalismo de mercado, é representado pelo Banco Mundial, organização internacional, criada em 1944, a partir da Conferência de Bretton Woods, para cumprir com o objetivo de financiar a reconstrução dos países após Segunda Guerra Mundial.

Quando da sua criação, o Banco Mundial não tinha por objetivo o atendimento dos países do chamado “Terceiro Mundo”, mas, devido ao avanço dos movimentos revolucionários a favor do ideário socialista, do acirramento da Guerra Fria e do aumento da pobreza, que punham em perigo a estabilidade econômica e política das sociedades capitalistas, passou a estabelecer relações estratégicas com esses países. De início, seus empréstimos direcionavam-se para áreas de infraestrutura, com vista ao desenvolvimento econômico pela via da industrialização e agricultura de exportação; mas a inclusão de financiamento na área social, tornou-se, segundo Oliveira (2003), a expressão de uma busca de controle popular diante da crescente insatisfação das condições de vida e pobreza, que gerariam uma instabilidade quase que incontrolável.

Há implicitamente, uma forte preocupação, por parte do Banco Mundial, com a questão da pobreza, haja vista os planos de assistência técnica aos países periféricos fundamentados em um conjunto de diretrizes políticas e econômicas na área social para combatê-la. Um exemplo dessa preocupação é o relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2000/2001, denominado “A luta contra a pobreza”; neste, é apresentado um panorama da pobreza, que, segundo o próprio documento, é um exame de sua natureza e causas.

Ainda, nos termos do Relatório, a condição de pobreza é fruto de processos econômicos, políticos e sociais que, muitas vezes, se relacionam entre si para o reforçamento e exacerbação da condição de privação vivenciada pelos pobres. Como condicionantes para esta constatação e alternativas, são apresentados os seguintes argumentos:

Escassez de bens, mercados inacessíveis e poucas oportunidades de emprego mantêm as pessoas na pobreza material. Por isso, a promoção de oportunidades (estimulando o crescimento econômico, fazendo com que os mercados funcionem melhor para os pobres e possibilitando que estes acumulem bens) é essencial para reduzir a pobreza (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 01).

A estratégia utilizada pelo Banco Mundial consiste em reforçar o ideal de acesso ao trabalho e à educação como forma de ascensão social, a partir da mobilização pela integração na economia global e nos avanços tecnológicos, possibilitadores do resgate da capacidade produtiva dos pobres; pois, quando estes se inserirem no mercado de trabalho e, conseqüentemente, houver a sua integração nas relações de consumo, aí sim, será permitido um controle sobre os riscos de insegurança e exclusão social. Neste processo, independentemente das condições de trabalho e da garantia de direitos, o importante é estar incluso na economia, mesmo que de modo precarizado, garantindo um quadro de estabilidade social e consensual no país.

Para Leher (1998) e Shiroma (2000), a preocupação do Banco Mundial com a pobreza, em países de capitalismo periférico, não tem por interesse o seu combate, mas sim o seu alívio. O seu combate, na tentativa de mudança da condição destes países na divisão internacional do trabalho, ou de torná-los mais competitivos, inexistente. A preocupação reside na manutenção da estabilidade econômica, de modo a produzir e garantir um superávit que permita pagar os juros da dívida externa. As políticas financiadas pelos organismos multilaterais para América Latina, Caribe e África contribuem, na verdade, para o aumento dos índices de empobrecimento da população, pois são paliativas.

O que se verifica nessa modalidade de cooperação internacional, é a falsa criação de um “círculo virtuoso” no qual, a incerteza de inserção no mercado de trabalho e a instabilidade dos vínculos empregatícios, seriam resolvidas pela educação, que abriria as portas para o acesso ao mercado de trabalho, educação e trabalho articulados comporiam a fórmula de combate à pobreza. Há também, outro componente que integra este cenário, que consiste no uso da política de assistência social para incremento da ativação dos pobres para o trabalho.

Ressalta-se ademais que, o trato da pobreza, é construído sobre um outro referencial que está sendo introjetado e se tornando senso comum, sobre o qual Lessa (2010) esclarece:

a pobreza e o trabalhador pobre têm sido reinterpretados, em claro processo de transformismo da compreensão em torno do mesmo. Suas identidades tradicionais – desvalidado, o sem sorte – **têm experimentado novas concepções – o perigoso, caso não esteja preparado para empreender** (Idem, p.120) (Grifo nosso).

A capacidade produtiva da pobreza compõe uma fonte de lucro indireta para o processo de acumulação do capital, que, dentre os vários mecanismos que a integram, elencados por Pereira-Pereira (2016), esta faz parte do que a autora nomeou de *práticas focalizadas em “capital social”*, que abarcam: “investimento em recursos humanos, com vista a incrementar a produtividade econômica, e gastos sociais, atrelados ao consumo, desonerados dos custos de reprodução da força de trabalho para o capital” (Idem, p. 53).

Este mecanismo é essencial, porque, ao estabelecer a relação direta de investimento em recursos humanos para o incremento da produtividade e consequente ingresso no circuito de consumo e geração de lucro, traz à tona um processo maior, que consiste em: retirar da tradicional qualificação da pobreza a noção de *incapacidade*, de *má sorte*, de *desprovento*, que situa o indivíduo em uma condição que lhe é externa, destinando-lhe um lugar que se caracteriza pela espera de uma oportunidade para mudar sua condição; ou seja, agora, o mercado fornece um conjunto de oportunidades, pela via da qualificação, ou, mesmo em condições precárias, oportunidades de emprego.

Contudo, identifica-se aí uma “falsa” ideia de provisão de meios pelo mercado, que, por sua vez, situa o indivíduo em uma condição que lhe é interna, individual, bastando-lhe, para satisfazer as suas necessidades, ser empreendedor, ou saber aproveitar e dispor das oportunidades que o mercado de trabalho lhe oferece.

As políticas sociais são destinadas um penoso papel de colaboração com este movimento que Pereira-Pereira (2012) diz ser dominado pela ética da *autorresponsabilização*

dos indivíduos pobres, cabendo-lhes autossatisfazerem suas necessidades sociais, de modo a proverem seu próprio bem-estar, conjugado com outra tendência sinalizada pela autora, de *laborização* da política social, isto é: de reduzir a política social, especialmente a assistência social, à tarefa de ativar os pobres para o trabalho, em um mercado de trabalho fortemente desigual e precarizado que às vezes reedita o trabalho escravo.

A assistência social neste processo de ativação dos pobres para o trabalho atua como protagonista ao ser restringida a um dos seus componentes no qual os olhares se fixam e os questionamentos se criam e recriam, que são os chamados programas de transferência de renda. Segundo Silva (2008), o debate sobre estes programas em âmbito internacional se amplia a partir da década de 1980, e, no caso brasileiro, passam a integrar a agenda pública, em 1991, via a aprovação do Projeto de Lei do então senador Eduardo Suplicy.

Estes programas foram prestigiados pela possibilidade que oferecem de aliviar a pobreza, pela via monetária, num contexto capitalista de ajustes estruturais em que o desemprego se tornou endêmico. Sobre eles recaem distintos enfoques analíticos, dentre os quais se destacam:

- a) [um], de **natureza liberal/neoliberal** que considera os Programas de Transferência de Renda como mecanismo compensatório e residual, eficiente no combate à pobreza e ao desemprego e enquanto uma política substitutiva dos programas e serviços sociais e como mecanismo simplificador dos Sistemas de Proteção Social; b) [outro] de **natureza progressista/distributivista** que considera os Programas de Transferência de Renda enquanto mecanismos de redistribuição da riqueza socialmente produzida e como uma política de complementação aos serviços sociais básicos já existentes e voltada para inclusão social; c) [e mais outro] que percebe os Programas de Transferência de Renda **como mecanismo provisório para permitir a inserção social e profissional dos cidadãos, numa conjunta de pobreza e desemprego** (SILVA, 2008, p. 42) (Grifo nosso).

Sob a regência desses enfoques político-ideológicos são dirigidos para finalidades que respondam a um projeto de nação que se articula com uma perspectiva de desenvolvimento. No Brasil, a realidade vem demonstrando ser adepta dos princípios e práticas neoliberais, que, em um processo contínuo de dependência externa, reestrutura seu modelo econômico para uma dependência não mais tecnológica, e sim, financeira, o que reforça a criação de mecanismos competitivos em todas as esferas, principalmente as verificadas nas instituições públicas que impactam nas políticas sociais. Sendo assim, fica difícil considerar que os programas de transferência de renda sejam tratados por uma perspectiva progressista/distributiva; o que se

tem visto, é o seu deslocamento para uma perspectiva cada vez mais focalizada, moralista e recheada de condicionalidades.

O que se verifica na assistência social, segundo Boschetti (2016), é a tendência de sua ampliação nos países de capitalismo central, mas principalmente de capitalismo periférico, como a América Latina e o Caribe, justamente via programas de transferência de renda, que são cooptados para cumprir função estratégica de garantir a reprodução do exército industrial de reserva em todos os seus componentes, incluindo os pobres, para a manutenção permanente da condição de acumulação.

A assistência social é útil porque, a utilidade da pobreza para acumulação do capital consiste em restituir à atividade econômica mão-de-obra barata, ativando os pobres para o trabalho e tornando-os, ao mesmo tempo, produtivos, independentemente de suas necessidades e da forma de sua inclusão no mercado laboral. E a assistência social, dessa forma, passa a servir de mediação à reprodução ampliada do capital, contribuindo como direito devido pelo Estado.

Este desmonte guarda particular relação com o trabalho. Boschetti (2016) alerta para o fato de que a tensão entre assistência social e trabalho passa a ser reeditada. Para esta autora este processo de expansão da assistência social, principalmente pelos programas de transferência de renda, abrangendo trabalhadores em condições de trabalho, cria uma falsa sensação de que a dicotomia entre capazes e incapazes para o trabalho tenha sido superada, rompendo com a rejeição entre trabalho e assistência social. É justamente pela impossibilidade, na ordem capitalista, do pleno emprego que a assistência social é colocada

como âncora na extremidade da fronteira entre trabalho e não trabalho e se associa à tendência geral das políticas sociais de “ativar” os trabalhadores (e às vezes mesmo as pessoas com certas incapacidades/deficiências) a perseguir o caminho da busca de um trabalho cujo horizonte parece cada vez mais inacessível (Idem, p. 166)

Para Pereira-Pereira (2013), o paradigma da ativação dos destinatários das políticas sociais para o mercado de trabalho, torna o trabalho, indistintamente, como referencial para o mérito. Paradigma este que se caracteriza “*pela preocupação de evitar que o beneficiário da política social fique cronicamente dependente do Estado e relute em procurar trabalho para se autossustentar e gerir o seu próprio destino*” (Idem, p.07).

Trata-se, portanto, a relação tensionada entre trabalho e assistência, de um processo não aparente, em que o trabalho descola-se do direito, passando a compor a esfera mais instigante

e construtiva do mérito, pela condição de ser um mecanismo proativo em busca do bem-estar individual, ao passo que a proteção social, representada pela política social de assistência social, é vista como demérito, dada a sua passividade. Por conseguinte, na contramão de um poder público garantidor de direitos sociais ganha relevo a ética capitalista da autoproteção que prevê a

autossustentação dos indivíduos [por meio do] trabalho assalariado ou rentável, mas geralmente precário, desprotegido e mal pago; elege o mercado incerto e flexível como o principal agente de bem-estar; **vincula a assistência pública ao mérito individual em oposição ao direito social; usa a política social como um instrumento de ativação compulsória do pobre para qualquer atividade laboral, por meio de condicionalidades ou contrapartidas que, na maioria das vezes, revelam-se autoritárias e punitivas** (PEREIRA-PEREIRA, 2014, p. 20).

Em visto disso, segundo Pereira-Pereira (2014), assiste-se no Brasil, a passagem do *welfare* – configurado como bem-estar incondicional e como direito, a partir da provisão de políticas sociais universais, sem contrapartida – para o *workfare*, identificado com o bem-estar em troca de trabalho ou à custa dele. O termo *workfare* foi cunhado nos Estados Unidos, na década de 1960, e representa o traço definidor das políticas sociais norte-americanas, pela sua capacidade ativadora para o mercado competitivo, traduzindo: a necessária contrapartida pela realização de atividades para o recebimento das prestações assistenciais; e a limitação de acesso a direitos, pela indução no trabalho sem distinção.

O *workfare* explicita a tendência de *monetarização* da política social brasileira, que, ao invés de concretizar direitos, fortalece o mérito individual de se satisfazer necessidades sociais pelo mercado. Deste modo, “às necessidades sociais foram contrapostas preferências individuais, desejos, sonhos de consumo; e ao direito, por uma questão de justiça, foi contraposto o conceito de *entitlements* (direito juridicamente associado a um mérito em condições de competição)” (PEREIRA-PEREIRA, 2013, p.07).

E sob esta lógica de consumo opera-se um processo curioso, no qual o repasse de renda em vez de constituir um direito, como dever de cidadania já que a pobreza, no capitalismo, é fruto do próprio processo de desenvolvimento desse sistema, transforma-se em mérito às avessas: só os destituídos de bens, serviços e direitos o merecem.

Retoma-se, dessa forma, a ideia sinalizada por Pereira-Pereira (2011), das Leis dos Pobres Inglesas (Poor Laws), datadas do século XIV ao XIX, nas quais o pobre era visto não como um titular de direitos, e, conforme Lessa, (2010), mas como um perigo. Torna-se notório, por exemplo, o uso da assistência social como uma espécie de “juíza” sentenciadora do nível

de pobreza e do merecimento do seu destinatário, associando as condicionalidades próprias de cada programa a um ritual de comprovação de pobreza, que permitiriam enquadrar o indivíduo em “ser pobre”, envolvendo um conjunto de dados que iam desde a idade até a disponibilidade para realização de qualificação profissional. Alguns programas, como sinalizado por Boschetti (2016), chegavam a ser perversos; quando determinados benefícios eram incorporados à renda familiar e ultrapassava o limite auferido pela renda per capita, o destinatário corria o risco de ser excluído do programa, o que acabava sendo “uma armadilha da pobreza, pois impediam o beneficiário de melhorar seus rendimentos e condição de vida” (Idem, p. 164).

No cenário contemporâneo em que a competitividade move as ações humanas e institucionais, ter que comprovar diante de um mercado que supostamente fornece as condições para se empreender, a incapacidade de manutenção das necessidades de existência, é cruel. Da forma como se adensa a perspectiva individualizante, amparada na ideologia meritocrática, isto dirá respeito somente ao indivíduo, não há vislumbre de determinações externas, não é um direito, é uma ajuda, é moral, é aviltante ser pobre.

3.5. Meritocracia e a “Mundialização das Desigualdades”

Sob a égide do neoliberalismo, criou-se, ideologicamente, um mundo de progresso, de crescimento econômico, em que a liberdade de mercado permitiria que todos fossem cidadãos; eliminou-se fronteiras e distâncias, todos poderiam ser “consumidores”, estando livres para comprar os melhores produtos com os melhores preços. O problema residiria na afirmação em contrário, não se permitir ser “livre”, não se mobilizar para estar “inserido” e “integrado”; e isso conduziria ao atraso e à pobreza.

Deixado livre para se desenvolver, o capitalista neoliberal criaria as possibilidades de empregos e abrir-se-ia um mundo de oportunidades diante dos olhos e ao alcance das mãos, que deve ser aproveitado, pelos indivíduos competitivos. Para isso, era preciso se reinventar, se aprimorar, fazer cursos, estar capacitado para usufruir um mundo novo, no qual se deixou de ser um trabalhador nos moldes rígidos do sistema produtivo regulado pelo Estado para ser colaborador, afeito ao trabalho em equipe para a prosperidade da empresa; afinal, “todos são um”.

A competição apresentava-se como sadia; o indivíduo precisava ser valorizado no seu potencial, para ser reconhecido como alguém que se esforça, que se mantém atento às necessidades do mercado; e que, portanto, são proativos e produtivos, estão conectados às

exigências de uma nova ordem de (des)sociabilidade, com a certeza de que a mudança é constante para a qual tem de estar preparado para assumir novos desafios, outros empregos e até mesmo, uma área de formação diferente da sua. É preciso saber acessar seus potenciais.

Abstraindo os exageros, é preciso reconhecer a inegável ocorrência do progresso tecnológico e a consequente quebra de barreiras espaciais; o avanço nas comunicações e transporte e, principalmente, nas formas de acesso ao consumo. Mas, ao mesmo tempo, é necessário assinalar que, em meio a tudo isso, o avanço das desigualdades também é inegável e de proporções iguais ou maiores a este famigerado progresso.

Sabe-se que o padrão capitalista é necessariamente desigual; mas, o que nem todos sabem é que o fenômeno da desigualdade tem se alastrado de maneira extraordinária. A esse respeito, Rosanvallon (2012), refere-se à *mundialização das desigualdades*, observando que, diferentemente de outros períodos, este processo atinge, até mesmo, países e continentes de capitalismo central, como Estados Unidos e Europa. Para o autor, o crescimento das desigualdades vem se dando nos últimos trinta anos e assola praticamente todo o mundo.

Ancorada em análises como esta, parte-se da compreensão que a desigualdade social tem por fundamento processos e relações que são indissociáveis entre si. O avanço do capital realiza movimentos que permitem sua reconstituição em outras formas ou dimensões, haja vista a atual era do capital financeiro; porém, as mudanças verificadas nesta nova fase de movimento do capital continuam tendo, aquilo que Montañó (2012) descreveu como fontes e fundamentos da desigualdade social: *contradição entre capital-trabalho, acumulação e centralização de capital e exploração da força de trabalho*.

As relações se complexificam sim e acompanham as mudanças, mas o que permanece é o fato de o próprio desenvolvimento capitalista gerar a desigualdade; e quanto maior for a riqueza produzida pelo trabalhador, maior será a exploração, e conseqüentemente, maior riqueza será expropriada daqueles que a produzem. Sendo assim, maior acumulação de riqueza não quer dizer sua redistribuição, pelo contrário, pode dizer concentração, como a que se presencia, em níveis crescentes, na atualidade.

Na esfera dos direitos, que remete à constituição da esfera pública, diferentemente do que se impõe como senso comum, o mercado como regulador das relações sociais limita e, até mesmo, retira do controle da sociedade processos decisórios que envolvem demandas sociais, que constituem o campo da cidadania e da democracia.

Segundo Pereira-Pereira (2009), a relação entre Estado e sociedade é propiciadora da construção da esfera pública, que tem por nexos a conjugação entre público e privado. Foi entre os séculos XVII e XVIII, período destacado pela emergência de instâncias de formação social burguesa, que o Estado se diferenciou da sociedade, pelo aparato burocrático, legal, policial e ideológico, que formam o Estado absolutista.

Nesta diferenciação, que se distingue e se identifica o que é pertencente a esfera pública e privada, a primeira, tem por referência a cobertura da lei de modo universal, para todos, refere-se ao conjunto de indivíduos que formam uma sociedade, e por isso, comumente associa-se ao Estado; a segunda, remete ao particular, à condição individual de exercer as liberdades civis, como a de constituir família, firmar contratos, expressar pensamentos, ir e vir.

É neste desdobrar que progressivamente se firma o campo de pertencimento do público e do privado; e via movimentos democráticos se registra o surgimento dos direitos civis, que tem por ordem proclamar a liberdade individual, colocando em xeque velhas estruturas de poder de um Estado sustentado pelos privilégios de uma aristocracia fundada na crença do direito divino de sucessão hereditária.

É deste contexto e na esteira dos direitos civis que surge como especificação da liberdade individual, a compreensão de *liberdade negativa*, que, por definição, “nega qualquer interferência do Estado ou dos governos nos assuntos privados, especialmente no mercado” (PEREIRA-PEREIRA, 2009, p. 286). A liberdade é o sustentáculo da relação entre Estado e sociedade, e entre público e privado.

