



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

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

**AMÁLIA SENGER**

**ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO  
PROGRAMA AUXÍLIO ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA  
FEDERAL DO PARANÁ, *CAMPUS* TOLEDO**

**TOLEDO-PR  
2018**

AMÁLIA SENGER

**ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO  
PROGRAMA AUXÍLIO ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA  
FEDERAL DO PARANÁ, *CAMPUS* TOLEDO**

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

Orientadora: Profa. Dra. Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago.

TOLEDO-PR

2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Senger, Amália

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA AUXÍLIO ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, CAMPUS TOLEDO / Amália Senger; orientador(a), Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago, 2018. 189 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Toledo, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Graduação em Serviço Social Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2018.

1. Política Social. 2. Ensino Superior. 3. Assistência Estudantil. I. Sabaini Thomazini Dallago, Cleonilda . II. Título.

AMÁLIA SENGER

**ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO  
PROGRAMA AUXÍLIO ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA  
FEDERAL DO PARANÁ, CAMPUS TOLEDO**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Serviço Social, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Serviço Social - nível de Mestrado, área de concentração em Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *campus* Toledo-PR.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago (Orientadora)  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

---

Profa. Dra. Karen Hyelmager Gongora Baricatti  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR

---

Profa. Dra. Esther Luíza de Souza Lemos  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

---

Profa. Dra. Angela Mara de Barros Lara  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Profa. Dra. Marize Rauber Engelbrecht  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

**Toledo, 26 de junho de 2018**

À memória de minha querida mãe, que me faz tanta falta e que na sua simplicidade me apoiou de todas as maneiras para que eu sempre estudasse. Trabalhou de sol a sol e os primeiros anos de sua suada aposentadoria foram para que eu permanecesse na graduação e me formasse. Esta dissertação é para você, que eu tanto amo e infelizmente não pude lhe dar o último abraço. Te amo por todo o sempre...

## AGRADECIMENTOS

Este, talvez, seja o momento que se deixa para o final, mas as pessoas que aqui cito fazem parte do início e do todo desta caminhada. São pessoas que nos apoiaram nesta vitória e permitiram que a apresentação deste estudo fosse possível.

Fortalecida na fé, quero agradecer, inicialmente, ao meu bondoso Deus, por me proporcionar forças para esta jornada.

Ao meu querido pai, José, e a minha querida mãe, Elvira, *in memoriam*, que do suor de seus rostos e da labuta de sol a sol sustentaram seus 8 filhos e sempre me apoiaram para que eu estudasse. Saibam que tenho imenso orgulho de vocês.

No decorrer desta caminhada, tive a alegria de ver nascer mais um anjo em minha vida, minha filha Ruthe, minha luz e meu sorriso.

Tive a alegria do nascimento e a dor da despedida, a alegria e a tristeza, o sorriso e a saudade, ambos com choro, um do sopro da vida e outro da despedida...

Aos meus outros anjos, meus lindos filhos, Pedro, Sara e Gabriel, que são minha alegria e força. Amo vocês.

Ao meu sempre amor, Roberto, que soube ouvir minhas aflições e angústias, com serenidade e otimismo.

A vocês, minhas desculpas pelo tempo não lhes dedicado, pois estudar é um esforço pessoal, em que se abdica do tempo dedicado à família.

Aos demais familiares, que torceram por mim para mais esta conquista.

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, *campus* Toledo que permitiu, num primeiro momento parcialmente e depois integralmente, meu afastamento para a dedicação neste estudo.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, que me apoiaram para que pudesse me dedicar integralmente a este estudo.

A todos os discentes, que, direta ou indiretamente, colaboraram e participaram da pesquisa. Meu muito obrigado.

Por fim, e em especial, meus agradecimentos à professora Vera, que iniciou minha orientação, a professora Cleonilda, por aceitar continuar me orientando e pelas suas valiosas contribuições e apontamentos, e as professoras Karen, Esther, Marize e Ângela por aceitarem avaliar este trabalho e contribuírem com seu conhecimento.