As aspirações burguesas de ascensão ao poder necessitavam de outros argumentos explicativos para compreensão do mundo, ao passo que a apropriação do ideal de não interferência no mercado articulava-se com o enaltecimento do indivíduo pelo trabalho, permitindo legitimar um novo sistema de dominação que, amparado nos direitos civis, sob o gérmen do capitalismo, cria as desigualdades entre classes. No berço da cidadania, enquanto *status* em que indivíduos partilham direitos e deveres comuns, em seu primeiro momento esta era constituída basicamente pelos direitos civis, que propiciava a convivência em perfeita harmonia com as desigualdades, já que estes direitos eram indispensáveis para uma economia competitiva de mercado. Segundo Barbalet (1989):

os direitos civis conferem a quem os tem a possibilidade de entrar nas trocas de mercado como agente independente e auto-suficiente. Capitalistas e trabalhadores não se distinguem uns dos outros do ponto de vista dos direitos civis, por terem o mesmo direito de participar nas trocas e contratos de

mercado uns com os outros. **Se estes direitos são o cerne da cidadania, então a cidadania consolidará as desigualdades de classe** (Idem, p.22).

Com o avanço do capitalismo e seu desenvolvimento sob a forma de monopólios, a conquista dos movimentos democráticos pelos direitos políticos e conseqüente sufrágio universal, no século XIX, ainda se mantinha certa estabilidade social por se constituírem em direitos basicamente individuais; porém, com a criação dos sindicatos, das negociações e acordos coletivos, fruto do movimento dos trabalhadores por melhores condições de vida e de trabalho, houve o exercício coletivo dos direitos pela classe obreira, estabelecendo que a esta era devido certos direitos sociais.

Os direitos sociais rearticulam a posição do Estado que deve agora garantir proteções e serviços sociais, o que amplia as funções deste, ao tempo que também se amplia a participação popular na vida política. Decorre deste conjugado de fatores, uma nova formulação de liberdade, expressa por *liberdade positiva*, “que invoca a efetiva participação do Estado nos assuntos da sociedade, para inclusive, tornar as liberdades individuais possíveis” (PEREIRA-PEREIRA, 2009, p. 287). A liberdade como sustentáculo da relação Estado e sociedade, neste sentido positivo, afirma a necessária participação social do Estado associada ao princípio da igualdade substantiva, e não só a formal, implicando equidade e justiça social.

Por isto, com referência à constituição de cidadania referenciada em direitos civis, políticos e sociais, considera-se como condição transversal, considerar as políticas sociais como políticas públicas, por terem por funções a concretização de direitos sociais, fruto da luta de classes, conquistados e incorporados na lei, que ultrapassam os limites do Estado, das corporações ou agregados de grupos e da iniciativa privada.

Para esta dissertação a desigualdade não se apresenta somente, como desigualdade na distribuição de renda ou da riqueza, que é socialmente produzida; há uma desigualdade que se dá na esfera do “direito de existência”, quando o mercado passa a regular as relações sociais e transfigura as políticas sociais em espaços de interesses de mercado, que são por si individuais, emergenciais e focalizados. Perde-se, assim, a noção de universalidade e totalidade das demandas e necessidades sociais, que para sua construção exigem espaços públicos de debate, pois é no público que se universaliza os direitos e se atinge a democracia.

A mundialização das desigualdades tem, por componente ativador, a ideologia meritocrática. Ao longo deste capítulo buscou-se traçar um caminho que fosse de encontro às suas conseqüências na formulação e execução das políticas de assistência social, educação e

trabalho, de modo a identificar os impactos gerados a seus destinatários e como ela reproduz os interesses e o direito burguês. Feito um paralelo com a afirmação de Barbalet (1989), de que a sociedade que tem por cerne os direitos civis é uma sociedade desigual, pode-se afirmar, que o neoliberalismo tem colocado de modo contínuo estes direitos no centro, sobrepondo-os até mesmo aos direitos políticos e, principalmente, aos direitos sociais. Em paralelo a esta afirmação, considera-se que uma sociedade na qual o cerne é o modelo meritocrático é uma sociedade desigual.

O sistema meritocrático que, no Ocidente teve o seu desenvolvimento no marco das grandes transformações da sociedade europeia, durante os séculos XVII e XIX, rompeu com a aristocracia feudal, sob a égide da moral burguesa que valorizava o esforço pessoal pelo trabalho e protagoniza, contemporaneamente, um papel de dissimulação da realidade, do qual Dubet (2004), faz o seguinte alerta:

Não nos deixemos, porém, levar por ilusões: mesmo que o modelo meritocrático seja aperfeiçoado, ele tem seus próprios limites intrínsecos e não deixará de nos desapontar, pois algumas de suas fraquezas dizem respeito à sua própria natureza e ao fato de que **fatalmente produz mais vencidos do que vencedores** (Idem, p. 545) (Grifo nosso).

Uma das fraquezas da meritocracia está no próprio mérito. Quando se questiona o modo de medição objetiva deste, incorre-se naquilo que Barbosa (2003) chamou de dimensão positiva da meritocracia, que tem como critério básico para organização social o desempenho individual baseado em talentos, habilidades e esforço pessoal. Esta dimensão não é consensual, porque suscita interpretações diferenciadas do modo de se estabelecer critérios avaliativos sobre o desempenho individual, e de como identificar “o que sejam talento e esforço, de quais são as origens das desigualdades naturais, da relação entre responsabilidade individual e/ou social e desempenho, da existência de igualdade de oportunidades para todos” (Idem, p.22).

A igualdade de oportunidades/possibilidades, tão difundida pelo neoliberalismo, segundo Rosanvallon (2012), não existe; os indivíduos não estão todos sob a mesma condição econômica, social, educacional e humana. Como o autor ressalta, os indivíduos são singulares, há que se reconhecer suas diferenças e não confundir igualdade com uniformidade ou homogeneidade.

A igualdade de possibilidades se inscreve nas desigualdades aceitáveis, de acordo com Dubet (2004, p. 544), em uma sociedade dita democrática, que tem por princípio a igualdade entre todos; *“o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é*

desigualdades legítimas”, o que, para Rosanvallon (2012), utilizando os termos do sociólogo britânico Michael Young (1915-2002) – o primeiro a abordar a meritocracia nos anos 1960 – constitui um pesadelo a qualquer país por ela governado, considerando que ninguém teria o direito de protestar contra as diferenças. Deste modo,

se todas as diferenças estão fundadas sobre o mérito, **aquele que tem uma condição inferior é por sua culpa**. Trata-se então de uma sociedade onde a crítica social não teria mais lugar. Precisamos tomar consciência do limite do ideal meritocrático, do limite das teorias da justiça, do limite das políticas sobre a igualdade das possibilidades. Mesmo que essas teorias tenham seu campo de validade, elas não representam a bússola que deve orientar uma sociedade para sua transformação (ROSANVALLON, 2012, p.06) (Grifo nosso).

A “justiça escolar” cumpre um importante papel de realizar a distinção entre os indivíduos, partindo-se do parâmetro de que todos são iguais; o mérito passa a ser justificativa para explicar o melhor desempenho de um sobre os outros, de remuneração, posição social, uma vez que ela prepara os indivíduos para estarem em sociedade.

O caráter democrático ao qual é associado à educação, que tem por referência a construção de ideais de um futuro melhor e ascensão social, tem como bandeira de luta a busca dos movimentos sociais por direito universal e justiça social. Mesmo que composta por ideais meritocráticos, na contemporaneidade, a educação passa a compor o imaginário social como algo a ser conquistado, fruto de um esforço pessoal; com isso ela sai da esfera do direito, para integrar o mercado como algo a ser consumido. Ou melhor, como algo que permite a ascensão profissional e a conquista de *status* de acordo com uma lógica que antes de superar desigualdades acaba por reforça-las.

Por outro lado, no que se refere à assistência social, Silveira (2013) afirma que as práticas que envolvem o corte social, característico das prestações de serviços sociais no Brasil, o mérito é elemento estruturante. Segundo a autora:

Como exercício de poder simbólico à troca pelo acesso a bens culturais, recursos, serviços, programas, projetos, benefícios, o mérito é *plasmado* socialmente no cumprimento de regras sociais, na resposta aos pactos de convivência e socialização. Aspectos que podem inclusive, ser identificados nos espaços de participação popular (Idem, p. 42).

No peculiar modelo de cidadania brasileira, cujo acesso aos direitos se deu pelo “dever do labor”, estabelecendo uma relação de recompensa com o Estado, quando o receituário neoliberal se utiliza de mecanismos que novamente colocam no centro a inserção laboral para

o acesso aos direitos, a função socialmente aceita para os pobres passa a ser o trabalho e não o direito de viver. Reforça-se, assim, o estigma da assistência social sobre o leito do assistencialismo, porque esta política, neste sistema, não cumpre com a função de assistir; ela se torna uma política fragmentada em outras políticas como forma de responder a demandas e emergências; e, como tal, ela desasiste.

Ocorre o predomínio de políticas sociais focalizadas, que selecionam os “merecedores” com base no critério da pobreza absoluta, o que coloca estas políticas em um terreno demasiadamente perigoso, pois passam a não mais configurar um direito, mas uma ajuda institucional. Além disso, deixam desprotegidas consideráveis parcelas da população pobre que não se encaixam no padrão da pobreza absoluta, mas se encontram em situação de risco e vulnerabilidade, que agravam a já precária condição social de sua existência ou a agudizam.

A educação e assistência social passam a ser inseridas em uma lógica de mercado, na qual a relação entre os sujeitos destinatários destas políticas se dá sob valores mercantis, exigindo determinados padrões que permitam enquadrar o destinatário em apto ou não apto para acessar serviços e proteções.

Constata-se que as políticas de educação e assistência social são manipuladas pela ideologia neoliberal para conformar a identidade social do sujeito, que se *constitui* “quando ele está inserido na engrenagem produtiva de mais-valia, e só se legitima quando exerce função socialmente aceita pela sociedade” (SILVA, 2011, p. 266).

Em vista disso, é de se questionar a perspectiva de cidadania que está sendo operada, pois esta pressupõe um sujeito de direitos, consubstanciados na esfera pública por mecanismos de proteção social, com vista ao atendimento das necessidades sociais legítimas, visto que: é na arena pública que as demandas e anseios da população entram para a agenda de prioridades da sociedade. Se as relações sociais se dão na esfera do mercado, por si privada, os espaços para as demandas populares se dão em espaços que antes de garantir direitos, reforçam a posição de concessões por privilégios, que fogem ao controle social.

Por tais construções teóricas, considera-se que pensar a Assistência Estudantil enquanto política que se inscreve no campo dos direitos sociais e que articula assistência social e educação para intervir nas desigualdades sociais que se manifestam no espaço educacional, tem de se compreender este modelo de sociedade de vocação individualista e meritocrática, que confere valor ao sujeito pelo status que ocupa nas relações sociais de produção.

O estudante pode ser um trabalhador ou não, mas necessariamente, este é preparado no espaço escolar para assumir uma posição social em sociedade, assim como as condições que constroem sua representação de sociedade também o fazem vislumbrar um projeto societário.

A política de assistência estudantil contribui, nesta construção, quando é vista como um direito e não uma ajuda, quando é elaborada para não ser partidária de mecanismos que reforcem dicotomias entre assistência social e educação. Enfim, é compreender que reforçar estigmas constitutivos do campo do senso comum, principalmente no que se refere ao ser “assistido”, reforça posições sociais que não mudam uma história de vida, quanto mais um projeto de sociedade em que se propõe combater as desigualdades sociais.

CAPÍTULO IV
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: CONSTRUINDO SENTIDOS NA TRAVESSIA
ENTRE ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCAÇÃO

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

(Guimarães Rosa)

A proposta de pesquisa que subsidia esta dissertação partiu da necessidade de compreender a Assistência Estudantil na educação profissional, não estritamente pela face educacional ou pelo processo assistencial que faz parte da composição deste conceito; mas pela complexa articulação teórico-conceitual que se estabelece entre duas políticas que conformam uma unidade em travessia e construção. Partiu-se da análise concreta de um quadro de referências que permitiu delinear antes a sua concepção, do que propriamente a manifestação imediata do que o complexo unitário se propõe a executar.

Realizando um movimento analítico inverso, antes de se conferir o alcance dos resultados da Assistência Estudantil, procurou-se identificar que conceitos e valores têm regido esta política antes mesmo de ela chegar aos estudantes. Buscou-se compreender os sentidos que veem sendo atribuídos a uma política de caráter particular, por definição, ao se desenvolver no contexto da educação e se originar no berço da assistência social. Por esta conformação, a assistência estudantil gravita entre “falsas certezas” e “verdadeiros equívocos”.

Essas atribuições de sentidos, entre certezas e equívocos, são materializadas nos regulamentos da Assistência Estudantil dos Institutos Federais, pautados por referenciais teóricos e políticos. Considerando que a assistência estudantil tem por finalidade intervir nas desigualdades que se manifestam no espaço dos Institutos, destinando-se, a satisfazer “*a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades*” (SANTOS, 2003, p.56), há de se considerar a complexidade de formulação destes documentos, por perpassar realidades específicas vivenciadas pela organização institucional de cada Instituto.

4.1. Assistência Estudantil na Educação Profissional de acordo com os parâmetros do PNAES

Em 29 de dezembro, de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estes Institutos foram estruturados, *a priori*, “*para atender os filhos dos trabalhadores de baixa renda, contudo, a pauperização das classes médias e o elevado nível de ensino dos Institutos Federais, além de outros fatores, também colaboraram na agregação de estudantes oriundos de várias classes sociais*” (IFG, 2013, p.01).

Acrescenta-se a esta destinação, a natureza singular dos Institutos na diversidade de ofertas de cursos - presenciais ou à distância - contida na denominação de instituições de *educação básica, superior e profissional*. Conforme o artigo 2º da Lei que os institui,

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

Instalados em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal - tendo algumas unidades federadas mais de um Instituto - a sua comunidade estudantil apresenta perfil diverso de faixa etária e de renda. No que concerne à renda, esta se faz mais significativa pelo caráter multicampi, isto é: muitas de suas unidades estão localizadas em municípios que, segundo o Tribunal de Contas - TCU (2012), apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e elevado índice de pobreza.

Tal fato apresenta-se como um grande desafio aos Institutos Federais, posto que, no Brasil, a oferta de uma educação gratuita e de qualidade à classe trabalhadora não constitui, na prática, um direito de todos, como prevê a Constituição da República. Ou seja, a oferta da educação gratuita reflete a própria composição desigual da sociedade brasileira ao longo da sua história. Portanto, pela educação, é necessário incluir socialmente um grupo de indivíduos – que não é minoria – no interior da escola, cujas questões ultrapassam o processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que integram este processo.

A oferta de uma educação de qualidade, conforme se constrói e se difunde na ordem burguesa neoliberal, contempla profissionais qualificados, espaços com adequada infraestrutura, e modelo de avaliação de empresas, respaldado em critérios meritocráticos

próprios da “livre concorrência no mercado educacional” (SILVA, 2011), que se opõe a universalização e democratização de serviços, para evitar a perda de qualidade. Por isso, é necessário criar e fortalecer políticas que articulem mecanismos promotores do desenvolvimento humano que, no caso brasileiro, tem como fator preponderante questões relacionadas à condição socioeconômica, mas que não se reduzem a esta.

Neste sentido, julga-se imperioso implementar um conjunto de ações e programas que viabilizem a inclusão social da classe trabalhadora pelo acesso e permanência nas instituições de ensino. Em 2007, a partir do movimento dos estudantes universitários, com o apoio de organizações da categoria, foi instituído o PNAES, via Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro 2007 – os Institutos Federais, criados um ano depois, não constavam de seu texto – a qual anunciava a centralidade da assistência estudantil, assim definida: “*como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior*” (MEC, 2007).

Esta definição, para além da delimitação do público presente na Portaria (considerando que, comparativamente ao ensino superior, o perfil dos educandos dos Institutos é diversificado), confere centralidade à assistência estudantil como mecanismo estratégico de *combate às desigualdades sociais e regionais*; e isto expressa, ao mesmo tempo em que associa, esta política ao conjunto simbólico de medidas decorrentes das lutas das classes populares.

À assistência estudantil é ainda conferida importância por sua capacidade de *ampliar e democratizar as condições de acesso e permanência* de segmentos da população que não têm inserção no espaço educacional, devido a sua desigual posição de classe. E com isso, busca-se reparar uma incômoda condição limitadora de acesso à escola de legítimas demandas, ou resgatar uma persistente “dívida social”.

Afirma-se, ademais, na referida Portaria, que, independentemente do nível educacional ou da modalidade de ensino, a assistência estudantil tem, por essência, o reparo das desigualdades sociais que impedem o usufruto do direito universal à educação; pois, em uma sociedade de formação social desigual, como a brasileira, a dificuldade de permanecer na escola ou a evasão escolar, antes configurar “vagabundagem” de quem não quer estudar, encontra explicação na condição de classe do aluno desertor; isto é, daquele estudante que se encontra privado, ou precariamente provido, dos meios de sobrevivência para sua manutenção, como alimentação, moradia, saúde. Por isso, são sobre estas condições que esta política procura desenvolver ações de inclusão.

Por meio dessas considerações, verifica-se que é no movimento pela implementação da assistência estudantil nas universidades federais, que a sua centralidade vai se materializando e, conseqüentemente, o PNAES vai tendo suas ações desenvolvidas nos Institutos que estavam em processo de implantação. Depreende-se desta conjuntura que, pensar a assistência estudantil sob esta configuração se faz muito recente para a educação profissional, tornando-se necessário realizar o diálogo com a educação superior; isso porque, os Institutos também ofertam este nível de ensino, através das licenciaturas e tecnólogos, para não reproduzir determinados discursos que, muitas vezes, ficam restritos ao debate da Assistência Estudantil nas universidades.

Ao considerar os objetivos do PNAES dispostos em seu artigo 4º:

- 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) (Grifo nosso).

Cislaghi e Silva (2012) analisam que no quarto e último objetivo do PNAES, a assistência estudantil “é estratégica para difundir a Educação Superior, como possibilidade de ascensão social e para buscar coesão social através da promessa de educação” (Idem, p. 500). Esta análise instiga a indagação de qual projeto societário esta Política está servindo em tempos de “doutrinação” dos organismos multilaterais. Por isto, suscita a recomendação de que a Educação Profissional deve estar atenta para que a assistência estudantil não seja capturada e difundida como um mecanismo “atrativo” para o acesso à Escola.

Se prevalecer a associação da assistência estudantil com práticas assistencialistas ou, um pouco mais grave, se se considerar que a busca pelo estudo se dá pela assistência a ser recebida, e não pelo interesse em estudar, cai-se aí no senso comum, que tende a se tornar hegemônico. Efetivamente, a realidade empírica tem revelado que muitos consideram a concessão de auxílios financeiros no espaço acadêmico um atrativo, e, até mesmo, a justificativa para retenção do estudante na Escola e para a repetência.

Os Institutos Federais são instruídos a realizar a execução das ações previstas no PNAES, promovendo o acesso e permanência dos alunos na Escola, e, por consequência, têm seus recursos ampliados para o investimento na assistência ao educando da Rede de Educação

Profissional e Tecnológica - EPT. Isso exige, por parte dos Institutos Federais, a constituição da sua Assistência Estudantil em meio ao seu próprio processo de expansão:

a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, respeitado o princípio da autonomia dos Institutos Federais, **recomenda a aprovação pelos Conselhos Superiores de uma regulamentação específica para a assistência estudantil**, envolvendo os setores da assistência social, coordenação pedagógica, psicologia, com critérios claros de acesso dos estudantes de origem popular, especialmente os vinculados ao PROEJA Médio e FIC, aos trabalhadores da rede CERTIFIC, aos estudantes atendidos pelos NAPNES, às mulheres vinculadas ao Programa Mulheres Mil, ao atendimento da mobilidade estudantil nacional e internacional. (SETEC/MEC/2010, p.03). (Grifo nosso).