*“O intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo, como ponto de partida para sua alteração real.”*

*(Florestan Fernandes.)*

SENGER, Amália. **Assistência estudantil no ensino superior**: uma análise do Programa Auxílio Estudantil da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *campus* Toledo. 2018. 189 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo-PR, 2018.

## RESUMO

Com o alargamento das contradições sociais e econômicas gestadas pela sociedade capitalista, ações são tomadas para democratizar o ensino superior e diminuir a evasão dos cursos superiores públicos. Nesta compreensão, tem-se a assistência estudantil, na perspectiva de ampliar as condições de permanência do discente no ensino superior, diante das dificuldades vivenciadas pela classe trabalhadora. Assim, o presente estudo tem como objeto o Programa Auxílio Estudantil (PAE), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Toledo, problematizando em que medida este Programa tem atingido a finalidade que se propõe, de apoiar os discentes, oriundos de famílias com renda per capita de até um salário mínimo e meio, no que se refere à permanência na instituição para que não desistam por dificuldades de ordem socioeconômicas? Frente ao problema da pesquisa, o objetivo geral desta dissertação é analisar se o Programa Auxílio Estudantil se efetiva no apoio à permanência dos discentes da UTFPR, *campus* Toledo. Para entender o objeto, fundamentar a pesquisa e responder o objetivo proposto, o estudo perpassa pelas categorias: assistência estudantil, educação, política social, ensino superior, trabalho, capital e Estado. Estas categorias se relacionam, visto que a assistência estudantil, presente no ensino superior público federal, interage diretamente com as condições estudantis que se apresentam na educação, caracterizada como política social, oferecida pelo Estado, que tem seu desenvolvimento relacionado diretamente com o trabalho e, na atualidade, está a serviço do capital. Na busca pelo entendimento das relações entre as categorias, metodologicamente, foram utilizados, na pesquisa, dados quantitativos e qualitativos, provenientes dos editais do PAE, de todo o processo de inscrição e seleção, dos dados do sistema acadêmico, da entrevista que o Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil realiza com os discentes que desistem/trancam o curso, e da pesquisa de campo realizada com os discentes selecionados pelo programa em questão. Com a análise dos dados levantados pela pesquisa, foi possível identificar que o PAE é relevante para a permanência do discente na instituição, apoiando-o para se dedicar aos estudos, tanto na parte econômica como psicológica, ainda que o Programa não suporta todas as despesas pertinentes à vida acadêmica. Apesar dos limites postos, como a seletividade, a expressiva demanda e a lista de espera, a pesquisa revelou que a assistência estudantil, mais especificamente o PAE, é fundamental para a efetivação do direito à permanência dos discentes selecionados na instituição, diante das contradições geradas pela sociedade capitalista em curso.

**Palavras-chave:** Política Social; Ensino Superior; Assistência Estudantil.

SENGER, Amália. **Student assistance in higher education**: an analysis of the Student Aid Program from the Federal University of Technology - Paraná campus in Toledo. 2018. 189 p. Dissertation (Master's in Social Wrk) - Western Paraná State University, Toledo-PR, 2018.

## ABSTRACT

With the enlargement of the social and economic conditions gestated by capitalist Society, actions are taken for democratize the higher education and decreasing the avoidance of public higher education. In this understanding, there is student assistance, in the perspective to expand the conditions of the student's stay in higher education, faced with the difficulties experienced by the working class. Thus, the present study has as object the Student Aid Program (PAE), of the technological university of Paraná (UTFPR), *Campus* Toledo, problematizing the extent to which this program has achieved its intended purpose, to support students from families with a per capita income of up to a minimum wage and a half, in what refers to the permanence in the institution so that they do not give up because of socioeconomic difficulties? The general objective of this dissertation is to analyze if the Student Aid Program is effective in supporting the permanence of UTFPR students, Toledo campus. To understand the object, to base the research and to answer the proposed objective, the study perpasses by the categories: student assistance, education, social politic, higher education, work, capital and state. These categories are related, since student assistance, present in federal public higher education, interact directly with the student conditions that are presented in education, characterized as social policy, offered by the State, which has its development directly related to work and, at present, is at the service of capital. In the search for an understanding of the relations between the categories, methodologically, quantitative and qualitative data were used in the research, from the PAE edicts, of the entire enrollment and selection process, of the data of the academic system, in the interview that the Nucleus of Psycho-pedagogical Monitoring and Student Assistance with students who give up/lock the course, and the field research carried out with the students selected by the program in question. With the analysis of the data collected by the research, it was possible to identify that the "PAE" is relevant for the students' stay in the institution, supporting it to dedicate themselves to the studies, both economically and psychologically, although the program does not bear all relevant expenses to academic life. Despite the limits imposed, such as selectivity, expressive demand and the waiting list, the research revealed that student assistance, more specifically the PAE, is fundamental for the realization of the student's right to stay in the institution, given the contradictions generated by capitalist society.