É inegável que, com a instituição dos Institutos Federais, a educação profissional tenha passado a compor o debate da assistência estudantil nos moldes das ações configuradas a partir das áreas definidas como prioridades pelo público universitário, saindo da execução de ações estritas ao transporte e à alimentação.

Face a esta realidade, e como o próprio PNAES indica, há de se considerar as especificidades dos Institutos. Nos dias 06 e 07 de dezembro de 2010, ocorreu na cidade de Fortaleza - Ceará, o I seminário com a pauta “Construção de Diretrizes para as políticas de Assistência Estudantil da Rede Federal EPTC”. Nele foi apresentada, como principal proposta, a elaboração de uma minuta para um novo Decreto do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, direcionado especificamente aos Institutos, pois havia um entendimento da Rede de que este Programa deveria contemplar os Institutos em sua plenitude. Para tanto, formado um grupo de trabalho para elaborar o PNAES específico dos Institutos Federais e Diretrizes Nacionais para as Políticas de Assistência Estudantil a serem apresentadas ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - CONIF e a SETEC.

Esta providência sofreu um período de estagnação e, somente em 2013, foi retomada por um grupo de gestores que apresentou proposta ao CONIF de sua revitalização, da qual resultou o “I Seminário de Gestores de Assistência Estudantil da Rede Federal”, realizado em Goiânia, entre os dias 18 e 20 de março de 2013. Dentre um dos encaminhamentos da proposta em apreço, constava, de caráter emergencial, a alteração do texto do Decreto nº 7.234/2010, sob a seguinte justificativa:

o texto atual não é explícito com relação à participação dos estudantes, de todas as modalidades de ensino, da Rede Federal EPTC no PNAES, fato que

tem gerado insegurança jurídica em nossas Instituições e em alguns casos inviabilizado ações da Assistência Estudantil (IFG, 2013, p.04).

Esta proposta considerava o fato de que, na Lei de criação dos Institutos, a repartição das vagas, conforme as modalidades de ensino, tenha sido assim dimensionada: o mínimo de 50% para os cursos técnicos de ensino médio, direcionando a prioridade para sua forma integrada aos concluintes do ensino fundamental e para educação de jovens e adultos; e no mínimo 20% reservada para as licenciaturas e graduações tecnológicas, tendo ainda a disponibilidade para especializações, mestrados profissionais e doutorados, vinculados à linha de pesquisa aplicada à inovação tecnológica; donde fica claro que o PNAES não comporta o seu principal público, estudantes de cursos técnicos.

Outra importante demanda foi a de uma complementação no orçamento da Rede, para o ano de 2013, unificando o valor da *per capita* do PNAES, pois,

é reconhecido pelos profissionais que atuam na Assistência Estudantil das instituições federais de ensino que a implementação da Lei das Cotas nos impõe uma nova realidade: a inclusão de um enorme contingente de estudantes, **50% na Rede EPCT, em reconhecida situação de vulnerabilidade socioeconômica**. Esse fato nos leva a considerar a necessidade de se viabilizar a igualdade de oportunidades, sem distinção, para todos os estudantes das instituições federais de ensino (IFG, 2013, p. 05) (Grifo nosso).

Estas proposituras, que ainda não foram viabilizadas em sua integralidade, fazem com que a Assistência Estudantil, nos Institutos Federais, se desenvolva nos marcos do PNAES, porém aspirando outro parâmetro de viabilização, que se mostre mais adequado a sua realidade; por isso, este é o momento oportuno para se investigar como essa Assistência presentemente se estrutura, considerando que, dentre as demandas identificadas nestes Seminários, constam a necessidade de elaboração da concepção e finalidade da Assistência Estudantil.

4.1.1. A regulamentação da Assistência Estudantil nos Institutos Federais

Em pesquisa, Taufick (2013) identificou a regulamentação da assistência estudantil, realizada por 30 (trinta) Institutos Federais em um universo de 38 (trinta e oito). Daqueles, 26 (vinte e seis) regulamentaram a assistência estudantil por meio de resolução do Conselho Superior - CONSUP que, na organização dos Institutos Federais, exerce a função de administrá-

los conjuntamente com o Colégio de Dirigentes - órgão consultivo formado pelo Reitor, pró-reitores e diretores gerais dos campi.

O Conselho Superior, por sua vez, é um órgão consultivo e deliberativo, que tem em sua composição, representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, quais sejam: docentes; estudantes, inclusive os egressos; servidores técnico-administrativos; sociedade civil, representantes do MEC e do Colégio de Dirigentes, em uma representação de caráter paritário entre estes segmentos.

Em vista disso, considera-se que uma das formas de legitimar uma concepção de Assistência Estudantil na Rede de Educação Profissional, a partir da regulamentação das respectivas políticas pelos diferentes Institutos, é fazer com que estas sejam aprovadas nos respectivos Conselhos Superiores; isso porque, estes constituem a instância maior de deliberação e representação da comunidade interna, conferindo legitimidade, não só a cada política no seu respectivo Instituto, mas também à totalidade da organização. Afinal, o Conselho Superior representa um espaço no qual há uma diversidade de interesses, a partir das demandas e reivindicações de cada segmento, demonstrando que a política de assistência estudantil existe para atender reivindicações estudantis; e que estes devem ter assento, voz e voto neste órgão, por ser ele um lócus de reconhecimento de seus direitos.

Com base nesse entendimento torna-se imperioso, para esta dissertação, que os Institutos cujos regulamentos não foram aprovados pelo CONSUP, mas por outras instâncias, revisem suas políticas e as submetam a este órgão deliberativo superior. Taufilk informa que, no ano de sua pesquisa (2013), quatro Institutos regulamentaram a assistência estudantil por outras instâncias administrativas, cujos dados a pesquisa para esta dissertação recuperou e os confrontou com a realidade de 2016-2017, para verificar possíveis alterações. A análise efetuada mostrou que houve revisão de conteúdo por parte de alguns e que, dos quatro Institutos verificados, em três persiste a mesma forma de regulamentação, a saber: um Instituto aprovou seu regulamento via Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE; o segundo, por Instrução Normativa aprovada por pró-reitores de administração, ensino, extensão, pesquisa, inovação e pós-graduação e planejamento e orçamento; o terceiro pela Portaria da Pró-reitoria de Extensão; e o quarto, que à época, estava em processo de consolidação, cujas ações eram aprovadas por Portaria Normativa da Reitoria, teve seu programa aprovado, também, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, em 2015.

Esta realidade suscita outra questão que se faz central em busca da construção de uma concepção de Assistência Estudantil: a constatação de que a Rede de Educação Profissional não

se faz unívoca na sua compreensão a respeito do que seja política social, de caráter público. Utilizando-se do recurso de dar “voz” à assistência estudantil como política, ela argumenta em sua própria defesa como viabilizadora de direitos sociais, assim dizendo:

As instituições educacionais públicas, principalmente pelo fato de serem mantidas com recursos arrecadados de todos os cidadãos, devem ir além do seu papel tradicional de disseminar conhecimentos que envolvam o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. A responsabilidade social de uma instituição pública federal voltada para **a educação deve estar associada aos processos sociais, buscando o atendimento a demandas evidenciadas pelo contexto societário ao qual ela está inserida na perspectiva da institucionalização de direitos sociais** (POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL/IFES, 2011, p. 05) (Grifo nosso).

Defende-se, desse modo, a assistência estudantil como política que integra o campo das políticas sociais, por se compreender que, sob este domínio, ela está inscrita em uma concepção de política pública.

Enquanto isso, Pereira-Pereira (2008), afirma que, na visão corrente, inspirada na ideologia neoliberal, a política social é compreendida como aquela que primeiro avalia os recursos a serem distribuídos, e não, contrário, as “*posições desiguais dos cidadãos na estrutura de classes da sociedade*”; por isto, é preciso que se tenha conhecimento dos determinantes das desigualdades sociais e de como elas se manifestam em necessidades, para melhor intervir e modificá-las.

Para tanto, há de se identificar as forças e os agentes que disputam recursos e oportunidades para implementar as políticas sociais. Na realidade da assistência estudantil como política, diante de um cenário de não reconhecimento equânime e universal das desigualdades, os Institutos que não adotaram esse posicionamento, estão em um sentido diferente do projeto societário ancorado no direito incondicional; pois, à assistência estudantil como Programa, a coloca em uma condição instrumental a objetivos maiores de uma política pública que é superior a ela. E, se assim o for, questiona-se: qual seria esta política pública maior, a educação? Em adição, levanta-se uma segunda: a política de educação, por si só, daria conta de responder as demandas que são destinadas às ações do PNAES?

Para esta dissertação a resposta é **não**, considerando, principalmente, a afirmação de Algebaile (2009), de que, ao longo da formação social brasileira, a educação esteve direcionada para uma série de demandas que eram da alçada de outras políticas; e que isso dificultava o processo de desenvolvimento das próprias políticas sociais, bem como a utilização da escola como espaço de contenção de demandas que deveriam ser de responsabilidade do Estado. Por

isto, em defesa de uma educação que cumpra com a missão de educar, e da assistência social como política que tem por propriedade potencializar direitos na educação e em qualquer outra política com a qual realize interface - ao contrário de discursos que propagam a ideia de que ela é estigmatizadora - defende-se, a Assistência Estudantil como **política** que se dá na interface entre educação e assistência social. E o é, principalmente, por seu conteúdo público que requer participação ativa do Estado, sob o controle da sociedade, em espaços democráticos de participação, planejamento, avaliação e execução de metas referenciadas nas necessidades sociais do público estudantil. A defesa da assistência estudantil como política social pública, vai contra a sua apropriação como política de governo, submetida ao bel-prazer de governantes que implementam o que querem, como querem, ou mesmo anulam seu potencial de viabilizar direitos.

É o seu caráter público, e não estatal ou governamental, que confere a universalidade desta política. Pois, como explica Pereira-Pereira (2008):

Toda política pública compromete sim o Estado, na garantia de direitos; mas compromete também a sociedade na defesa da institucionalidade legal e integridade dessa política ante os seguintes eventos: assédio de interesses particulares e partidários; clientelismo; cálculos contábeis utilitaristas e azares da economia de mercado (Idem, p. 174)

Em acordo com esse entendimento, sugere-se aos Institutos que tratam a assistência estudantil como programa ou somente como regulamento de ações, que realizem a revisão para Política, conferindo a esta o sentido de política social, pública, norteada por princípios, objetivos, diretrizes, que visam a implementação de programas e projetos em favor da equidade e da justiça social, com vista ao acesso e permanência dos sujeitos no espaço escolar, em especial da classe trabalhadora.

Nessa direção, um fato alvissareiro ocorreu: conforme levantamento realizado por esta pesquisa na Rede de Educação Profissional, no ano de 2016, verificou-se que, 07 (sete) políticas de assistência estudantil foram aprovadas entre os anos de 2013 e 2016, referentes ao Instituto Federal do Pará - IFPA; Instituto Federal do Maranhão - IFAM; Instituto Federal do Piauí - IFPI; Instituto Federal do Goiás - IFG; Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS; Instituto Federal do Sul de Minas - IF Sul de Minas e Instituto Federal do Mato Grosso do Sul - IFMS, todos via CONSUP.

Totalizando 37 (trinta e sete) políticas regulamentadas, em um universo de 38 (trinta e oito) Institutos. Somente o Instituto Federal do Amapá - IFAP, não tinha, até a data de

elaboração desta dissertação, sua política aprovada, mas desenvolve suas ações de permanência por meio de editais, com base no PNAES.

Diante deste número de políticas de assistência estudantil, elegeu-se, nesta pesquisa, como unidade **empírica de análise**, o estudo de cinco regulamentos delimitados no universo de 37 Institutos, conforme a divisão do território brasileiro em regiões: o Instituto Federal do Pará - região norte; o Instituto Federal do Rio Grande do Norte - região nordeste; o Instituto Federal de Brasília - região centro-oeste; Instituto Federal de São Paulo - região sudeste e Instituto Federal do Paraná - região sul.

Ao longo da pesquisa verificou-se, por meio da análise do conteúdo das políticas, que havia processos de construção da assistência estudantil que conferiam-lhe um sentido e exprimiam uma relação entre assistência social e educação que ultrapassavam a delimitação realizada pelas regiões. Deste modo, ampliou-se a análise, para capturar e destacar os aspectos essenciais na elaboração de uma concepção de assistência estudantil que evidenciem a definição ou indefinição das interfaces entre assistência social e educação.

Na análise das políticas eleitas, como no seu conjunto, verificou-se que aqueles Institutos que adotaram a particularização das ações por programas universais, de permanência e acadêmico, apresentaram uma caracterização dos programas e benefícios pelo público a quem se destinavam, assim elencados:

- *Programas universais*: destinam-se a todos os estudantes regularmente matriculados, independente do recorte de renda, sendo desenvolvidos nas áreas de saúde, cultura, esporte, lazer, inclusão digital e acompanhamento biopsicossocial;
- *Programas acadêmicos*: destinam-se a todos os estudantes, desenvolvidos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, de natureza técnico-científica, regido por critérios de seleção e manutenção, por destinar bolsas de caráter acadêmico;
- *Programas assistenciais*: destinam-se aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, envolvendo critério de renda, sendo desenvolvidos nas áreas de alimentação, transporte, creche, moradia e auxílio financeiro.

O Instituto Federal de Brasília adotou esta classificação; os Institutos Federais do Pará e Rio Grande do Norte optaram por dispor seus programas nas modalidades de ações previstas no PNAES; o Instituto Federal de São Paulo realizou a separação entre programas de ações universais e programas de permanência, de acordo com a qual, programas de caráter acadêmico

são organizados em separado por Portaria, não constantes na Política de Assistência Estudantil. O Instituto Federal do Paraná, também dispôs os programas por modalidades de ações, detalhando os programas por instruções normativas em separado, sendo que, os programas acadêmicos são dispostos por Portaria própria.

Cabe destacar que a autonomia conferida pelo PNAES permitiu aos Institutos a ampliação de programas para além das ações previstas, de modo a atender outras demandas que comportam a realidade específica de cada Instituto; porém, estes programas não envolvem recursos financeiros, devido à necessária aplicabilidade para as áreas pré-determinadas.

4.2. Assistência Estudantil: entre o direito e o mérito

Para esta análise há, de início, que se considerar como se delineia no conjunto dos regulamentos a representação da categoria assistência social, elemento primeiro da pesquisa por retomar o argumento principal que iniciou esta investida científica: a comparação dos programas assistenciais de repasse financeiro da assistência estudantil com os programas de transferência de renda da Política de Assistência Social. Ou, em outros termos, compreender o vínculo entre a assistência social e a assistência estudantil naquilo que lhe foi atribuído como elemento definidor, *o caráter financeiro*

Em estudo que versa sobre a assistência social, Pereira-Pereira (1996) afirma que o primeiro problema que se coloca na tentativa de compressão crítica desta categoria, provém da sua imprecisão conceitual, sendo “comum restringir a assistência social à órbita operacional do planejamento indicativo, ou da execução de medidas técnico-administrativas reguladores de desigualdades sociais produzidas pelo sistema” (Idem, p. 34). A identificação da assistência social pela sua imagem aparente é o que induz, na situação em estudo, a sua vinculação à mera atenção financeira, privilegiando seu viés monetário.

Independentemente do grau de detalhamento que os documentos apresentem – se diferem na forma, ponto comum, a disposição de princípios, objetos e apresentação dos programas – o cumprimento do atendimento via programas nas linhas de ações propostas pelo PNAES, que incidam na insuficiência de condições financeiras, determinada pelo critério de renda *per capita* dos estudantes provenientes da classe trabalhadora, é o que viabiliza a assistência estudantil de todos os Institutos Federais.

Para a realidade dos Institutos Federais, segundo relatório do TCU (2012), o limite de um salário mínimo e meio é considerado muito amplo, pois quando da edição do Decreto, em 2010, os dados da PNAD, em 2007, afirmavam que 77% da população brasileira viviam com uma renda de até esse valor. Segundo apontamento do relatório à época, este constituía um fator que dificultava o atendimento da demanda em sua integralidade.

Daí a necessidade, pelo excesso de demanda, da recomendação da focalização da política. Contudo, é interessante notar que, neste relatório de auditoria emitido pelo TCU sobre a Rede, a Política de Assistência Estudantil se tornou subsidiária do Plano Nacional de Educação - PNE para o combate da evasão escolar, sendo necessário priorizar os alunos com real possibilidade de se evadir.

Este aspecto é relevante ao se considerar que as políticas de assistência estudantil implementadas pelos Institutos já nascem com a responsabilidade de prover, no seu conjunto, mecanismos que incidam no combate à evasão. Em análise as recomendações encaminhadas pela SETEC/MEC aos dirigentes dos Institutos, sob o considerando do disposto no PNAES, verifica-se a seguinte afirmação:

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 de alunos das classes populares**, especialmente os oriundos do meio rural, pertencentes à comunidades indígenas, quilombolas” (SETEC/MEC, 2010) (Grifo nosso).

Entende-se, pelo trecho destacado, que uma das prioridades destinadas à assistência estudantil se constitui no combate à retenção e evasão escolares quando a sua decorrência associa-se à insuficiência de condições financeiras; e que a instalação dos Institutos e a abertura de escolas para as classes populares, em regiões com elevados índices de pauperização, resulta do reconhecimento de que a desigualdade socioeconômica dificulta a permanência dos mais pobres no recinto escolar.

O Instituto Federal do Acre - IFAC é representativo deste contexto de desigualdades aprofundadas, que adentram o espaço dos Institutos, e justificam a defesa da importância da implantação da Política de Assistência Estudantil, assim expressa:

considerando a diversidade populacional acreana que é constituída por pessoas oriundas de diversas partes do país, comunidades indígenas, seringueiros, ribeirinhos, e outros, dentro de uma realidade de vulnerabilidade sócio-territorial por falta de investimento econômico e isolamento, percebe-se

a necessidade de uma política voltada para o acesso, permanência e conclusão de cursos básicos, técnicos e superiores (Idem, 2015, p.04).

Do exposto, depreende-se que a provisão de recursos financeiros é uma das formas de transpor a condição de vulnerabilidade socioeconômica, que se constitui como fator impeditivo da permanência na escola. E que, dentre as prioridades programáticas, ganha prevalência a disponibilização de recursos financeiros, pelos programas de caráter assistencial, vinculados à moradia estudantil, alimentação, transporte, creche e, especialmente, transferência direta de renda ao educando.

Esta prevalência, nos Institutos Federais, não se dá somente em atendimento à prioridade disposta no PNAES. Verifica-se que a ampliação das desigualdades socioeconômicas tem exigido dos sujeitos da política um esforço de conhecimento dos nexos internos das necessidades que justificam a política para melhor atendê-las.

Considerando que a política de assistência estudantil está em um campo societário, em que se produz e reproduz as relações de desigualdades provenientes das condições econômicas, sociais e de acesso aos direitos, estas têm implicação na forma como se elabora e desenvolve suas ações. Nesse campo, a assistência estudantil é reflexo, mas ao mesmo tempo constitui um mecanismo de diminuição das desigualdades sociais, que se dão pelo processo de expansão das forças produtivas em um contexto em que as relações de produção continuam reproduzindo diferenciações sociais no acesso a bens e serviços públicos. Isso, sem falar dos condicionantes da formação social brasileira: elevada concentração de renda; relação da sociedade com o Estado, na qual os direitos se transfiguram em ajuda ou recompensa; destinação da aprendizagem pelo parâmetro classista e do mérito, justificando o desequilíbrio progressivo da existência humana em sociedade.