**Keywords:** Social Policy; Higher education; Student Assistance.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Matrículas em cursos de Graduação Presenciais e à Distância – Total geral por tipo de curso.....	97
<b>Quadro 2</b>	Matrículas em cursos de Graduação Presenciais e à Distância – Total geral por Instituição de Ensino Superior .....	97
<b>Quadro 3</b>	Número de Instituições da Educação Superior .....	97
<b>Quadro 4</b>	Desenvolvimento do Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil da UTFPR, de 2011 a 2015 .....	131
<b>Quadro 5</b>	Evolução do número de inscrições do Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil, de 2011 a 2015 .....	132
<b>Quadro 6</b>	Dados do número de inscritos, de processos deferidos e indeferidos do Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil, de 2011 a 2015 .....	133
<b>Quadro 7</b>	Abrangência do Programa Bolsa Permanência/ Auxílio Estudantil, de 2011 a 2015 .....	134
<b>Quadro 8</b>	Demanda do Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil da UTFPR, <i>campus</i> Toledo, de 2011 a 2015 .....	135
<b>Quadro 9</b>	Situação acadêmica dos discentes que receberam auxílio estudantil da UTFPR, de 2011 a 2015 .....	136
<b>Quadro 10</b>	Discentes desistentes do curso de graduação da UTFPR, <i>campus</i> Toledo, de 2011 a 2015 .....	137
<b>Quadro 11</b>	Discentes regulares dos cursos de graduação da UTFPR, <i>campus</i> Toledo.....	137
<b>Quadro 12</b>	Total de discentes formados dos cursos de graduação da UTFPR, <i>campus</i> Toledo, de 2011 a 2015 .....	138
<b>Quadro 13</b>	Discentes formados dos cursos de graduação da UTFPR, <i>campus</i> Toledo, que receberam auxílio estudantil, de 2011 a 2015 .....	139