Constata-se que a realidade dos estudantes-alvo da assistência estudantil, é fruto, para além desses condicionantes, do processo de desestruturação das relações de trabalho, que tem conduzido um elevado contingente populacional ao desemprego ou à submissão a relações laborais precarizadas para sobreviverem. Com efeito, os Institutos Federais têm trabalhado, no tocante a esta política, com o conceito de pobreza relativa, que considera pobres aqueles, que em relação ao conjunto da população, ganham um salário inferior ao mínimo, ou até um salário mínimo e meio *per capita*. Isso, de certo modo, difere da noção de privação social que surge a partir da década de 1980, cujo enfoque, centrado na renda, estabelece uma linha de pobreza,

cujos limites mínimos esbarram na sobrevivência, e não em parâmetros adequados de regime alimentar, conforto básico e condições de inserção social.

Sabe-se que a mensuração da pobreza constitui uma problemática que compreende questões de ordem técnico-instrumental, mas também teórico-política. Ao se parametrizar a condição de pobreza pelo salário-mínimo, tão somente, comete-se distorções; pois, como alerta Romão (1998), além de o salário-mínimo não constituir a fonte de renda da maior parte da população, ele está acima da renda de vários segmentos populacionais, como: trabalhadores informais, prestadores de serviços eventuais, profissionais liberais, estudantes sem vínculo empregatício formal.

Tendo em vista estas distorções, e para não reproduzi-las, os Institutos Federais realizam, em relação à Assistência Estudantil uma análise socioeconômica para a concessão dos auxílios, que não se restringe à aferição puramente do critério de renda *per capita*; a esta análise é acrescido um exame dos condicionantes sociais, em que se verificam: a situação de moradia, trabalho, número de filhos, despesas familiares, origem escolar, recebimento de benefício de outros programas sociais, comunidade em desvantagem social, além de fatores relacionados: à deficiência do estudante ou de membros da família, doenças crônicas, gênero, cor/etnia, fragilidade de vínculos familiares, estudante em situação de risco de diferentes ordens, desde relacionada ao local de habitação à violência intrafamiliar.

Desse modo, esta condição “relativa” de privação, não se refere apenas à verificação de um *quantum* monetário, para destinar um auxílio, mas também diz respeito a uma conjunção de fatores que expressam necessidades de realização humana, física, social, e de autonomia dos indivíduos para conviverem em sociedade.

Disto, decorre uma concepção de assistência estudantil não restrita ao desempenho acadêmico exercitado o processo de ensino-aprendizagem. Em outros termos, a política de assistência estudantil, ao levar em conta as posições desiguais dos estudantes, corrobora o entendimento de que o desempenho acadêmico não pode ser identificado exclusivamente pelo processo ensino-aprendizagem, mas que há determinantes sociais e econômicos que influenciam, preponderantemente, neste processo e no percurso educacional.

Por isto, a assistência estudantil como política social pública, refere-se “*a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais*” (HÖFLING, 2001, p. 31). Acredita-se que o fenômeno verificado pela prevalência de ações em programas de caráter assistencial se dá,

primeiro, por estas condições serem essenciais à manutenção do estudante e, segundo, porque reflete um contexto no qual a pauperização e privação fora da escola estão, de tal forma, agudizadas que, sem estes programas, não se possibilitará a permanência do educando.

Para confirmar esta afirmação foi realizada análise da situação de renda dos estudantes dos Institutos delimitados por esta pesquisa, conforme discriminado no Relatório de Gestão do exercício de 2015, pois, até a elaboração desta dissertação, os dados de 2016 não estavam disponíveis. Observou-se que, no ato da matrícula, é solicitado aos ingressantes que respondam um questionário socioeconômico, não sendo obrigatória a declaração de renda; por isso, os quantitativos referem-se ao número de respondentes e a realidade dos dados apresentados não reflete uma possível alteração de renda durante a realização do curso.

As faixas de renda correspondem aos salários mínimos, sendo dispostas em até 0,5 (meio-salário mínimo); entre 0,5 e 1 (meio-salário mínimo e um salário mínimo); entre 1 e 1,5 (um salário mínimo e um salário mínimo e meio); entre 1,5 e 2,5 (um salário mínimo e meio e dois salários mínimos e meio); entre 2,5 (dois salários mínimos e meio) e acima de 3 (três salários mínimos).

No Instituto Federal de Brasília - IFB, observou-se que a maior parte dos estudantes, ingressantes no ano de 2015, possuíam renda compreendida entre as duas primeiras faixas de renda (até 0,5 e entre 0,5 e 1), representando, aproximadamente, 47% dos estudantes com renda de até 1 (um) salário mínimo. No Instituto Federal do Pará - IFPA, o maior quantitativo de estudantes também está disposto nas duas primeiras faixas de renda; mas, diferentemente do IFB, o IFPA optou por demonstrar, com base na proporção detectada entre os anos de 2011 e 2015, que este quantitativo ultrapassava 70% de estudantes respondentes, compreendidos nestas duas faixas, ressaltando ainda que, no ano de 2015, o percentual foi acima de 71,56%.

No Instituto Federal de São - IFSP, a renda dos estudantes concentra-se entre a segunda e terceira faixa de renda, somando 47,3%. No Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, a renda está prioritariamente concentrada na primeira faixa, perfazendo, 63,82%, enquanto a segunda faixa corresponde a 22,60%. No Instituto Federal do Paraná - IFPR, os dados não foram disponibilizados em relatório.

A maioria dos estudantes dos Institutos Federais tem renda de até um salário mínimo e meio, sendo que as duas primeiras faixas mostram-se prioritárias. Estes números permitem afirmar que o público atendido pelos Institutos reflete a disparidade social do país, decorrente da concentração de renda e, conseqüentemente, da sua má distribuição.

Em vista desses fatos questiona-se: a Política de Assistência Estudantil estaria sendo discriminatória ao priorizar o estudante identificado como de baixa renda? E, em caso afirmativo, como fica o “o ideal meritocrático [que] consiste em dar a mesma coisa a todos, [sabendo-se que] no caso da escola, estamos longe disso. E esta concepção de justiça será o suficiente se considerarmos que as pessoas e os grupos sociais não são iguais diante da escola?” (DUBET, 2004, p.545).

As respostas a essas questões induzem ao resgate do argumento de que priorizar programas assistenciais de repasse financeiro no espaço escolar, seria buscar corrigir uma relação desigual de acesso e permanência na escola que, estruturalmente, integra um conjunto de fatores que incidem na esfera da desigualdade socioeconômica historicamente vivenciada pela classe trabalhadora brasileira; isto é, de não ter as condições para acessar espaços aos quais antes não alcançava, sem o apoio da política, incluindo a escola. Daí a importância da política. Que não se entenda esta afirmação como uma visão utópica, pois sabe-se e já se deixou claro que a escola não pode, sozinha, reduzir as desigualdades sociais.

Os questionamentos levantados, o foram como forma de melhor compreender a Política de Assistência Estudantil na Educação Profissional e construir argumentos em busca de respostas, ao identificar que esta política se encontra em travessia na sua concepção; uma travessia que é constante, mas não deve permanecer sob os mesmos parâmetros de análise, que levam aos mesmos lugares. É preciso galgar outros patamares.

Porém, a questão da necessidade de repasse financeiro, tem outro lado, de difícil visualização institucional, pelo modo de implementação desta Política, que se refere ao trato destinado ao seu componente social. Em seu estudo, Taufik (2013) categorizou os objetivos previstos nas políticas de assistência estudantil, sob os aspectos *acadêmico*, *acadêmico-social*, *social*, formação integral, saúde e bem-estar e gestão da Política. Mas, para esta dissertação importa especialmente os três primeiros, assim, respectivamente, definidos:

ligados à melhoria de acesso, permanência e conclusão da Instituição; [vinculado] a garantir o acesso, permanência e êxito dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, ou com vistas a inclusão social; inclusão social, à igualdade de oportunidades de participação nas atividades acadêmica, bem como à integração com a família e comunidade. Compreende também o atendimento a públicos específicos, como deficientes e adultos trabalhadores (Idem, p.78).

Nos objetivos apontados pela autora, há uma articulação entre requisitos para o desenvolvimento social e educacional do estudante, o que é ilustrativo do comprometimento da

assistência estudantil sob a perspectiva de direito social, para o atendimento a todos os estudantes em suas particularidades, e de interface entre a assistência social e educação. Porém, na implementação dos programas verifica-se uma separação entre o que se compreende como de âmbito “social” e “acadêmico”, que guarda correspondência com a divisão inicialmente apresentada dos programas, e com a tradicional vinculação da assistência com o aspecto financeiro, principalmente, quando este se faz prevalente na prática nos Institutos Federais.

Para se chegar a esta afirmação foi necessário recorrer ao estudo de outras políticas de assistência estudantil do que as previamente selecionadas, considerando que a totalidade dos Institutos e suas especificidades exigiram registrar algumas condições que não se fizeram ver exatamente nas selecionadas.

Para o Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ, a assistência estudantil é materializada no formato de programas, que envolve a oferta de auxílios, bolsas e atendimentos especializados, definidos e compreendidos da seguinte forma:

I – Auxílio: benefício oferecido com a finalidade de subsidiar despesas relacionadas às necessidades básicas dos discentes como alimentação, transporte, moradia e outras relacionadas às atividades acadêmicas; II – Bolsa: oferecida ao discente em contrapartida à execução de atividades em programas que, para além da permanência, visam favorecer o êxito estudantil numa perspectiva de interrelação com o ensino, a pesquisa e a extensão; III - Atendimento Especializado: ações de acompanhamento biopsicossocial e pedagógico aos estudantes (REGULAMENTO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL/IFRJ, 2011, p.02).

A construção desta diferença entre auxílio e bolsa, guarda íntima relação com algumas noções de assistência social que são pouco perceptíveis. Primeiro, há que se considerar que a não contrapartida já permite identificar que há perspectiva de direito no componente social da assistência estudantil, bem como a compreensão de necessidades básicas, que não vincula o fato de assistir financeiramente o estudante ao fornecer o mínimo, mas fornecer o essencial para satisfazê-las junto com ações de acompanhamento direcionados à integralidade do estudante.

Porém, por outro lado, a mesma diferença, dissocia o êxito estudantil do auxílio, como se sucesso nas atividades acadêmicas fosse restrito ao campo destinado à educação. O auxílio também tem que ser explicitado na garantia de êxito estudantil para que ele não caia no senso comum dos auxílios inócuos. Por essa perspectiva, o êxito em algo se torna, um reforço meritocrático no espaço escolar e refere-se somente à capacidade de dar contrapartida ao apoio recebido, como moeda de troca; logo, a não contrapartida, ancorada no direito, torna-se antitética ao êxito, que comporta mecanismos negadores da interface colaborativa entre

assistência estudantil e educação. E mais, que não reconhece a permanência na escola como a contrapartida mais eticamente gratificante promovida pelo auxílio.

Importa esclarecer que a escola tem uma dimensão meritocrática, constatada no processo de seleção dos estudantes para participações em projetos, pesquisas, entre outros, e na obtenção de notas ou menções que aprovam ou reprovam. Sob esses aspectos, o discurso do mérito e do princípio da igualdade de oportunidades, o sistema de avaliação pauta-se por um método de excelência que seleciona os estudantes segundo seus talentos e capacidades.

Casos exemplares, são os programas acadêmicos desenvolvidos nas políticas de seleção para monitoria e desenvolvimento técnico-científico, que envolvem bolsas. O Instituto Federal do Paraná - IFPR, que dispõe de programas acadêmicos separados da política de assistência estudantil, o bolsa monitoria estabelece como condição para participar da seleção que: “o candidato à monitoria não poderá ter nenhum conceito “C” em seu histórico escolar” (Idem, 2010, p. 04).

Um processo de seleção que, por si, já é meritocrático, e que não se dá por fatores perfeitamente iguais – já que, conforme Valença (1985), desde a tenra idade as crianças já vivenciam condições diferentes de ingresso na escola por características pessoais e em função do meio social e cultural – é difícil considerar que, sem a provisão de condições socioeconômicos, resultados favoráveis sejam potencializados aos estudantes pobres.

Há casos, em que o Instituto regulamentou sua respectiva política, formalizando a divisão documental e operacional entre auxílios e bolsas da assistência estudantil, que ficaram disciplinados em um Capítulo; e auxílios e bolsas de desenvolvimento artístico, esportivo, técnico-científico, de pesquisa e extensão, em outro Capítulo e com a seguinte descrição:

As bolsas estabelecidas neste capítulo não compõem os serviços de Assistência Estudantil, especialmente por não objetivarem a prevenção de situações de retenção e evasão decorrentes de questões socioeconômicas, **dentre as quais se destaca a insuficiência financeira para a permanência e conclusão dos estudos.** Apesar disso, as modalidades de bolsas aqui listadas são de extrema relevância para incentivar e promover às atividades artísticas, esportivas, extensionistas, de pesquisa e de desenvolvimento de tecnologias, as quais devem estar sempre articuladas às demais ações acadêmicas. É um compromisso do Instituto Federal Fluminense atuar de maneira que as ações financiadas pelas bolsas aqui descritas sejam fortalecidas e ampliadas, inclusive com previsão orçamentária própria que não comprometa a implementação e desenvolvimento das ações, projetos e serviços de Assistência Estudantil (PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL/IFF, 2015, p.24) (Grifo nosso).

Verifica-se, ainda, um engessamento de diálogos entre programas de caráter acadêmico e social, parecendo haver uma relação direta entre a prioridade de acesso e permanência, destinada a estudantes com *renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio*, e certa possibilidade de modalidades de bolsas acadêmicas ficarem em segundo plano, o que não é verdade.

Esta condição parece gerar resistência de alguns atores dentro dos Institutos, justificando o apoio à formação integral do estudante, pelo esforço da formação acadêmica, como se auxílio institucional e esforço individual fossem excludentes. O “social” disposto desta forma, está direcionado ao assistencial exclusivamente em referência aos auxílios, pelo critério de renda, como se a inclusão “social” fosse isto e nada, mas.

Por isso, considera-se que, realizar a divisão entre programas de caráter assistencial e acadêmico, de maneira que se excluam – e na qual o social se restrinja ao financeiro como uma condição pejorativa, que impede a ampliação de auxílios de caráter acadêmico – só enfraquece a concepção de assistência estudantil e estigmatiza o aluno que recebe esta modalidade de auxílio; pois, este, em paralelo a outro estudante, que tem que passar por um processo de seleção mostrando seus potenciais, tem que provar o seu demérito para merecer o auxílio, reiterando a lógica da desigualdade social. Daí porque não há que culpabilizar os programas de auxílio financeiro de caráter assistencial; eles não estão disputando espaço com os incentivos acadêmicos, pelo contrário; eles estão fornecendo condições para que os estudantes possam usufruir de todas as possibilidades escolares, que lhes são de direito.

Mecanismos de permanência dos estudantes na escola, que contemplam o componente “social” também envolvem medidas de incentivo à pesquisa, ao esporte, às atividades artísticas, ao acompanhamento biopsicossocial e pedagógico. O auxílio financeiro direciona-se a um aspecto, mas os estudantes devem ser compreendidos em suas necessidades sociais, que englobam as educacionais; até porque, a assistência estudantil é uma política que garante o direito do estudante a ser estudante, articulando ações com vistas a *“inclusão social, formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e ao bem-estar biopsicossocial”* (IFBA, 2010, p.01).

Por isso a Assistência Estudantil também não pode ser compreendida somente pelo seu caráter de repasse financeiro; pois, além de propiciar mecanismos de desenvolvimento da aprendizagem, também tem que prezar pelo bem-estar e qualidade de vida do estudante, prevenindo condições de risco, fomentando a participação em todos os espaços do Instituto e,

para além dele, como partícipe das relações sociais, que se desenvolvem em sociedade, tendo condições de exercitar, com consciência, a sua identidade como ser social.

4.3. Assistência estudantil: uma análise entre a universalidade e a focalização

Os programas de caráter assistencial suscitam outro debate que tem se dado no espaço da universidade e começam a se desenvolver nos Institutos. Este debate gira em torno do chamado processo de “bolsificação” da assistência estudantil em programas que têm por bandeira de luta a universalidade, como da alimentação, moradia, transporte. Para Cislighi e Silva (2012), estas bolsas diferem das acadêmicas devido a sua característica eminentemente assistencial e focalizada, constituindo: *“um equívoco [relacionar] assistência estudantil à assistência social”* (Idem, p.505).

Segundo ainda estes autores, a assistência social recai sobre aquele segmento da população que se encontra nas camadas definidas pela pobreza ou extrema pobreza, objetivando fornecer o mínimo social para a reprodução do ser humano. E exemplificam nos seguintes termos:

Dois exemplos são claros, ao se optar por fornecer bolsa alimentação e bolsa moradia em detrimento da construção de restaurantes universitários e moradias estudantis **o que se tem é a focalização do problema na reprodução da lógica atual da assistência social no interior da universidade**. Essa saída reforça o mercado e a individualidade como parâmetros societários: com a bolsa, o aluno consome no mercado, de forma isolada (Idem, p. 507) (Grifo nosso).

A realidade dos Institutos Federais é distinta das universidades, pelo caráter multicampi; grande parte destes Institutos não foram formados para atender, como as universidades, requisições de moradia estudantil e de restaurante universitário. Por isso, entende-se que esta afirmação se dá em face do contexto de instituição do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. Todavia, a assertiva do equívoco da relação entre assistência estudantil e assistência social exige reflexões que contribuam para a legitimidade da assistência ao educando dos Institutos Federais.

Para tanto, é necessário fazer considerações que envolvam um pano de fundo maior, mas que consistem em dar subsídios para as questões levantadas - grifadas na citação acima - nas quais vem imperando uma lógica de condução da assistência social, que, para esta dissertação, são construções ideológicas neoliberais, com vistas a manutenção de um projeto

societário hegemônico; isto é, no qual as relações sociais são produzidas e reproduzidas para atender a supremacia de mercado que dita as regras que envolvem os indivíduos sob uma pretensa harmonia social; harmonia esta que obscurece a capacidade deste ideário de destituir direitos, ao mesmo tempo em que individualiza as relações e aumenta as desigualdades sociais.

Na verdade, trata-se de compreender que a configuração atual da proteção social brasileira é fruto de disputas que, desde a metade da década de 1990, com a instauração de uma nova agenda de caráter reformista para área social, tenta congrega, segundo Draibe (2000), ajuste econômico, direcionado para reformas macroeconômicos de estabilização, com reformas sociais que, em tese, visam eficiência e equidade.

Neste binômio, ajuste econômico e reformas sociais, sob a égide da “globalização”, confrontam-se na condução da política social os *ideais “minimalistas”* em defesa de medidas necessárias ao ajuste macroeconômico, cujo neoliberalismo revisita, de um lado, uma das premissas liberal, pautada no corte dos gastos sociais associada ao corte de programas sociais públicos; e, do outro lado, a defesa dos *ideais universalistas* da proteção social, com vistas a consolidação do projeto democrático brasileiro.

Desta oposição, surgem duas maneiras de compreender a proteção social e, conseqüentemente, efetivar a condução das políticas sociais: na primeira, a proteção social se constitui, segundo Costa (2009), em uma externalidade do esforço de ajuste macroeconômico, que gera o princípio da focalização; ou seja, direciona os gastos sociais em programas voltados para a parcela mais pobre da sociedade; e, a segunda, de acordo com os ideias universalistas, que consagram a política pública de proteção, tem por objetivo saldar a “dívida social” por um sistema de seguridade social que viabilize direitos sociais e seja a expressão de uma sociedade democrática e mais igualitária.