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Porcentagem de discentes formados do curso de Engenharia civil, que receberam e não receberam o auxílio estudantil, entre o primeiro semestre de 2011 e o segundo semestre de 2015.....	140
<b>Gráfico 2</b>	Porcentagem de discentes formados do curso de Engenharia Eletrônica, que receberam e não receberam o auxílio estudantil, entre o primeiro semestre de 2011 e o segundo semestre de 2015 .....	140
<b>Gráfico 3</b>	Porcentagem de discentes formados do curso de Licenciatura em Matemática, que receberam e não receberam o auxílio estudantil, entre o primeiro semestre de 2011 e o segundo semestre de 2015 .....	141
<b>Gráfico 4</b>	Porcentagem de discentes formados do curso de Tecnologia em Processos Químicos, que receberam e não receberam o auxílio estudantil, entre o primeiro semestre de 2011 e o segundo semestre de 2015 .....	142
<b>Gráfico 5</b>	Porcentagem de trancamento e desistências entre 2014 e 2015.....	144
<b>Gráfico 6</b>	Porcentagem de discentes que solicitaram desistência/trancamento que receberam e não receberam bolsa. Dados de 2014 e 2015.....	144
<b>Gráfico 7</b>	Porcentagem das modalidades de bolsa que os discentes desistentes/trancados receberam. Dados de 2014 e 2015 .....	145
<b>Gráfico 8</b>	Peso atribuído ao fator financeiro pelos discentes que solicitaram desistência/trancamento, em uma escala de 0 a 5 (0 para irrelevante e 5 muito relevante). Dados de 2014 e 2015 .....	146
<b>Gráfico 9</b>	Peso atribuído ao fator emocional pelos discentes que solicitaram desistência/trancamento, em uma escala de 0 a 5 (0 para irrelevante e 5 muito relevante). Dados de 2014 e 2015 .....	147
<b>Gráfico 10</b>	Peso atribuído ao fator trabalho pelos discentes que solicitaram desistência/trancamento, em uma escala de 0 a 5 (0 para irrelevante e 5 muito relevante). Dados de 2014 e 2015 .....	148
<b>Gráfico 11</b>	Peso atribuído ao fator saúde pelos discentes que solicitaram desistência/trancamento, em uma escala de 0 a 5 (0 para irrelevante e 5 muito relevante). Dados de 2014 e 2015 .....	149
<b>Gráfico 12</b>	Peso atribuído ao fator afinidades com o curso pelos discentes que solicitaram desistência/trancamento, em uma escala de 0 a 5 (0 para irrelevante e 5 muito relevante). Dados de 2014 e 2015 .....	149
<b>Gráfico 13</b>	Peso atribuído ao fator dificuldade com disciplinas pelos discentes que solicitaram desistência/ trancamento, em uma escala de 0 a 5 (0 para irrelevante e 5 muito relevante). Dados de 2014 e 2015 .....	150
<b>Gráfico 14</b>	Peso atribuído ao fator conflito (com professores/alunos/...) pelos discentes que solicitaram desistência e trancamento, em uma escala de 0 a 5 (0 para irrelevante e 5 muito relevante). Dados de 2014 e 2015 .....	151

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPs	Caixas de Aposentadoria e Pensão
CEFET-PR	Centros Federais de Educação Tecnológica do Paraná
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Ensino
COUNI	Conselho Universitário da UTFPR
DEAPO	Departamento de Apoio ao Ensino
DEPED	Departamento de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições de Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MSU	Movimento dos Sem Universidade
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidade Específicas
NUAPE	Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Programa Auxílio Estudantil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RUs	Restaurantes Universitários
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificado
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 A EDUCAÇÃO NA TRAMA DA HISTÓRIA: TRABALHO, CAPITAL E ESTADO</b> .....	18
1.1 MOVIMENTO DIALÉTICO ENTRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NOS PROCESSOS DE SOCIABILIDADE.....	20
1.1.1 A educação no sistema capitalista: uma resposta ao capital.....	29
1.2 EDUCAÇÃO E CAPITALISMO: A POLÍTICA SOCIAL NO MOVIMENTO DA HISTÓRIA.....	46
<b>2 O MOVIMENTO DIALÉTICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM QUESTÃO</b> .....	53
2.1 EDUCAÇÃO E POLÍTICA SOCIAL: MOVIMENTO HISTÓRICO BRASILEIRO	54
2.2 PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO E DESAFIOS .....	66
2.3 O ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES .....	85
2.4 TRAJETÓRIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: DIREITO FUNDAMENTAL .....	102
2.4.1 A assistência estudantil na conjuntura do Programa Nacional de Assistência Estudantil .....	107
<b>3 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ: DA IMPLANTAÇÃO À ATUALIDADE</b> .....	113
3.1 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....	113
3.2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ.....	117
3.2.1 A assistência estudantil na Universidade Tecnológica Federal do Paraná.....	124
3.3 PROGRAMA AUXÍLIO ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – <i>CAMPUS</i> TOLEDO: DADOS EM MOVIMENTO.....	130
3.3.1 O impacto do Programa Auxílio Estudantil na vida acadêmica, sob a perspectiva dos discentes selecionados .....	154
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	166
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	174
<b>APÊNDICE I - Formulário de entrevista</b> .....	184
<b>ANEXO I - Questionário do NUAPE sobre desistência/trancamento</b> .....	186

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem a prerrogativa de estudar a assistência estudantil no ensino superior, na especificidade do Programa Auxílio Estudantil (PAE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Toledo.