Pela reflexão contida no Capítulo 3, desta dissertação, constata-se que a conformação da proteção social pelos ideais universalistas acabou por ser sufocada pelos imperativos de desenvolvimento associado à integração econômica internacional. Disto decorre, “do ponto de vista dos regimes de bem-estar, o novo desafio [que] tem, em muitos casos, o sentido da introdução de regras e resultados desiguais onde anteriormente predominava a orientação universalista própria do respeito à cidadania” (DRAIBE, 2014, p.18).

Este desafio está articulado a um outro, que consiste na necessidade de compreensão e identificação de mecanismos pelos quais as políticas sociais, sob a era do capitalismo financeiro, têm sido manipuladas para cumprir com o ideal de reprodução do capital, sendo

inseridas em uma lógica de mercado; e, nessa lógica, a relação entre os sujeitos destinatários das políticas de assistência social e educação se dá sob o signo dos valores mercantis, exigindo determinados padrões que permitam enquadrar o destinatário em apto ou não apto para acessar serviços e proteções.

No domínio dos direitos, observa-se que a base da desigualdade social dada pelo modo de produção capitalista, realiza movimento inverso entre os direitos e o mercado: à medida que este se expande, economicamente, e regula as relações sociais, inversamente os direitos se retraem. Afinal, os “mercados” não reconhecem direitos, a não ser os “direitos” do capital de se expandir *“tanto mais quanto se retrai a regulação estatal e a esfera dos direitos”* (SADER, 2004, p.07).

Este movimento se faz ainda amparado na ideologia meritocrática, ao imputar ao indivíduo a responsabilidade por seus ganhos e perdas. Assim, ao desresponsabilizar o Estado da provisão de serviços públicos, restará ao sujeito “negociar” seus direitos no mercado; se este concede por mérito aos vencedores determinados direitos, perante aos vencidos inverte-se o sentido convencional do mérito, que passa a considerar

merecedor os derrotados que, para serem atendidos, têm que comprovar sua derrota e sua incapacidade de sozinhos se recuperarem, e, como tal fomenta, a estigmatização dos merecedores por destituição. E, por consequência, os direitos sociais arduamente conquistados perdem seu caráter civilizador (PEREIRA-PEREIRA, 2013, p.08).

A política de proteção social desloca-se, assim, da esfera pública, que remete à universalidade de direitos sociais, para a esfera privada, individual, comprobatória e focalizada. É neste sentido e contexto, que se insere o polêmico debate da focalização da política social, notando-se que este não se restringe a uma política específica, a exemplo da assistência social; mas se insere no conjunto das políticas e tem reverberado tanto na sua elaboração quanto desenvolvimento. Acredita-se que os efeitos da focalização têm gerado essa associação latente com a assistência social pelo histórico tratamento assistencialista dispensado a esta política, e consequentemente, pelo olhar conservador em sua interpretação.

O debate da focalização é tangenciado por tendências que se opõem e, algumas vezes, se complementam, que valem ser mencionadas para compreender sob quais parâmetros se dá a análise da Política de Assistência Estudantil; e também identificar a interface ou não, entre assistência social e educação. Boschetti (2003), interpreta o fenômeno da focalização em

oposição ao conceito de seletividade e sob uma dada interpretação destinada a primeira, compatível com a universalidade.

Segundo a autora, a seletividade tem uma intencionalidade, que se dá pelo ato de eleger, selecionar e optar, em outros termos, exige uma definição que se dá pelo processo de averiguação minucioso e criterioso, em busca de selecionar aquele que estará apto para ser incluso em determinado programa; sendo assim, ela tem um fim em si mesma, e critérios de “menor elegibilidade”, configurando-se na redução e residualidade dos atendimentos. Seletividade não é sinônimo de focalização, a segunda é interpretada por Boschetti (2003), tomando o seu sentido vernacular, que traduz o sentido de evidenciar, pôr em foco; assim, volta-se a atenção para algo a que se quer destacar, ou que se tem a necessidade de ser evidenciado. Nos termos da autora,

a focalização, neste sentido, pode ser compatível com a universalização: no universo de pessoas atendidas em creche, por exemplo, é preciso focalizar aquelas crianças desnutridas com ações para combater a desnutrição. Focalizar nesta direção, não é restringir o acesso aos direitos, mas no universo atendido, identificar aquelas que necessitam de atenção especial para reduzir desigualdades (idem, p. 86).

Para a autora é na associação entre focalização e seletividade que mora a redução de ações na perspectiva de garantia de direitos, pois aí sim, direcionam-se a pequenos grupos e passam a desconsiderar o direito de todos. Ela considera, ainda, que estes conceitos têm sido utilizados com determinada intencionalidade para corresponder a certa “modernidade”.

Para Kerstenetzky (2006), cujo posicionamento no debate sobre universalidade e focalização, diverge do adotado nesta dissertação, a polarização entre estes conceitos tem, por possibilidade, tanto interpretações divergentes sobre o caráter “social” da política pública quanto o referencial de justiça social, configurando-se, assim, a “raiz do problema”. Para a autora, a definição da política como universal ou focalizada irá parecer pouco clara, se não se estabelecer previamente os princípios de justiça social que devam ser implementados; segundo ela, incorre-se no erro de, por exemplo, associar de modo automático, “*a universalização com a garantia de direitos sociais e a focalização com noções residualistas de justiça*” (Idem, p.03).

Como a definição da política recai sobre a concepção de justiça social adotada, Kerstenetzky (2005) considera que esta pode ser agrupada em duas instituições, o mercado e o Estado. A “justiça de mercado” atribui a este o papel de distribuir vantagens econômicas, tendo o Estado a função de zelar pela Lei, garantido os direitos de propriedade privada e de execução de contratos. Já a justiça do Estado, confere a este o papel de fornecer uma rede de proteção,

qualificada, como “subsidiária”, no sentido de assegurar aos mais pobres contra incertezas. Dessa feita,

é possível distinguir, em contraste com essa concepção *fina*, “mercadocêntrica”, de justiça, uma noção mais *espessa*. Nesta, a justiça é **elaborada como uma combinação complexa de valores, respondendo não apenas à eficiência e à liberdade econômica, mas também, à liberdade política e, sobretudo, à igualdade econômica**. Mesmo concedendo ao mercado primazia na alocação de recursos econômicos, essa concepção ou família de concepções arroga uma importante função complementar - **sobretudo na (re)distribuição de vantagens socioeconômicas** - ao Estado (Idem, p. 04).

Os trechos destacados na citação acima têm cumprido, especial função para explicar políticas que associam programas universais e programas focalizados na concessão de auxílios pela definição de renda.

A terceira concepção, apresentada por Pereira-Pereira e Stein (2010), é abordada junto com a defesa desta dissertação de que a política de assistência social não é responsável pela focalização de programas da Assistência Estudantil, para depois inseri-la neste debate entre universalização e focalização.

Para Pereira-Pereira e Stein (2010), universalidade e focalização são princípios incompatíveis, porque a primeira privilegia o *universo* enquanto a outra o renega, aprisionando-se num *foco* previamente delimitado. Sobre esta assertiva, as autoras analisam o termo *focalização* tomando como parâmetro o vocábulo inglês no qual ele se referencia: *targeting* ou *targeting-oriented*, utilizado nos Estados Unidos e países europeus de precedência conservadora, como a Inglaterra de Margareth Thatcher, para caracterizar a pobreza como um fenômeno absoluto que desconsidera parcelas de pobres que não cabem no crivo deste critério de pobreza.

Portanto, direcionar o trato da pobreza, tendo como referencial o enfoque absoluto, é optar por estabelecer padrões “mínimos” ou insuficientes de atendimento às necessidades humanas. Este enfoque restritivo na pobreza, segundo Crespo e Gurovitz (2002), predominou nos séculos XIX e XX, até a década de 1950, e foi adotado na Inglaterra com o objetivo de restringir as demandas por reformas sociais, ao mesmo tempo em que cumpriam com a finalidade de preservar a ênfase individualista compatível com a ideologia liberal; sendo assim, “a maior crítica que esse enfoque sofreu foi que, com ele, justificavam-se baixos índices de assistência: bastava manter os indivíduos no nível de sobrevivência”(Idem, p. 04).

Segundo estes mesmos autores, a partir da década de 1970, a pobreza ganhou um enfoque direcionado às necessidades básicas, que redirecionava a medição da pobreza para exigências mínimas de consumo de uma família, possibilitado pela oferta por serviços de saneamento básico, água potável, saúde, educação e cultura. Todavia, esta ampliação se deu a um nível muito modesto, ainda sob o enfoque absoluto, apesar de ter sido adotado por organismos internacionais, principalmente os que integravam a ONU.

Deu-se, assim, a consagração da pobreza absoluta pela ideologia liberal e neoliberal como justificativa para privilegiar práticas emergenciais e focalizadas que, quando chegavam a suprir privações agudas, o faziam de modo paliativo; as prestações sociais eram postas em práticas pautadas pelas exigências de geração de resultados imediatos de caráter quantitativo e referenciados na renda.

Segundo argumentam Pereira-Pereira e Stein (idem), o princípio da focalização rebaixam as necessidades humanas ao nível da sobrevivência, permeando as políticas sociais a elas endereçadas por vícios “*anacrônicos e arcaicos*”, a saber:

constrangedores e vexatórios *testes de meios* (comprovação compulsória de pobreza); *fraudemania* (mania de ver em cada pobre demandante da proteção social do Estado um fraudador); *condicionalidades e contrapartidas*, como se o alvo da proteção tivesse alguma *falta* pessoal a expiar; e o *estigma*, que transforma cidadãos de direitos em incômodos “dependentes” da “ajuda” estatal (PEREIRA-PEREIRA; STEIN, 2010, p. 116).

E, obviamente, com essa caracterização, as políticas sociais focalizadas passam a não configurar um direito, mas uma precária ajuda institucional, que não cumpre com o padrão de atendimento exigido pelo combate à pobreza absoluta.

E se essa caracterização tem contaminado a política de assistência social, é pertinente que se diga que esta política não é responsável pelo processo de focalização das políticas sociais. Quanto a isso, vale recordar, no Brasil, do movimento de luta para que a assistência social fosse regulamentada na Constituição Federal vigente, e reconhecida como uma política pública de Seguridade Social e um direito de cidadania social, que tem entre seus princípios, a universalidade do atendimento. Logo, a relação contraditória entre *universalidade e focalização*, presente em todas as políticas, não tem na assistência o seu lugar exclusivo.

Acontece que em uma sociedade cada vez mais dominada pela lógica mercantil, nem a assistência social deixou de ser drasticamente submetida ao imperativo da rentabilidade econômica privada, sendo “capturada e esvaziada de sua identificação com a justiça social”

(PEREIRA-PEREIRA, 1996, p.40). Para esta autora, a representação da assistência social no modo de produção capitalista, de extração neoliberal, constitui

a negação dos valores definidos pelo princípio da atenção às necessidades sociais, já que nem sequer tem garantias legais e institucionais que criem barreiras ao domínio crescente da acumulação sobre a equidade. É o que muitos chamam de *assistencialismo* por sua estreita associação com a noção de pobreza absoluta e com formas emergências de atendê-la (Idem, p. 40).

Esta apropriação da assistência social cumpre com a especial missão de colocar em prática os princípios da focalização que, erroneamente, passam a ser identificados com a assistência social. Isto é, com uma política cuja principal função seria manter a satisfação mínima necessária à sobrevivência biológica dos indivíduos, concedendo-lhes mínimos sociais para reprodução de existências com ínfima dignidade.

Além disso, a identificação da assistência social com a pobreza absoluta a desgarrar da interação com as demais políticas sociais ao responsabilizá-la pela exclusividade das ações assistenciais, já que, supostamente, somente ela tem um destinatário específico e determinado: o pobre – e o dever de fornecer respostas imediatas, preferencialmente sob a forma de renda.

Deste modo, as práticas focalizadas no âmbito da assistência estudantil não constituem mecanismos exclusivos da assistência social; pelo contrário, são medidas de cunho financeiro (algumas vezes reclamadas pela área econômica) que servem a um projeto que se instala no campo das políticas sociais de regressão de direitos. Vale dizer, são políticas, programas e projetos formulados e desenvolvidos para serem de caráter focalizado e residual, sob um parâmetro de pobreza absoluta, que justifica o mínimo de atenção, mesmo que se faça com o discurso da ética, da solidariedade e do progresso social.

Diante do exposto, reitera-se a não conformidade desta dissertação com a afirmação que à assistência estudantil rege-se pela mesma lógica das bolsas distribuídas pela política de assistência social neoliberal. Está certo que há uma identidade na estratégia de ação, que se ancora na praticidade neoliberal de resolver demandas sociais por vias monetárias; mas, não se pode ignorar que a assistência estudantil deve atuar sobre múltiplas perspectivas, que escapam das armadilhas da pobreza engendradas em outros âmbitos. O que se verifica, na assistência estudantil, é que estão sendo ativadas ações que, nos termos de Sposati (2004), são tipificadas como assistência social e só revelam um paradigma conservador; a autora, exemplifica, com o fornecimento do leite ou do medicamento, na saúde, que não é entendido como da saúde, mas sim, a parte focalizada da assistência social.

Fazendo-se uma analogia com esta mesma relação de tipificação, lembra-se que, na assistência estudantil, a forma focalizada da bolsa transporte, alimentação, moradia e propriamente a permanência, não é considerada da educação, é ação focalizada da assistência social. Daí porque Pereira-Pereira (2009) considera “*errado identificar as políticas sociais focalizadas, com os seus efeitos perversos e estigmatizadores, com a política de assistência social. Seria mais apropriado dizer que está havendo uma desassistencialização dos pobres, porque a focalização não os assiste*” (Idem, p. 07).

Portanto, ao contrário da afirmação (re)corrente de que as políticas sociais estão se assistencializando, na perspectiva de que as reformas tão necessárias a manutenção da fonte de lucros do capital tem ampliando medidas focalizadas em diversas políticas para situações de pobreza, Pereira-Pereira (2009), afirma o oposto, por compreender que: a assistência social com seu tradicional trato com a pobreza absoluta, sob o imperativo da focalização, não assiste, na verdade; este princípio reforça a permanência das pessoas na situação de indigência, uma vez que, para ser atendido tem que se manter na pobreza absoluta, institucionalizando-se, dessa forma, a chamada “armadilha da pobreza”, que nada tem de assistencial.

Por isso, afirmar esta assistencialização é acreditar que assistência social e focalização se confundem; é retirar a capacidade da política de assistência social de potencializar a melhoria de condição dos seus destinatários do ponto de vista humano e social, com o concurso de outras políticas.

O PNAES é reflexo daquilo que Draibe (1996) qualificou como dilema para os formuladores de políticas, que consiste na articulação da perspectiva universalista dos direitos inalienáveis, garantidos pelo Estado, com o receituário neoliberal concebido por princípios de seletividade e focalização nos mais pobres; um dilema que se apresenta no processo de elaboração das políticas de cada Instituto e na construção de uma concepção de assistência estudantil na Rede Federal de Educação Profissional ao procurar articular concepções universalistas de política a desenhos de programas focalizados.

Diante desses dilemas, principalmente os indicados nos exemplos apresentados na área de alimentação, verifica-se que há Institutos que concedem auxílio alimentação, na ausência de refeitório estudantil no Campus em que o estudante se encontra regularmente matriculado; o Instituto Federal do Pará - IFPA, por exemplo, fornece alimentação em duas modalidades mutuamente excludentes: no refeitório estudantil e como auxílio (em dinheiro) alimentação. O refeitório estudantil foi previsto somente para o Campus Sede; por isso, os outros campi, disponibilizam parcelas mensais para que os estudantes possam prover sua alimentação,

conforme disposto em parágrafo específico da Política: “a disponibilização de alimentação gratuita a todos os estudantes no Restaurante Estudantil impede a concessão do auxílio alimentação, salvo para aqueles que comprovadamente estudam fora da sede” (IFPA, 2016, p.06).

Porém, há Institutos que adotam procedimentos que fogem da perspectiva universal, aliando critérios seletivos e meritocráticos, conforme normas de concessão estipulada em Portaria.

A Bolsa Alimentação é entendida como a concessão do benefício à alimentação no refeitório do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Inconfidentes, concedida a estudantes do ensino superior mediante comprovação de situação de vulnerabilidade social e que, como condicionalidade, deverão realizar atividades extra classe, não remunerada, desempenhadas por um aluno regularmente matriculado na instituição, supervisionado pela Coordenação Geral de Assistência ao Educando, diretamente orientado pelo professor/coordenador responsável pelo projeto ou setor objeto da bolsa, como auxílio do processo ensino-aprendizagem, não caracterizando vínculo empregatício com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - campus Inconfidentes. (PORTARIA IF SUL DE MINAS GERAIS, n.141, 2011, p.01).

A alimentação em refeitório no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Campus Inconfidentes, é concedida mediante a solicitação da bolsa em período pré-determinado pela Instituição, a verificação da existência de vaga, a participação em processo seletivo - que compreende estudo socioeconômico, entrevista, podendo ainda conter, prova escrita, análise curricular e outros procedimentos julgados necessários para execução de suas atividades como bolsista. Aos estudantes reprovados em certa quantidade de disciplinas e em semestres específicos, não poderão solicitar a bolsa alimentação, somente após regularização desta situação.

A contrapartida do beneficiário da assistência estudantil, neste Campus, é via desempenho acadêmico em atividades na área de ensino, pesquisa, extensão e administração, com carga horária de 12 (doze) horas semanais e emissão de relatório do professor-coordenador informando o cumprimento das atividades, carga horária e presença; só assim é permitido ao estudante segundo documento, “usufruir do direito de alimentar-se no Refeitório deste Campus mediante apresentação de carteirinha que o identifique como bolsista”, sendo que, esta bolsa é passível de cancelamento na ocorrência de insuficiência acadêmica do discente.

Esta é uma realidade que se contrapõe à perspectiva da universalidade de direitos, pois se utiliza de mecanismos que articulam condição socioeconômica a critérios meritocráticos para

o alcance da bolsa, aliados a contrapartidas, que se não concretizadas cumprem um papel punitivo de cancelamento. Esta forma de compreensão do que é viabilizar permanência na escola enquadra a assistência estudantil em uma lógica em que são selecionados os vulneráveis com o melhor desempenho.

Isso naturalmente é incoerente, pois une em um mesmo programa o mérito intelectual com o demérito social, deslocando, além disso, a assistência estudantil para a esfera da monetarização; e nesta, o direito à alimentação se dará sob condições de competição por bolsas, pelo fator desempenho, ao mesmo tempo em que exige a laborização estudantil, que ativa o bolsista para execução de atividades no espaço institucional, consagrando contrapartidas expiatórias: para receber um benefício, que seria um direito, é preciso laborar.

Desloca-se, dessa forma, a assistência estudantil, da esfera das necessidades sociais e humanas, como direito, para uma lógica de bolsas regidas pelas relações de mercado; e nesse traslado o componente *social* da assistência passa a estigmatizar ao sujeito de direito por ter que apresentar uma carteirinha de bolsista no refeitório. Ou será neste caso o estigma se confunde com o mérito?

4.4. Assistência Estudantil: interfaces das políticas de Assistência Social e Educação

Pensar a assistência estudantil é considerar que o direcionamento da sua função integra o conjunto de mudanças em tempos de direitização, monetarização, laborização, descidanização das políticas sociais; e que é necessário não reforçar mecanismos que compactuem com estas propostas. Também é, igualmente necessário, compreender que incidir sobre a esfera das desigualdades sociais e escolares, principalmente sobre estudantes pobres, é buscar formas de resistência, que garantam não só o acesso, mas também a permanência dos estudantes na educação, para “*forjar outros formatos dela, onde se sintam mais sujeitos*” (CONTE, 2011, p. 54).

Alguns Institutos Federais têm realizado um importante movimento de destacar explicitamente a concepção de assistência estudantil que norteia os programas e as práticas a serem desenvolvidas, tal como:

a Assistência Estudantil é entendida **numa perspectiva de educação como direito** e compromisso com a **formação integral do sujeito**. Configura-se como uma política pública que estabelece um conjunto de ações que buscam reduzir as desigualdades socioeconômicas, e promover a justiça social no percurso formativo dos estudantes. Transita em todas as áreas dos direitos

humanos, compreendendo ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento de recursos financeiros aos estudantes (POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL/IFPI, 2014, p. 10).

É este esforço formulativo que exige o direcionar de princípios, objetivos, diretrizes que, por vezes, se dá no campo formal da constituição destas políticas, articulando perspectivas de educação, assistência social e, primordialmente, se verifica as interfaces entre estas políticas na busca por concepções universalistas de assistência estudantil.

A perspectiva da educação como direito, no campo da assistência estudantil, a direciona necessariamente para que viabilize práticas e programas universais sem qualquer tipo de discriminação de classe, cor, gênero, credo, deficiência, dentre outras formas que permitam pensar o ser humano em sua integralidade. Ao afirmar que esta política transita por todas as áreas dos direitos humanos, ensaja o movimento de conhecimento objetivo da desigualdade social como inerente à sociabilidade do capital, reafirmando que: *“as lutas para realização dos direitos humanos têm valor estratégico se contribuem para explicitar a desigualdade social, as formas de exploração e de opressões vivenciadas”* (SANTOS, 2009, p. 35).

A concepção de assistência estudantil formulada pelo Instituto Federal do Piauí - IFPI (2014) a direciona para a viabilização de direitos sob uma perspectiva em que a desigualdade social não é negada; pelo contrário, é explicitada e sobre ela é estendida uma proteção que a permite formular um conceito de vulnerabilidade socioeconômica, assim entendido:

um conjunto de incertezas, inseguranças e riscos enfrentados quanto à fragilização de vínculos familiares e ao acesso e atendimento às necessidades básicas de bem-estar social, que envolvem condições habitacionais, sanitárias, educacionais, de trabalho, de renda, e de bens de consumo (Idem, p. 16).

Assim como o IFPI, o Instituto Federal do Paraná - IFPR (2014) constrói o conceito de vulnerabilidade socioeconômica, nos seguintes termos:

determinado indivíduo ou família encontra-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica quando é/foi submetido a processos de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de seu grupo social, tendo sua capacidade de reação limitada e suas oportunidades para superação restritas. Tal situação é decorrente de desigualdade social e financeira, privação e/ou fragilização de vínculos de pertencimento social ou afetivo-relacionais (Idem, p.02).

Em ambas as formulações a desigualdade de renda é taxativamente considerada, conforme instituído pelo PNAES via estabelecimento do critério de renda *per capita*; porém, ao construir programas que incidam sobre esta desigualdade, por meio de auxílio financeiro, não se restringe a esta mera provisão; mas, identifica outros fatores de risco, que podem contribuir para interrupção dos estudos e, além disso, que possam comprometer a integridade do estudante como pessoa.

Porém, este mesmo conceito de vulnerabilidade social, que em ambas as políticas cumpre função de justificar uma não universalidade do acesso a determinados programas por corte de renda, não se refere, na verdade, a condições que se restringem à renda precária, e que a fragilização de vínculos por pertencimento social, familiar ou afetivos-relacionais, pode incidir sobre todos os estudantes dos Institutos. Neste sentido, a assistência estudantil, revela-se uma política que, mesmo quando se refere à vulnerabilidade social/socioeconômica, pode ser acionada por qualquer estudante, pois não se trata somente de desigualdade de renda.

Neste sentido, o Instituto Federal de Pernambuco - IFPE (2012), informa, em sua política, que ele amplia o público prioritário definido pelo PNAES e, conseqüentemente, a sua abrangência, levando em conta o conceito de vulnerabilidade social, que contempla:

cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnicos, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (Idem, p.12)

Nesse escopo, que abarca privações de outras ordens e fragilidades afetivas, a noção de “social” que perpassa a política de assistência estudantil não só dos Institutos analisados, mas em sua totalidade, está lá, quando se trata de equidade, justiça social, não discriminação de qualquer espécie e de respeito a todos os estudantes.

No regulamento da política de assistência social do IFPI, afirma-se que a construção do conceito de vulnerabilidade socioeconômica para o espaço do Instituto fundamenta-se na Política Nacional de Assistência Social - PNAS; e pelo sentido dado na elaboração do IFPR, também pode-se afirmar o mesmo. Logo, ambas as políticas recorreram ao arcabouço da assistência social, transpondo para a realidade educacional o conceito de vulnerabilidade social

que designa uma situação proveniente de pobreza, privação, e que não se restringe a renda; isso pode ser exemplificado, pela referência à precariedade ou anulação de acesso a serviços, “*e ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras)*” (PNAS, 2005, p.33).

Esta definição do PNAS expressa que o destinatário da assistência social, segundo Pereira-Pereira (1996), nem sempre é quem está na base da pirâmide social ou se encontra em situação de extrema pobreza; conseqüentemente, esta política pode se organizar em torno das necessidades dos seus destinatários decorrentes das desigualdades socioeconômicas, devendo se realizar mediante um esforço permanente de articulação da assistência social com outras políticas sociais e econômicas para atender as pessoas em sua integralidade.

Tais disposições, tanto na assistência estudantil como na assistência social, vinculam-se a uma perspectiva de direitos, que reconhecem a diversidade humana e identificam contingências que se manifestam nas relações sociais decorrentes de diferentes ordens de fatores sociais. Por isto, o vínculo da assistência estudantil com a assistência social não se dá sob parâmetros de rentabilidade econômica, público-específico, com um fim em si mesma, privilegiando o atendimento das necessidades (de lucro) do capital, às expensas da atenção às necessidades humanas.

Esta compreensão associa-se a uma perspectiva de assistência social que também garanta direitos e assista os estudantes em suas necessidades, tendo em vista democratizar direitos e incluir socialmente os não atendidos, instalando-se no interior da política de educação via assistência estudantil. Pereira-Pereira (1996) denomina tal modalidade de assistência de *lato sensu*

por estar respaldada tanto no movimento da sociedade quanto em garantias legais [e por integrar] efetivamente o projeto político da demais políticas de proteção social. Além disso, **constitui a feição verdadeiramente social das políticas de bem-estar capitalistas por não descartar o pobre e impor limites à compulsão dessas políticas à elitização e à injustiça** (Idem, p. 40) (Grifo nosso).

Ao se tratar da universalização da educação brasileira, incorre-se em uma questão peculiar, que é necessário ponderar, sem cair no lugar comum de procurar culpados. A educação tem valor (de troca) para o capital dada à possibilidade de ela ser distribuída desigualmente, estabelecendo dinâmicas no seu interior que, antes de incluir, excluem. Esse fato pode ser detectado nas implicações do modelo meritocrático instalado no seu interior e nas determinações de classe tratadas nesta dissertação.

A assistência social *lato sensu* incide sobre a educação naquilo que foi sendo historicamente determinado para ela – a “elitização” – e, por isso, não cumpre com função de universalidade que lhe caberia exercer. Caberia, então, à assistência social, conforme Pereira-Pereira (1996), o papel de deselitização e de contribuição à universalização das políticas socioeconômicas. Para esta dissertação, a assistência estudantil, vinculada a assistência social, teria como finalidade repensar o espaço da educação que lhe deveria caber, e modo de prestar contribuições para que esse espaço seja de todos.

Neste sentido, os Institutos Federais, criados, *a priori*, para atenderem a classe trabalhadora, teriam um motivo propício para também repensar os rumos que tem tomado o seu projeto inicial, principalmente no que se refere a processos que reforçam o mérito e uma possível elitização. Isso porque, sob a justificativa da qualidade de ensino, os princípios meritocráticos têm sido enfatizados em detrimento dos direitos incondicionais.

Tal procedimento teria de ser adotado até mesmo nas formas de ingresso. O Instituto Federal de Brasília - IFB possui, por exemplo, uma forma de processo seletivo que destoa dos outros: o ingresso para todos os cursos, exceto os de graduação, se dá pelo sistema de sorteio, não havendo provas ou análises curriculares. Essa forma de ingresso abarca contingente de estudantes que não são selecionados pelo mérito acadêmico, mas pelo direito àquela inserção, o que amplia a possibilidade de segmentos cuja educação é marcada pela fragmentação, baixa qualidade e aligeiramento, acessarem as cadeiras escolares.

Por isso, acredita-se que o fomento de espaços de diálogo entre os estudantes/sociedade e a assistência estudantil é peça chave para o aperfeiçoamento dos Institutos Federais. Nesta linha verificou-se que alguns Institutos ampliaram o o rol de ações previstas no PNAES, formulando a criação de medidas de reforço à perspectiva de cidadania, como o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG, por meio do Programa de Incentivo à Formação de Cidadania:

com a finalidade de incentivar o discente para que se integre ao contexto institucional, contribuindo para a sua formação integral cidadã e estimulando sua participação política e protagonismo nas organizações estudantis [**cria-se espaço para discussões e reflexões sobre equidade na instituição**, respeitando-se a diversidade de etnia, gênero, religião, orientação sexual idade, dentre outros (POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL/IFNMG, 2011, p.05) (Grifo nosso).

Programas como este propiciam pensar e repensar a finalidade e objetivos da assistência estudantil, como espaço de demandas coletivas; espaço este que permita identificar as

particularidades estudantis e transpô-las para um coletivo, de modo a não segmentar demandas e nem deixar de refletir sobre como as desigualdades se dispõem no espaço do Instituto.

O Instituto Federal do Rio Grande no Norte - IFRN, afirma estar em consonância com a Constituição Federal, LDB, a LOAS, e a PNAS, e que rege-se pelos seguintes princípios:

- Afirmação da educação como política pública, gratuita e de qualidade;
- Implementação da **assistência estudantil como direito social, rompendo com a ideologia tutelar do assistencialismo**, da doação, do favor e das concessões do estado;
- **Igualdade de oportunidade no acesso ao atendimento**, sem discriminação de qualquer natureza, respeitando-se o princípio da **equidade social**;
- Respeito à dignidade do sujeito, à sua autonomia e ao **seu direito a benefícios e serviços de qualidade; vedando-se qualquer situação vexatória para a obtenção do atendimento**;
- Divulgação ampla das ações, serviços, programas e projetos da assistência estudantil visando à democratização do acesso a toda comunidade escolar (PLANO DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL/IFRN, 2010, p.21 e 22) (Grifo nosso).

Com isso, identifica-se mais um Instituto que constrói a sua concepção de assistência estudantil vinculada com a assistência social, de maneira a explicitar a sua não pactuação com práticas assistencialistas não condizentes com o caráter equalizador do direito à assistência estudantil. Um dos avanços desta política, que serve de modelo para todas dos demais Institutos, consiste em registrar que, *“as diferenças sociais, culturais e econômicas existentes entre os estudantes demandam uma análise e um atendimento que sejam condizentes com essas diferenças uma vez que tratá-los com igualdade seria no mínimo excludente”* (Idem. p.21).

Neste sentido, a pergunta levantada no início deste Capítulo - se a política de assistência estudantil seria discriminatória ao priorizar o estudante de baixa renda - é **não**, pois na sociedade capitalista de traço neoliberal e meritocrática a igualdade sem equidade é desconsiderar particularidades ou diferenças, que necessitam de abordagens diferenciadas no contexto da universalidade. Assim, corroborando a postura do IFRN, entende-se que a assistência estudantil tem que se pautar pela equidade concebida como:

o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das **práticas de subordinação** ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas,

étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc (SPOSATI, 2002, p.04) (Grifonosso).

Com efeito, a assistência estudantil é, pelo menos em tese, uma política que tem por finalidade oferecer a todos os estudantes as mesmas condições para o seu desenvolvimento acadêmico, visando seu bem-estar, qualidade de vida, fomento de seu senso crítico por meio da participação das instâncias políticas institucionais, para que o conhecimento apreendido reverta em prol da sociedade; e mais, para que estabeleçam relações recíprocas de respeito às diferenças em suas mais diversas ordens, viabilizando o avanço de sua aprendizagem de forma plena.

Neste sentido, tem se verificado iniciativas, como o do Instituto Federal de Brasília - IFB (2014) que formulou o Programa de Acompanhamento Social, Pedagógico e Psicológico - PROASPEP, visando fornecer atendimento aos estudantes pelos profissionais destas áreas, de forma individual e/ou coletiva, para prevenção de fatores de riscos que limitem o desenvolvimento acadêmico e levem a situações de retenção ou evasão.

Tal Programa também estendeu o seu raio de atuação aos familiares dos estudantes por meio de ações de orientação aos alunos ingressantes; acompanhamento de frequência, identificando estudantes com elevado índice de faltas, para evitar que evadam e examinar as causas de desistência e evasão; desempenho acadêmico, envolvendo dificuldades no processo ensino-aprendizagem; orientação profissional, entre outras demandas que sejam apresentadas pelos estudantes, pela comunidade acadêmica e verificada pelos próprios profissionais que exija intervenção.

Neste Instituto foram constituídas equipes multidisciplinares, compostas por assistente social, pedagogo e psicólogo que, dentre outras atribuições, operacionalizam o citado Programa, e no qual os estudantes podem solicitar o atendimento/acompanhamento, ou serem encaminhados por professores e outros profissionais do Instituto, de modo que, a assistência estudantil transite em diferentes áreas dos direitos humanos e cumpra sua finalidade com o pleno atendimento ao estudante.

Nesta perspectiva são desenvolvidas campanhas educativas, palestras, oficinas, seminários que abordam temáticas proeminentes no campo dos direitos sociais, como, violência contra a mulher, sexual, homofobia, gênero, campanhas de saúde, entre outras.

Esta modalidade de Programa permite, ademais, que se forme uma rede de Instituições públicas para a realização do encaminhamento externo do estudante quando é verificado que a situação exige intervenções para a viabilização de direitos, como: Conselho Tutelar, Centro de

Referência em Assistência Social - CRAS, Centro de Referência Especializado em Assistência Social - CREAS, Ministério Público do Distrito Federal - MPDFT e as que se fizerem necessárias.

A execução de programas como este, que articula os auxílios com o acompanhamento integral dos estudantes, é essencial para a viabilização da educação profissional a todos, principalmente pelo público diverso que compõe os espaços dos Institutos Federais. É nesse sentido que a priorização do atendimento multidisciplinar pelo IFPR (2014) caracteriza-se por assistência estudantil

também, voltada a ouvir o estudante, suas propostas, seus anseios, angústias, projetos. A [sua] Equipe Multidisciplinar foi pensada a partir desse pressuposto, a fim de que o estudante sinta-se parte da instituição, importante no processo ensino-aprendizagem, capaz de realizar as atividades a ele destinadas e contribuir para seu êxito acadêmico (Idem, p. 06).

Um exemplo de trabalho que vem sendo executado, nesta perspectiva, na Rede de Educação Profissional, é o atendimento de estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, que resgata uma dívida social histórica brasileira com este público; ou melhor, com um público que não concluiu os estudos por falta de “oportunidade de acesso à escola ou dela foram expulsos por vários aspectos socioeconômicos, entre eles a busca pela sobrevivência” (MOURA, 2006, p.04).

Seu objetivo é reinserir, no sistema escolar, jovens e adultos, fornecendo a estes formação de nível médio, aliada à formação de nível técnico, para que se tenham uma conclusão do ensino regular e habilitação profissional. Em dados de um dos Campi que compõem o IFB, tem-se que, dos 83 (oitenta e três) estudantes do PROEJA, que pleitearam auxílio para permanência no primeiro semestre de 2016, mais de 50% abandonaram os estudos nas faixas etárias denominadas regulares por necessidade em trabalhar, como pode ser analisado no gráfico 1 abaixo,



Fonte: Formulário de inscrição - Programas de Promoção à Permanência, IFB, 2016.

Sendo que, este público, que tempo atrás precisou abandonar os estudos em busca de um emprego, é o que hoje sofre pelo desemprego. O gráfico 2, a seguir demonstra o quantitativo de estudantes que se encontram desempregados:



Fonte: Formulário de inscrição - Programas de Promoção à Permanência, IFB, 2016.

Estes, recorrem aos estudos para concluí-lo ou buscam finalizar mais uma etapa do percurso educacional e potencializar a inserção no mercado. Esta realidade também é verificada em outros Institutos e em outras modalidades de curso, como exemplificado pelo Instituto Federal de São Paulo - IFSP, no qual “muitos estudantes de cursos técnicos concomitantes ou subsequentes procuram a escola quando estão desempregados e logo que arrumam um emprego, mesmo que este não exija a qualificação dada pelo curso, eles abandonam a instituição” (TCU, 2012, p.106)

Os estudantes que estão trabalhando, tem que aliar o tempo de estudo ao trabalho e vida pessoal. Este é um ciclo nada virtuoso, que o aumento da desigualdade social e econômica impõe a brasileiros e brasileiras na luta pela sobrevivência, mesmo que não componham o limiar da extrema pobreza.

Donde se infere que, é preciso viabilizar a universalidade da educação; mas somente o acesso à escola não garante essa viabilização. É preciso fazer com que estes estudantes permaneçam no recinto escolar, tendo-se, para tanto de atuar em diversas frentes, entre elas, o suporte financeiro e o acompanhamento social, pedagógico e psicológico, com vistas a conclusões dos estudos.

A educação como uma política setorial, com finalidade específica, tem que transladar o vínculo de bem-estar que associa desempenho, desenvolvimento científico e tecnológico, para se articular com bem-estar que perpassa o indivíduo como um ser integral; e isto só se dará pela interface colaborativa com a assistência social como política intersetorial, cujas funções estabelecem vínculos orgânicos com a assistência estudantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço de apreensão da assistência estudantil, na Educação Profissional, com os sentidos e finalidades a ela conferidos, guarda vínculos permanentes com a assistência social, articulados intimamente com a educação, os quais sem a interface colaborativa entre ambas as políticas, a educação não desenvolveria a sua dimensão social.

A análise da assistência estudantil, à luz das diferentes interpretações dos Institutos Federais de Educação brasileiros sobre a contribuição desta política para a viabilização do acesso e permanência dos estudantes na escola, mostra que a separação de conteúdos e práticas definidos como pertencentes, diferenciadamente, ao campo da educação e da assistência social é equivocada. Esta visão separatista expressa a fragilidade conceitual da assistência estudantil, incidente com maior força sobre a política de assistência social, sobre a qual, via de regra, recai a culpa ou o *ônus* dos possíveis desacertos da assistência estudantil. À educação, geralmente, são reservados os *bônus*. Neste sentido, a hipótese de trabalho desta pesquisa foi confirmada.

Este estudo apontou que alguns Institutos Federais têm realizado esta interface de modo deficitário, na qual o vínculo orgânico da assistência social – política não setorial – com a educação, de caráter setorial, é quase inexistente. Isso porque, na assistência estudantil, as funções próprias da assistência social, das quais faria parte a sua possibilidade de incluir, no universo da educação, grupos excluídos do acesso a bens e serviços públicos, têm sido minimizadas. Em seu lugar tem prevalecido a sua identificação mecânica com a distribuição de auxílios financeiros, sem realizar mediações com outras funções que lhe são particulares, o que a reduz, pejorativamente, ao *assistencialismo*; isto é, a sua focalização nos segmentos pobres do alunado com vista a fornecer-lhes auxílio monetário e nada mais.