A intenção de estudar esse tema está relacionada, diretamente, à atuação profissional, enquanto assistente social, junto às ações de assistência estudantil na UTFPR, *campus* Toledo, há mais de oito anos, e ao vínculo como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na linha de pesquisa: Políticas Sociais, Desenvolvimento e Direitos Humanos. Portanto, a definição do tema não se constitui de modo imparcial, é uma escolha intencional, munida de questionamentos, inquietações, limitações, desafios e anseios referentes à atuação cotidiana, que desembocam em uma atitude investigativa diante do universo vivido profissionalmente.

Esse objeto de estudo está atrelado a categorias que o embasam e que serão abordadas e fundamentadas no decorrer deste trabalho, a fim de ter a compreensão e base teórica sobre o tema. Nessa perspectiva, o PAE, sendo uma ação da assistência estudantil, tem como referência uma categoria fundamental: a educação.

A educação se apresenta como uma categoria determinante e presente na formação do homem e de sua história e vida em sociedade, no pressuposto de que tem seu desenvolvimento atrelado ao trabalho, que resulta da maneira como os homens se organizam para satisfazer suas necessidades.

Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos por que referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos por que o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (SAVIANI, 2007, p. 155).

O trabalho foi sendo aperfeiçoado e modificado e compreende-se que conforme se altera o trabalho, altera-se também o modo como o homem se organiza em sociedade, em suas relações sociais, políticas e econômicas. As transformações que ocorreram em relação ao trabalho requisitaram o acompanhamento da educação nesse processo e nessas mudanças.

Em meio a esses movimentos históricos de mudanças nas relações do trabalho que afetam profundamente o processo educacional é que se objetiva compreender a assistência estudantil no cenário da educação superior no Brasil e, assim, ter parâmetros para refleti-la, discuti-la e analisá-la. Nessa teia de relações, é fundamental compreender a assistência

estudantil como parte da política educacional, isto é: entender a política educacional enquanto uma política social, oferecida e regulada pelo Estado, que sofre influências diretas do mercado e do trabalho, ou seja, do modo de produção estabelecido. Segundo Bull (2011), é inegável a posição estratégica que a educação vem ocupando na sociedade brasileira. Esta centralidade decorre das permanentes transformações da esfera produtiva, que vem requerendo transformações na formação dos trabalhadores para atender às novas exigências do mercado, bem como formular estratégias que conferem a adesão e legitimidade desse modo de produção capitalista<sup>1</sup>.

Apesar de a educação ser considerada um direito universal, fundamental e inalienável, no Brasil há a dificuldade de promovê-la na sua integralidade. O Brasil é um país com elevada desigualdade social e alta concentração de renda, o que dificulta o acesso aos direitos fundamentais como a educação. Assim, o acesso e a permanência no sistema educacional por parte da classe menos favorecida, em especial no ensino superior, são relativamente baixos (SILVEIRA, 2012).

Nesse sentido, ter ações voltadas a amenizar essa desigualdade posta é fundamental, visto que é histórico a educação brasileira ser elitista e antipopular, especialmente no que se refere ao ensino superior público. Portanto, ações afirmativas foram instauradas junto à expansão do ensino superior, como resposta parcial às desigualdades apontadas de acesso e permanência.

Cabe destacar, nessa perspectiva, a instituição do Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, que tem como um de seus objetivos “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior [...]”, e como uma de suas diretrizes a “[...] ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil [...]” (BRASIL, 2007 b s.p.).

Nesse ritmo de mudanças, no ano de 2007 também foi estabelecido, via portaria normativa nº 39, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Em decorrência disso, a partir de 2008, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) passam a dispor, em seu orçamento, de recurso financeiro para a assistência estudantil.

---

<sup>1</sup> O modo de produção capitalista é baseado na propriedade privada dos meios de produção e tem como pressuposto a produção e a circulação de mercadoria, fundamentada nas relações de compra e venda da força de trabalho. Esse modo de produção se divide em duas classes sociais: proletariado e burguesia. O trabalhador (proletário) vende sua força de trabalho (única fonte de subsistência) para os burgueses, que são os detentores dos meios de produção. Nessa relação, ocorre a exploração – que permite a acumulação de riquezas por parte dos burgueses – do homem pelo homem, ou seja, do trabalhador pelo proprietário dos meios de produção (MARX, 1980).

Em 19 de julho de 2010, agora via Decreto (nº 7.234), é instituído novamente o PNAES, com a finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Nesse documento, PNAES tem por objetivo: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e na conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e de evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Conforme estabelece o Decreto, as ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior e 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.

Por meio do PNAES, as instituições federais de ensino superior revelam sua importância ao afirmar ações educacionais que buscam democratizar e ampliar as condições de permanência dos jovens no ensino superior, atender às necessidades socioeconômicas, psicológicas e psicopedagógicas dos discentes e, conseqüentemente, reduzir a taxa de retenção e evasão dos cursos de graduação.

Com a instituição do REUNI e do PNAES, houve a ampliação do quadro de profissionais para atuar nas Instituições de Ensino Superior, destacando a contratação na equipe, do profissional assistente social, que tem sido chamado a atuar diretamente em ações de assistência estudantil, tendo como principal atribuição o planejamento e a execução do PNAES, na execução das ações de assistência estudantil.

O ensino superior não está desconectado da realidade da sociedade e é um espaço que reflete as contradições e as desigualdades sociais. O acesso à educação superior é um direito de todos, mas para poder usufruir dele, é necessário, além de passar por um crivo de seleção, ter condições de permanência no decorrer da graduação. É importante ressaltar que garantir o acesso não implica fundamentalmente na sua conclusão. Após o acesso, a permanência se faz crucial para chegar à formação, porém ela está condicionada a diversos fatores sociais, econômicos, emocionais, de saúde, ente outros, que podem surgir no período da formação.

O PNAES visa atender, prioritariamente, os discentes pertencentes a uma família com renda per capita de até um salário mínimo e meio nacional, que não possuem meios econômicos suficientes para prosseguir na vida acadêmica. Entretanto, o recurso disponibilizado não tem alcance universal, o que torna o PNAES um programa seletivo.

Isto posto, tendo em vista que uma pesquisa proporciona um processo de enriquecimento do pesquisador frente ao objeto estudado, promovendo espaços de reflexões e discussões pertinentes ao tema, é primordial situar o objeto de estudo em um contexto mais amplo, entendendo as relações deste com o todo e a influência do todo no objeto de estudo, em uma relação dialética.

Destaca-se, desse modo, a importância da qualificação profissional, tendo em vista que o regulamento do mestrado em serviço social, aprovado pela Resolução nº 005/2013 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UNIOESTE, traz, como alguns dos seus objetivos, a formação de profissionais na perspectiva da defesa dos direitos humanos para refletir/intervir, criticamente, na realidade social, a partir de respostas construídas e mediadas pelas políticas sociais para o enfrentamento das expressões da “questão social”. Além disto, o regulamento aponta o desenvolvimento, com os pós-graduandos, da necessidade de reflexão e atitude investigativa sobre as situações concretas do exercício profissional, na relação com os problemas sociais, preparando-os para a intervenção qualificada.

Espera-se, assim, que a pesquisa, além de agregar conhecimento pessoal e qualificar a atuação profissional no dia a dia, possa contribuir para desvelar os dilemas vividos pelos profissionais que atuam diretamente com o programa e embasar positivamente no planejamento e na execução do PNAES.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa teve como foco o PAE, enquanto uma ação da assistência estudantil na UTFPR que tem como eixo norteador o PNAES. Limita-se a pesquisa na UTFPR, especificamente no *campus* Toledo, por ser o espaço de atuação profissional da autora, pela maior facilidade de acesso aos dados e pelo conhecimento do objeto em estudo.