No campo dos significados da assistência social, as suas funções particulares ou pertinentes ganham, no espaço educacional/acadêmico feições próprias, que se desdobram e se especificam de acordo com a atividade com a qual é chamada a colaborar. Na assistência estudantil, as principais tarefas de seus agentes consistem, basicamente – ao ensejo da transferência de renda – em: orientar os estudantes e suas famílias para o exercício dos direitos a que fazem jus; estimular a autonomia do corpo estudantil para a ação crítica em espaços políticos institucionais de participação; encaminhar os sujeitos de sua ação para rede de proteção maior, quando aqueles se encontram em situação de risco ou em efetiva violação de direitos; promover formação cidadã crítica para: i) a devida identificação e rejeição, por parte de seus usuários, de práticas discriminatórias em todas as esferas da vida social; ii) a

conscientização a respeito da importância da quebra do ciclo geracional de pauperismo; iii) o cultivo do apreço estudantil em prezar pela inclusão social e equidade na perspectiva dos direitos, entre outras.

Estas funções que compõem o escopo de atuação da assistência estudantil nos Institutos Federais, têm como ponto de origem à assistência social. Por isso, defende-se, nesta dissertação, não a mera articulação, mas a vinculação orgânica entre a assistência social e a educação, por se entender que a oportunização do acesso a bens e serviços, cumpre-se no seio de um propósito maior, que é a universalização da educação como política social, e não uma mercadoria, visando: *“à construção de uma combinatória de ações e procedimentos em prol do satisfatório atendimento de múltiplas demandas sociais que não se apresentam de forma segmentada”* (PEREIRA-PEREIRA, 1998, p.249).

Por isso, pela amplitude de demandas destinadas a política de assistência estudantil, e principalmente pelo compromisso assumido pelos Institutos Federais com o processo de minimização das desigualdades, considera-se que a divisão em seu interior, de programas de permanência (reservados à assistência social) e acadêmicos (reservados à educação), solapam o potencial democratizador desta política. E solapam porque essa segmentação age como se houvessem vários públicos a serem atendidos, da mesma forma, que fragmenta o próprio sentido universalizante da educação abrindo flancos para a meritocracia em detrimento dos direitos.

Entende-se, nesta dissertação, que a assistência estudantil é bem público e, como tal deve estar contextualizado no universo da proteção social. E esta contextualização só se faz verdadeiramente uníssona quando articula assistência e educação, sendo que o componente social é finalístico: contribuir para que o estudante tenha as condições necessárias, e não mínimas, para o seu processo de ensino-aprendizagem, que é progressivo, tendo como desafio: aliar as diversas demandas estudantis que são fruto de necessidades sociais, para o cumprimento da permanência neste espaço, visando um prosseguimento, e não uma estagnação.

Não obstante isso há que se considerar que a assistência estudantil estudada tem caráter contraditório, por estar inserida em uma estrutura de relações sociais que envolvem interesses antagônicos. Por conseguinte, não se pode dissociar as duas lógicas implícitas na política sob estudo: a da rentabilidade econômica privada própria do modo de produção capitalista, e a das necessidades sociais, que exigem um olhar socializante.

Compreender a assistência estudantil sob a lógica da acumulação capitalista, que se reinventa e se expande articulando mecanismos que permitam a sustentabilidade das desigualdades provindas da relação capital-trabalho, é identificar que esta política terá na sua construção e viabilização justificáveis diferentes para o alcance das satisfações de necessidades estudantis, na perspectiva dos direitos. Tal política ver-se-á, como de fato acontece, sob o fogo cruzado de interesses distintos, mas que propicia a criação de laços antagônicos e recíprocos, que não se excluem de todo. Portanto, é nesta relação entre forças opostas que se cria a articulação necessária para a ampliação das demandas dos estudantes, que não necessariamente se dobram aos interesses de rentabilidade do capital, servindo para conter os seus avanços desmedidos, mesmo que este tente reverter o curso dos acontecimentos a seu favor.

Disto, denota-se que a assistência estudantil pode ser compreendida e viabilizada tomando como parâmetros dois paradigmas opostos de assistência social e educação, que podem se instalar e se perpetrar na concepção e na finalidade da assistência estudantil.

Ou seja, por um paradigma, a assistência social funciona como mero instrumento de viabilização de auxílios, que situa o indivíduo em uma condição de subalternidade, não se configurando como direito, mas como ajuda, fortalecendo estigmas aos estudantes destinatários; e a educação subsidia o mercado sob princípios meritocráticos, em que os bons devem ser exaltados e, por isso, separados em um grupo constantemente incentivado para o desenvolvimento acadêmico, para o êxito, no que se reiteram práticas entre vencidos e vencedores. Assim, a assistência estudantil é colocada sob mesmo paradigma, pois ela é interpretada pelo que a define de modo aparente.

Mas, sob um outro paradigma, a assistência social é compreendida pelo seu papel de inclusão social para o atendimento de necessidades sociais, em que é vista como direito, a não desqualificadora do estudante, uma vez que potencializa a educação para cumprir o seu ideal democrático de acesso e permanência para todos, elaborando mecanismos para que os estudantes possam dispor de relações respaldadas em critérios equalizantes; em critérios pelos quais a escola não seja mais um locus que reitera a concentração de renda, mas como determinante para o acesso a bens e serviços, direitos e o próprio desenvolvimento humano. E a educação, por sua vez, em um sentido transformador, de tomada de consciência das contradições a ela inerentes para não reprodução de práticas subalternizantes, mas para a formação de cidadãos preparados, não somente intelectualmente, mas também atentos aos desafios de construção de uma postura que não reitere desigualdades sociais.

Para esta dissertação, assistência estudantil tem que cumprir um projeto societário diverso do ora em voga, em defesa da extensão de direitos sociais que se encontram concentrados no campo do domínio de quem já tem recursos materiais e de poder. Os Institutos Federais têm sentido os impactos políticos e econômicos em sua estrutura, com seus 644 campi, que atendem cerca de 850 mil alunos. Para eles, o futuro se apresenta incerto quanto à manutenção dos seus estudantes, infraestrutura e profissionais; o certo é que, em tempos assim, é necessário firmar posicionamentos e não se deixar conduzir por situações que levam aos mesmos lugares.

É necessária a concepção de uma assistência estudantil como uma política social, pública; por isto, a defesa aqui feita da criação de um instrumento legal que comporte as singularidades dos Institutos Federais, contendo a participação dos estudantes, conforme as modalidades dos cursos e, principalmente, que inverta a lógica que compõe o PNAES e outros documentos que tratam da permanência; e, que talvez, seja esse o grande equívoco que compõe este debate: o fato da permanência ser acionada para resolver questões de evasão e retenção, quando se deveria primeiro, pensar em mecanismos de permanência.

Pensar a assistência estudantil pela finalidade de combater causas que elevam os índices de evasão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, já é implementar esta política pelo vício do atendimento emergencial que urge por respostas; é imputar ações para um fim pré-determinado, quando estas podem ir muito além se a insuficiência financeira, antes de ser considerada causa de evasão, constituir-se em medida de permanência.

Só assim será possível compreender que as medidas da assistência estudantil se integram ao conjunto dos direitos de uma classe que direcionou forças e trabalho para a manutenção de um país, que o Estado tem o dever de saldar a sua dívida com estes, e não ao contrário, ofertando educação gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Joalinda. **Assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública**. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.htm. Acesso em 06 de dezembro de 2015.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANDRÉS, Aparecida. **Aspectos da assistência Estudantil nas universidades públicas**. Consultoria Legislativa da Câmara dos deputados. 2011. Disponível: http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2011_4354.pdf. Acesso em: abril de 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3ª edição. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLASCO, 2002.

_____. **A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. In: ANTUNES, Ricardo (org). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

BARBALET, J. M. **A cidadania**. Lisboa: Editorial Estampa, 1989

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

BASBAUM, Leôncio. **Sociologia do Materialismo: introdução à história da filosofia**. São Paulo: Símbolo S.A. Indústria Gráficas, 1978.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Política social no contexto da crise capitalista**. In: CFESS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. – Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 15 de maio de 2016.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 09 de maio de 2016.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 16 de maio de 2016.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm. Acesso em: Acesso em: 10 de maio de 2016.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 26 de agosto de 2015.

_____. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Brasília, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em: 15 de maio de 2016.

_____. Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Brasília, 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del6141.htm. Acesso em: 15 de maio de 2016.

_____. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Brasília, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm. Acesso em 16 de maio de 2016

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 04 de dezembro de 2015

_____. Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm

_____. Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm

BOSCHETTI, Ivanete. **A política de seguridade social no Brasil**. In. CFESS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. – Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. **Assistência social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo**. 2ª edição. Brasília, 2003.

_____. **Assistência social e trabalho no capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**. Disponível

em: <http://professor.cee.ce.gov.br/index.php/espacodaaula/modalidades-de-ensino/file/794-atrajectoria-de-educacao-profissional-no-brasil-e-os-desafios-da-construcao-de-um-ensino-medio-integrado-a-educacao-profissional>

CARNOY, Martin. **Escola e trabalho no estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Educação, econômica e estado: base e superestrutura, relações e mediações**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1990.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CASANOVA, Pablo González. **Globalidade, neoliberalismo e democracia**. In: GENTILI, Pablo (org). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão, democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Buenos Aires: CLASCO, 2000.

CASTIONI, Remi. **O sistema de proteção ao trabalho no Brasil: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores associados, 2008.

CEFET, MG. **História da Assistência Estudantil no CEFET-MG: marcos históricos da assistência estudantil no CEFET-MG**. Secretaria de Política Estudantil: Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.assistenciaestudantil.cefetmg.br/site/historia/>

_____. **Aprova alteração na regulamentação da caixa escolar CEFET/MG**. Resolução Conselho Diretor nº 12, de 03 de junho de 1991. Disponível em: http://www.conselhodiretor.cefetmg.br/galerias/Arquivos_ConDir/Resolucoes/Resolucoes_19_91/RES_CD_012_91.pdf

CHESNAIS, François. **Mundialización: el capital financeiro en el comando**. In: BORGIANNI, Elisabete; MONTÑO, Carlos. (orgs). *Coyuntura actual, latinoamericana y mundial: tendencias y movimientos*. São Paulo: Cortez, 2009.

CIAVATTA. **Estudos comparados sobre formação profissional e técnica**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Franco. (orgs). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP: Anísio Teixeira, 2006

CISLACHI, Juliana Fiuza; DA SILVA, Mateus Thomaz. O Plano nacional de assistência estudantil: ampliação de vagas x garantia de permanência. *Revista SER Social*, [S.l.], v. 14, n. 31, p. 473-496, jan. 2013. ISSN 2178-8987. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/7103 Acesso em: 28 de janeiro de 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CONTE, Isaura Isabel. **Educação em tempos de mercantilização**. *Revista FAGED*, Salvador, BA, n.20, p. 51-63, ISSN 1516-2907, jul/dez, 2011. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/4793>

COSTA, Nilson do Rosário. **A proteção social no Brasil: universalismo e focalização nos governos FHC e Lula.** Ciência e saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 693-706, ISSN 1678-4561, junho, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232009000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso: 28 de janeiro de 2017.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil.** 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27499/000764752.pdf?sequence=1>

COUTO, Berenice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

CRESPO, Antônio Pedro Albernaz; GUROVITZ, Elaine. **A pobreza como um fenômeno multidimensional.** RAE – eletrônica. FGV, São Paulo, v.1, n.2, ISSN 1676-5648, jul/dez, 2002. Disponível em: <http://rae.fgv.br/rae-eletronica/vol1-num2-2002/pobreza-como-fenomeno-multidimensional>. Acesso em: 11 de janeiro de 2017.

CRUZ, Roberto Moraes. **Formação profissional e formação humana: os (des)caminhos da relação homem-trabalho na modernidade.** In: AUED, Bernadet Wrublewski. Educação para o desemprego: ou quando estar liberto da necessidade do emprego e um tormento. 2ª edição, 2002.

CRUZ FILHO, Abdias Pinto et al. **Acesso e permanência na universidade: uma questão de mérito?** In: SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge Luiz; SOUZA, Ana Inês. Práticas pedagógicas e a lógica meritocrática na universidade. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-reitora de extensão, 2006

CUNHA, Antônio Luiz. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil.** In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flasco 2000. Disponível em: <http://www.flascoandes.edu.ec/libros/11208-opac>. Acesso em: 16 de maio.

_____. **Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile.** Cadernos de Pesquisa, nº 111, p 47-70. São Paulo: dezembro, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300003. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

_____. **Os ministérios da educação e do trabalho na educação profissional.** In: YANNOULAS, Silvia C. (org.). Atuais Tendências da Educação profissional. Brasília: FLACSO/Paralelo 15, 2001, p. 111-189. Disponível em: <http://flasco.redelivre.org.br/files/2015/03/337.pdf>. Acesso em: 14 de janeiro de 2016.

DAHMER PEREIRA, Larissa. **Políticas públicas de assistência social brasileira: avanços, limites e desafios.** Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social –CPIHTS, 2006. Disponível em: <http://www.cpihts.com/PDF02/Larissa%20Dahmer%20Pereira.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2016.

DELUIZ, Neise. Qualificação profissional, trabalho e qualificação (Seminário qualificação, trajetória ocupacional e subjetividade). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV/FIOCRUZ, 2011. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/neise.pdf>

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em ciências sociais**. 3. ed. ver. e ampl. – 14.reimpr. – São Paulo: Atlas, 2011.

DRAIBE, Sônia M. **As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas**. Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo. São Paulo: Revista USP, n°17, ISSN: 2316-9036, 1993. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25959>. Acesso em:

_____. **Brasil: o sistema de proteção social e suas transformações recentes**. Projeto regional: Reformas de políticas para aumentar a efetividade do Estado na América latina e Caribe. Convênio NEPP/CEPAL, 1992. Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/33824/S9200594_pt.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 de novembro de 2016.

_____. **A reforma dos programas sociais brasileiros: panorama e trajetórias**. XXIV Encontro Anual da ANPOCS - Grupo de Trabalho: Política e Economia. Petrópolis: Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266328377_A_reforma_dos_programas_sociais_brasileiros_panorama_e_trajetorias.

_____. **Welfare state: tendências de desenvolvimento e desafios atuais**. Revista Política Social e Desenvolvimento. Ano 2, vol.4, ISSN 2358-0690, agosto, 2014. Disponível em: <https://revistapoliticassocialedesenvolvimento.files.wordpress.com/2014/10/revista04.pdf>. Acesso em: 07 de janeiro de 2017.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** O que é uma escola justa? Caderno de Pesquisa. São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set/dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742004000300002&lng=en&nrm=iso Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAGNANI, Eduardo. **Política social e pactos conservadores no Brasil: 1964/1992**. Economia e Sociedade. Campinas: SP, v.8, p.183-238, ISSN 1982-3533, jun, 1997. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643175/10721>. Acesso em: 12 de dezembro de 2016.

FEIJÓO, José Carlos Valenzuela. **O estado neoliberal e o caso mexicano**. In: LAURELL, Ana Cristina (org). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1995

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FONAPRACE. **Revista comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares.** Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de assuntos comunitários e estudantis, coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX:, 2012. Disponível: Acesso em: 20 de março de 2016.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FONSECA, Laura Souza. **Reestruturação produtiva, reforma do estado e formação profissional no início dos anos 1990.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Franco. (orgs). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP: Anísio Teixeira, 2006

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Paz e Terra: 12ª edição, 1986.

_____. **Ação Cultural para liberdade e outros escritos.** 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Franco; MAGALHÃES, Ana Lucia. **Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Franco. (orgs). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP: Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Franco. **Educar o trabalhador cidadão produtivo.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Franco. (orgs). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP: Anísio Teixeira, 2006.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **O Fio da história da formação profissional no Brasil.** 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-fio-da-historia-igenese-da-formacao-profissional-no-brasil>. Acesso em: 20 de outubro de 2016.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. **Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional.** Trabalho e Educação, para apresentação na 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_domingos_leite.pdf. Acesso em: 19 de dezembro de 2016.

GENTILI, P. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora.** In: FRIGOTTO, G. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 76-99.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

HANNAH, Janet. **Educação continuada e outros desafios para um mundo em mudança.** Perspectiva. Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 115-124, ISSN 2175-795, jan, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9394>. Acesso em: 26 de dezembro de 2016.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, [online]. vol.21, n.55, pp.30-41, ISSN 0101-3262, novembro, 2001. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539> Acesso em: 30 de janeiro de 2017.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 23ª edição, São Paulo: Cortez [Lima, Peru]: CELATS, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE – IFAC. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n.033, de 19 de março de 2015. Disponível em: <http://portal.ifac.edu.br/images/conteudo/documentos/dsaes/Resoluo-33--Politica-de-Assistncia-Estudantil.pdf>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 13, de 09 de junho de 2011. In: Portaria n 1.000-GR/IFAM, de 07 de outubro de 2011. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/arquivos/resolucoes/consup/2011/portaria-no-1-000-gr-ifam-de-07-10-2011-paes.pdf>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 147, de 08 de setembro de 2016. Disponível em:

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA – IFRO. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n.33, de 22, de setembro de 2014. Disponível em: <http://www.ifro.edu.br/site/wp-content/uploads/2014/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-033-Regulamento-dos-Programas-de-Assistencia-Estudantil1.pdf>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA – IFRR. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 205, de 5 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-consup-2015/resolucao-no-205-conselho-superior>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS – IFTO. Conselho Superior. **Programa de Assistência Estudantil**. Resolução n. 22, de 8 de agosto de 2014. Disponível em: http://www.ifto.edu.br/portal/docs/dae/regulamento_programa_assistencia_estudantil.pdf

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS – IFAL. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 54, de 23 de dezembro de 2013. Disponível em: http://www2.ifal.edu.br/campus/site/campus_arapiraca/assistencia-estudantil/servico-

social/politica-de-assistencia-estudantil/res-no-54-cs-2013-aprova-o-regulamento-da-politica-de-assistencia-estudantil-do-ifal.pdf/view

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO – IFBAIANO. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 64, de 30, de novembro de 2016. Disponível em: http://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-64-2016_Aprova-a-Institui%C3%A7%C3%A3o-da-Pol%C3%ADtica-Estudantil.pdf

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA – IFBA. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 25, de 23 de maio, de 2016. Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/menu-institucional/folder/resolucoes-2016/resol-no-25-2016-dir-assist-estudantil.pdf>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 08, de 10 de março de 2014. Disponível em: http://www2.cefetce.br/images/stories/menu_superior/Instituicao/consup/resolucoes/2014/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_008-2014.pdf

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO – IFMA. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 64, de 05 de dezembro de 2014. Disponível em: http://portal.ifma.edu.br/wpcontent/uploads/2016/01/07012015-102834Resolucao_n064Regulamento_da_Politica_de_Assistencia_ao_Educando-PAE.pdf

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA – IFPB. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 40, de 06, de maio de 2011. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/2011/resolucao-no-40>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – IFPE. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 21, de 26 de março de 2012. Disponível em: http://www.ifpe.edu.br/campus/paulista/assistencia-estudantil/politica-de-assistencia-estudantil-anexo-da-res-21_2012-proposta-da-politica-aprovada-pelo-consup-26_03_12.pdf

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO – IF PERNAMBUCANO. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 46, de 25 de setembro de 2015. Disponível em: http://www.ifsertao-pe.edu.br/images/IF_SertaoPE/Documentos/ConselhoSuperior/Resolucoes/2015/resolucao_46_2015.pdf

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 14, de 08 de abril de 2014. Disponível em: http://www5.ifpi.edu.br/consup/attachments/article/10/resolu%C3%A7%C3%A3o_consup_0142014.pdf.pdf

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN. Conselho Superior. **Plano de Assistência Estudantil**. Resolução n. 23, de 17 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2010/Resolucao%2023-2010.pdf/view>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE – IFS. Conselho Superior. **Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando**. Resolução n. 45, de 15 de maio de 2015. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/antigo/images/1Documentos/2015/8Agosto/RESOLUCAO_45_2015_CS_IFS_-_Aprova_a_reformulacao_do_PRAAE.pdf

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA – IFB. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 14, de 30 de maio de 2014. Disponível em: http://www.ifb.edu.br/attachments/article/6397/Resolu%C3%A7%C3%A3o_014_Aprova%20a%20Pol%C3%ADtica%20e%20Assist%C3%Aancia%20Estudantil%20do%20IFBpdf.pdf

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – IFG. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 08, de 22 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://www.ifg.edu.br/extensao/images/assistencia_estudantil/politica_assistencia_estudantil.pdf

_____. **Seminário de gestores de assistência estudantil da Rede Federal**. Goiânia – GO, 2013. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/22865919/897251845/name/DOCUMENTO+++Semin%C3%A1rio+d>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIANO – IF GOIANO. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 27, de 25 de abril de 2014. Disponível em: https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CMPCBE/Doc_Ensino/Alteraes-na-Poltica-de-Assistencia-Estudantil-do-IF-Goiano_Res-027_20142.pdf

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 086, de 03 de dezembro de 2013. Disponível em: http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20140211323316420131118131410596anexo_resolucao_086_minuta_assistencia_estudantil_final.pdf

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL RIOGRANDENSE – IF RIOGRANDENSE. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 138, de 04 de dezembro de 2012. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:A9rl9CrqiVYJ:www.lajeado.ifsul.edu.br/portal/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D1212%26Itemid%3D164+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-ab

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA – IF FARROUPILHA. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 12,

de 30 de março de 2012. Disponível em:
<http://www.iffarroupilha.edu.br/assist%C3%Aancia-estudantil>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE – IF CATARINENSE. Conselho Superior. **Programa de Assistência Estudantil**. Resolução n. 48, de 2012. Disponível em: <http://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2014/07/RESOLU%C3%87%C3%83O-048-2012-regulamento-assistencia-estudantil.pdf>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IFSC. Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. **Regulamentação da Assistência Estudantil**. Resolução n. 001, de 30 de novembro de 2010. Republicada em, 28 de julho de 2014 (alteração na redação). Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/CEPE2014/resolucao_001_2001_assistencia.pdf

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ – IFPR. Conselho Superior. **Política de Apoio Estudantil**. Resolução n. 11, de 21 de dezembro de 2009. Retificada pela Resolução n. 53, de 21 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-112009/>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ – IFPR. Conselho Superior. **Programa de Bolsas Monitoria e o Plano de Trabalho para captação de Recursos**. Resolução n. 4, de 29 de março de 2010. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/72143-2/>

_____. **Cartilha da Assistência Estudantil do Instituto Federal do Paraná**. Diretoria de Assuntos Estudantis e Atividades Especiais – DAES, Pró-reitora de Ensino PROENS, 2014. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-academico/assistencia-estudante/documentos/>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO – IFES. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 19, de 09 de maio de 2011. Disponível em: http://st.ifes.edu.br/files/Assist%C3%Aancia%20Estudantil/_Sobre/anexo_I_resol_19-2011_cons_superior.pdf

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS – IF NORTE DE MINAS GERAIS. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 29, de 25 de fevereiro de 2011. Disponível em: http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=855

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS – IF SUDESTE MINAS GERAIS. Colégio de Dirigentes. **Diretrizes da Assistência Estudantil**. Portaria-R n. 660, de 22 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/bs%2006%20-2015%20reitoria.pdf>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS – IF SUL DE MINAS GERAIS. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil**. Resolução n. 101, de 16 de dezembro de 2013. Disponível em: <http://www.ifsuldeminas.edu.br/00arquivos/2014/07janeiroresolucoes/resolucao101.pdf>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS Campus Inconfidentes. **Normas para Concessão de Bolsa Alimentação para discentes de cursos superiores.** Portaria n. 141, de 14 de julho de 2011. Disponível em: <https://www.ifs.ifsuldeminas.edu.br/index.php/paginas-exclusivas/473-assistencia-estudantil?showall=&start=2>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DOTRIÂNGULO MINEIRO – IFTM. Conselho Superior. **Programa de Assistência Estudantil.** Resolução n. 84, de 01 de dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/extensao/resolucoes/arquivos/resolucao-84-2014.pdf>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS – IFNMG. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil.** Disponível em: http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=855.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO – IFRJ. PROEX/PROET/PROGRAD/PROPPI/PROAD. **Regulamento da Assistência Estudantil.** Resolução n. 11, de 08 de junho de 2011. Disponível em: http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/10161

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. IF – FLUMINESE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Programa de Assistência Estudantil.** Campos dos Goytacazes, Deliberação n. 24, de 26 de outubro de 2015. Disponível em: http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/painel-do-estudante/deliberacao-cenpe-no-24_2015.pdf

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil.** Resolução n. 135, de 04 de novembro de 2014. (Alterada pela Resolução n. 41, de 02 de junho de 2015). Disponível em: <http://www.ifsparaguatatuba.edu.br/wpcontent/uploads/2009/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o-41.pdf>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO DO SUL. Conselho Superior. **Política de Assistência Estudantil.** Resolução n. 02, de 27 de fevereiro de 2014. Disponível em: <http://www.ifms.edu.br/cosup/wp-content/uploads/2014/03/Politica-de-Assistencia-Estudantil-IFMS.pdf>

JORGE, T.A.S. **Empregabilidade.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=264> Acesso em: 02 de janeiro de 2017.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. **Políticas sociais: focalização ou universalização?** Revista de Economia Política. São Paulo, v. 26, n. 4, p. 564-574, ISSN 1809-4538, dez, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572006000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso: 28 de janeiro de 2017.

LAURELL, Ana Cristina. **Avançando em direção ao passado: a política social no neoliberalismo**. In: LAURELL, Ana Cristina (org). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1995.

LEHER, Roberto. **A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira**. Revista Trabalho e Educação. UFMG, v.4, n.4, ISSN 1516-9537, ago/dez, 1998. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/issue/view/72/showToc>. Acesso em: 21 de dezembro de 2016.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. **A associação entre as políticas de educação e de assistência como forma de abordagem da “questão social”: um debate em construção**. Revista Temas e Matizes, v.9, n.17, p.103-124, ISSN 1981-4662, Paraná, 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/4707>. Acesso em: 26 de outubro de 2016.

LISPECTOR, Clarice. **As palavras**. Curadoria de Roberto Corrêa dos Santos. 1ª edição. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

LUKDE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni. **Orientações Básicas para a Pesquisa**. In: Mota, E. E, BRAVO, MI.; Uchoa, R.; Nogueira, V.M.; Mariglia, R.; Gomes, L.; Teixeira, M. (Org.). Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MARX, KARL; FRIEDRICH ENGELS. **Manifesto Comunista 1818-1883**. [organização e introdução Osvaldo Coggiola]; [tradução Álvaro Pina]; – São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas – SP: Navegando Publicações, 2011.

MARX, KARL. **Contribuição para a crítica da economia política**. Coleção Teoria nº8, Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. I. Tomo I. “Os Economistas”. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. I. Tomo II. “Os Economistas”. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

_____. **Crítica do Programa de Gotha**. Boitempo Editorial, 2012.

_____. **Sobre a questão judaica**. Inclui as cartas de Marx a Ruge nos Anais Franco-Alemães. São Paulo, Boitempo, 2010

MELO Arlindo Tavares de. **Formação: Elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa.** Escola de Administração Fazendária, Brasília, 2013.

MARTINE, George. **A resolução da questão social no Brasil: experiências passadas e perspectivas futuras.** In: Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas. Instituto de Planejamento Econômico e Social. Instituto de Planejamento. Brasília: IPEA/IPLAN, 1989.

MEDEIROS, Marcelo. **A trajetória do welfare state no Brasil: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990.** Texto para discussão. Brasília: IPEA, n.852, ISSN 1415-4765, dezembro, 2001. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4106. Acesso em: 27 de novembro de 2011.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Pub., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Secretaria Nacional de Assistência Social **Política Nacional de Assistência Social – PNAS.** Brasília: novembro, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em 05 de março de 2016

_____. **Institutos Federais: Um novo modelo em educação profissional e tecnológica - concepções e diretrizes.** SETEC/MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192

_____. **Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.** Vitória – ES, 2011. Disponível em:

_____. **Plano de Ação do Departamento de Assistência ao Estudante – DAE, do Ministério da Educação e Cultura – 1980/1985.** 1980. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002937.pdf>. Acesso em: 27 de maio de 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 16/99 – Trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico.** Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2016.

_____. **PORTARIA NORMATIVA Nº 39, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf

_____. Instituto Federal de Brasília - IFB. **Relatório de gestão do exercício de 2015.** Brasília: 2016. Disponível em:

[http://www.ifb.edu.br/attachments/article/3458/IFB%20-%20Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202015%20\[Publicado%20no%20Portal%20do%20TCU\].pdf](http://www.ifb.edu.br/attachments/article/3458/IFB%20-%20Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202015%20[Publicado%20no%20Portal%20do%20TCU].pdf)

_____. Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. **Relatório de gestão do exercício de 2015**. Natal/RN, março, 2016. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/relatorios-de-gestao/2015-relatorio-de-gestao>

_____. Instituto Federal do Pará – IFPA. **Relatório de gestão do exercício de 2015**. Belém/Pará, 2016. Disponível em: <http://www.ifpa.edu.br/documentos-institucionais/dcom/2551-relatorio-de-prestacao-de-contas-2015-geral/file>

_____. Instituto Federal de São Paulo – IFSP. **Relatório de gestão do exercício de 2015**. São Paulo, março, 2016. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>

MINISTÉRIO DO TRABALHO. Estabelece critérios para transferência de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador –FAT, ao Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR. Resolução nº 194, de 23 de setembro de 1998. Disponível em: <http://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-194-de-23-de-setembro-de-1998.pdf>

MONTAÑO, Carlos. **Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento**. Serviço Social e Sociedade. São Paulo: n.110, p. 270-287, ISSN 0101-6628, abr/jun, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000200004. Acesso em: 13 de janeiro de 2017.

MOURA, Dante Henrique. **EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim Salto para o Futuro, nº16, setembro, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método na teoria social**. In. CFESS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. – Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. **Crise do capital e consequências societárias**. Serviço Social e Sociedade, [online] São Paulo. nº 111, ISSN 0101-6628, setembro, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n111/a02.pdf>

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

NEY, Antonio Fernando Vieira. **A reforma do ensino técnico: concepções, políticas e legislação**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Franco. (orgs). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP: Anísio Teixeira, 2006.

OLIVEIRA, Eliane Alves de. **Assistência Estudantil: percepção dos estudantes dos Campi I e II do CEFET MG**. Dissertação de mestrado em Administração - Tecnologias de Gestão e Competitividade. Belo Horizonte: FNH, 2011. Disponível em: <http://www.unihorizontes.br/mestrado2/assistencia-estudantil-percepcao-dos-estudantes-dos-campi-i-e-ii-do-cefet-mg/>

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v. 101).

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PAIVA, Vanilda. **Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social**. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3ª edição. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLASCO, 2002.

PEREIRA-PEREIRA, Potyara Amazoneida; STEIN, Rosa Helena. **Política social: universalidade versus focalização. Um olhar sobre a América latina**. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti. (orgs). *Capitalismo em crise, política social e direitos*. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA-PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania**. In: *Política Social no capitalismo: tendências contemporâneas/Ivanete Boschetti (org) – 2ed – São Paulo: Cortez, 2008.*

_____. **As interfaces da assistência social: destaque à relação com a política de transportes**, 1998. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/7286> http://www.periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/284/109 Acesso em 26 de agosto de 2015.

_____. **A assistência social na perspectiva dos direitos – críticas aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil**. Brasília: Thesaurus, 1996.

_____. **Assistência Estudantil: Direito ou mérito?** 2013. (texto inédito)

_____. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Política social: temas e questões**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Estado, sociedade e esfera pública**. In: CFESS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. **Utopias desenvolvimentistas e política social no Brasil**. *Serviço Social e Sociedade* [online] São Paulo. n. 112, ISSN 0101-6628, outubro/dezembro, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n112/07.pdf> . Acesso em: 30 de janeiro de 2017.

_____. **Política social no capitalismo em crise: desafios atuais e guerra de classe**. *Revista Leste Vermelho*. vol.2, n.1, ISSN 2446-7278, abril, 2016. Disponível em:

<http://www.lestevermelho.org/revista/index.php/lestevermelho/article/view/19/38>. Acesso em: 02 de janeiro de 2017.

_____. **A política social entre o direito e o mérito: antigas apologias revisitadas**. Revista Política Social e Desenvolvimento. Ano 2, vol.4, ISSN 2358-0690, agosto, 2014. Disponível em: <https://revistapoliticassocialedesenvolvimento.files.wordpress.com/2014/10/revista04.pdf>. Acesso em: 07 de janeiro de 2017.

_____. **Política social do segundo pós-guerra: ascensão e declínio**. Serviço Social e Saúde, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 1-21, maio 2015. ISSN 1676-6806. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8634888> Acesso em: 02 de janeiro de 2017.

_____. **Proteção social contemporânea: cui prodest?** Serviço Social e Sociedade. [online]. 2013, n.116, pp.636-651, ISSN 0101-6628, out/dez, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010166282013000400004&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 09 de janeiro de 2017.

_____. **Políticas sociais: focalização x universalização**. Politizando. Boletim do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social, Brasília: NEPPPOS/CEAM/UnB, ano.1, ISSN 1984-6223, abril, 2009. Disponível em: https://media.wix.com/ugd/db28ff_99487cd8a4cc445db83ffd3814e16e28.pdf . Acesso em 26 de janeiro de 2017.

PINO, Mauro del. **Política educacional, emprego e exclusão social**. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3ª edição. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLASCO, 2002.

PISÓN, José Martínez de. **Políticas de bienestar: um estudio sobre los derechos sociales**. Madris: Tecnos, 1998.

POCHMANN, Marcio. **Políticas de emprego e renda no Brasil: algumas considerações**. In: BÓGUS, Lucia; PAULINO, Ana Yara. (orgs). Políticas de emprego, políticas de população e direitos sociais. São Paulo: EDUC, 1997.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. 6ª edição. São Paulo, SP: Editoria Brasiliense, 1961.

RAMOS. Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Franco. (orgs). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP: Anísio Teixeira, 2006

_____. **A noção de competências na relação trabalho e educação: superando mitos e traçando horizontes**. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. (org). Cultura, Saberes e Práticas: Memórias e História da Educação Profissional. São Paulo: Centro Paula de Souza, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 39ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROMÃO, Mauricio. E.C. **Considerações sobre o conceito de pobreza**. Revista Brasileira de Economia, Rio de Janeiro, v. 36, n. 4, p. 355-370, ISSN 0034-7140, out, 1982. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/view/292> . Acesso em: 11 de janeiro de 2017.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Biblioteca Luso-Brasileira (Série Brasileira). Ficção Completa. Vol II. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

ROSANVALLON, Pierre. O modelo da boa sociedade não é a meritocrática. Entrevista concedida a Eduardo Febbro. Carta Maior, 27/11/2012. Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=21322.

RUSCHEL, Elizete; VALLE, Ione Ribeiro. **Ideologia meritocrática e reflexão acadêmica: a contribuição da Revista Perspectiva do CED/UFSC (1983/2005)**. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 649-675, jul. 2010. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p649>. Acesso em: 22 de dezembro de 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa e NUNES, João Arriscado. (2003), **“Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade”**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Jailson dos. **Início dos anos 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e sistema educacional**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Franco. (orgs). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP: Anísio Teixeira, 2006

SANTOS, Silvana Mara de Moraes. **Direitos Humanos, dominação ideológica e resistência**. In: CFESS: Revista Inscrita Brasília: CFESS, n. XI. p. 29-36, mai. 2009

SADER, Emir. **Direitos e esfera pública**. In: Assistência social: políticas e direitos. Serviço Social e Sociedade. Ano XXV, n.77, São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. Caderno Cedes, [online] v.28, n.76, p. 291-312, setembro/dezembro, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622008000300002&script=sci_abstract&tlng=pt

SHIROMA, Eneida Oto. **Educação profissional e profissionalização de educadores**. Perspectiva, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 77-91, ISSN 2175-795, jan. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9386>. Acesso em: 26 de dezembro de 2016.

SILVA, Caetana Juracy Resende. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. (Org). Brasília, Editora IFRN, 2009.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **A política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Edjane dos Santos. **Pedagogia do capital: uma análise crítica da influência da teoria do capital humano nas políticas de educação profissional no Brasil em tempos neoliberais**. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. (org). *Cultura, Saberes e Práticas: Memórias e História da Educação Profissional*. São Paulo: Centro Paula de Souza, 2011.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda. **Profissionalidade do Serviço Social: estatuto sócio-jurídico e legitimidade construída no “modelo” de competências**. Tese de Doutorado em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/17644> Acesso em: 09 de janeiro de 2017.

SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzarzo. **Pobreza no Brasil colonial: representação social e expressões da desigualdade na sociedade brasileira**. Revista Histórica. Revista eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo. São Paulo: Ano 5, n.34, ISSN 1808-6284, janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/assets/publicacao/anexo/historica34.pdf>. Acesso em: 06 de novembro de 2016.

SOUZA. José Cavalcante de. **Os pré-socráticos: fragmentos, doxografia e comentários**. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção: Os pensadores).

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. **Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise**. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Especificidade e intersectorialidade da política de assistência social**. In: *Assistência social: políticas e direitos*. Serviço Social e Sociedade. Ano XXV, n.77, São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Mapa da inclusão/exclusão social**. Revista ComCiência [online]. Universidade Estadual de Campinas – Labjor, ISSN 1519-7654, 2002. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/ppublicas/pp11.htm> Acesso em: 04 de fevereiro de 2017.

TAUFICK, Ana Luiza de Oliveira Lima. **Análise da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v 30, n.1, p. 181-201, jan/abr, 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/50020/31328>. Acesso: 9 de março de 2016.

_____. **Avaliação da política de assistência estudantil dos institutos federais para o PROEJA**. Dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/885>. Acesso: em 09 de março de 2016.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: ed. UFMG, 1999.

_____. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: USP, 24ª edição, 2001.

_____. **Direitos sociais e direito dos trabalhadores: por uma ética da cidadania.** In: BÓGUS, Lucia; PAULINO, Ana Yara. (orgs). Políticas de emprego, políticas de população e direitos sociais. São Paulo: EDUC, 1997.

TOLEDO, Enrique de la Garza. **Neoliberalismo e estado.** In: LAURELL, Ana Cristina (org). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1995

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas do Governo. **Relatório de Auditoria: Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília: junho, 2012. Disponível em: <http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia e marxismo.** São Paulo: Atlas, 2010.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos** – (Nova Delhi, 1993), 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** – (Conferência de Jomtien -1990), 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

VALENÇA, Vera Lucia Chacon. **O papel da instituição escolar no fracasso de crianças de classes populares.** Perspectiva, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 110-120, ISSN 2175-795, jan, 1985. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8489>. Acesso em: 22 de dezembro de 2016.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. **Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): Uma inspiração meritocrática.** Revista Eletrónica de Investigación y Docência, v. 3, p. 73-92, 2010. Disponível em: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art4.pdf>

VASCONCELOS, Natalia Batista. **Programa nacional de assistência estudantil: uma análise de evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil.** In: Ensino em Revista, Uberlândia, v 17, n.2, p.599-616, jul/dez, 2010. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/29-Pos-Graduacao.pdf> Acesso em: 2 de julho de 2016.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.