Assim, o problema de investigação questiona: em que medida o PAE, na UTFPR, *campus* Toledo, tem atingido o objetivo que se propõe, o de apoiar os discentes, oriundos de famílias com renda per capita de até um salário mínimo e meio, no que se refere à permanência na instituição, para que não desistam por dificuldades de ordem socioeconômicas?

Deste modo, o objetivo geral da presente pesquisa é de analisar se o PAE se efetiva no apoio à permanência dos discentes da UTFPR, *campus* Toledo, para que não desistam por dificuldades de ordem socioeconômicas. Os objetivos específicos são: estudar o contexto histórico da política educacional no ensino superior e a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil; identificar em que medida o PAE contribui para a permanência do

discente na Universidade; e aferir, junto aos discentes selecionados, o impacto do PAE na sua vida acadêmica.

Para responder aos objetivos propostos, o trabalho de pesquisa foi estruturado em três capítulos. No primeiro, é enfatizado a educação e seu desenvolvimento a partir do trabalho nas diferentes formas de sociabilidade, com ênfase na sociedade capitalista, em que ocorre um intenso investimento na educação, compreendida enquanto um direito social, efetivada via política social de dever do Estado, desmistificando as mudanças históricas que rebatem nos processos educacionais e as influências políticas e econômicas que a determinam como formadora da força de trabalho<sup>2</sup> a serviço do capital.

No segundo capítulo há o propósito de apreender o movimento histórico da política social e educacional na realidade brasileira, tendo como ponto principal o ensino superior, objetivando entender a trajetória da universidade no Brasil, constatar os interesses políticos e ideológicos ocultos nas várias ações que compõem esta política, trazendo seus avanços e suas contradições, bem como destacar e analisar a trajetória da assistência estudantil no ensino superior.

No terceiro capítulo apresenta-se, primeiramente, o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa. Na sequência, delinea-se o panorama histórico da UTFPR, a fim de conhecê-la e identificar quais foram os períodos mais relevantes que incitaram o seu desenvolvimento e a sua abrangência, com destaque para a implantação da assistência estudantil na instituição. Em seguida, é apresentada a tabulação e análise dos dados quantitativos e qualitativos da pesquisa, para responder às inquietações referentes ao PAE e verificar se ele atinge o objetivo proposto de apoiar o discente na sua permanência na instituição, para que não desista por dificuldades de ordem socioeconômicas.

Estudar e pesquisar sobre o PAE na busca de identificar se ele, de fato, atinge ao objetivo que se propõe é fundamental para refletir e discutir sobre como o programa está sendo implementado e identificar seus impactos, limites e desafios. Sendo assim, avaliar o PAE e seus desdobramentos, dar visibilidade aos resultados alcançados e garantir a continuidade e aperfeiçoamento da assistência estudantil é um desafio para o sistema educacional que almeja um processo democrático e universal. O estudo e a avaliação de políticas sociais, portanto, em consonância com Minayo (2010), devem ser considerados em

---

<sup>2</sup> A força de trabalho, conceituada de acordo com Marx (1980), é a capacidade física e espiritual existente no homem, que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso em qualquer espécie. Na sociedade capitalista, a força de trabalho se torna uma mercadoria à medida que o trabalhador põe sua força de trabalho à venda para o capital em troca de salário.

um campo amplo e permanente, para compreender o alcance delas, questionar seus limites e, em última instância, contribuir para a transformação da sociedade.

## 1 A EDUCAÇÃO NA TRAMA DA HISTÓRIA: TRABALHO, CAPITAL E ESTADO

O homem, desde os primórdios da história, precisa e utiliza da natureza para satisfazer suas necessidades de vida e de subsistência física. Nesta relação, o trabalho é o meio pelo qual o homem se apropria da natureza para atender suas necessidades. O homem nada pode criar sem a natureza, pois ela é a matéria-prima na qual o trabalho se efetiva, produz-se e se torna um meio para sua existência física. Portanto, o primeiro ato histórico dos indivíduos, que os distingue dos animais, não é o ato de pensar, mas a produção dos seus meios de vida. (MARX; ENGELS, 1979).

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder 'fazer história'. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 1979, p. 39, grifo dos autores).

Nessa direção, o trabalho é a categoria que faz a mediação entre o homem e a natureza. É um ato social e, como tal, implica comunicação, por isto a importância da linguagem nesse processo. Os homens não nascem pré-determinados a realizar atividades necessárias a sua subsistência. Eles têm que aprender o que fazer e isto não é biologicamente determinado, precisa ser conscientemente assumido por meio de um ato educativo, ou seja, de um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc., que permitem ao indivíduo se tornar apto à vida social. Portanto, se o trabalho instaura a mediação entre o homem e a natureza, a educação é a mediação entre os homens e está relacionada ao trabalho (TONET, 2016).

Segundo Saviani (2007), o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas, logo, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, para compreender e analisar a educação, é essencial discutir a sua relação com a categoria trabalho, pois a educação se fundamenta e se desenvolve a partir do trabalho. Entender a educação e tudo o que está relacionado ao seu desenvolvimento é fundamental, na medida em que nosso objeto de estudo, o PAE, está imbricado na educação e sua implantação tem raízes históricas relacionadas às desigualdades sociais.

[...] assim como a linguagem e o conhecimento, também a educação é, desde o primeiro momento, inseparável da categoria do trabalho. [...] O homem, ao contrário dos animais, não nasce sabendo o que deve fazer para dar continuidade à sua existência e à da espécie. Deve receber este cabedal de instrumentos através de outros indivíduos que já estão de posse deles (TONET, 2017, p. 136).

O trabalho, para Tonet (2016), é o fundamento ontológico do ser social. Sendo assim, em cada momento histórico há uma determinada forma de trabalho que determina uma forma de educação. A educação depende da maneira como os homens se organizam para modificar a natureza, pois “[a] produção econômica e a estrutura social de cada época é a base histórica sobre a qual se levanta a história política e intelectual do período. [...]” (MARX; ENGELS, 2005 apud DALLAGO, 2014 p. 87).

Portanto, a educação deve ser vista como “[...] um fenômeno social de superestrutura e [...] os fatos educacionais só podem ser convenientemente entendidos quando expostos conjuntamente com uma análise socioeconômica das sociedades em que têm lugar.” (PEREIRA, 2010, p. 10).

Não se pode analisar a educação desvinculada do processo de trabalho e da conjuntura econômica e social, bem como do desenvolvimento das diversas formas de sociabilidade. Faz-se essencial, pois, apreendê-la, enquanto como política social, partindo de sua emergência na sociedade capitalista, tida como um direito social e como uma ação reguladora do Estado.

Diante da necessidade de um estudo que envolva os movimentos históricos em uma relação dialética dessas categorias, o presente capítulo se estrutura em quatro momentos, para apreensão do objeto de estudo.

Primeiramente, busca-se uma aproximação do movimento dialético entre o trabalho e a educação nas diferentes formas de sociabilidade, desde a comunidade primitiva até a sociedade capitalista, em uma abordagem teórica para entender e apreender estas duas categorias e como estas se relacionam e se desenvolvem ao longo da história.

Em segundo lugar, analisa-se a educação e o trabalho com enfoque na sociedade capitalista, e como esta nova forma de organização societária resultou em mudanças proeminentes nessas duas categorias, com ênfase a partir de 1960, em que ocorre um intenso investimento na educação, que passa a ter como pressuposto o desenvolvimento do indivíduo e o desenvolvimento econômico.

Por fim, contextualiza-se, historicamente, a política social, em um aspecto global, analisando seu desenvolvimento, principalmente a partir da sociedade capitalista, enquanto papel do Estado e como reprodutora da força de trabalho. A compreensão da política social na

sociedade burguesa se faz pertinente no momento em que a educação se torna um direito social, com vistas a afirmar direitos de cidadania.

### 1.1 MOVIMENTO DIALÉTICO ENTRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NOS PROCESSOS DE SOCIABILIDADE

Ao pensar no tema educação, deve-se levar em conta o seu vínculo com o trabalho. De acordo com a afirmação de Mészáros (2008, p. 17, grifo nosso): “[...] **digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação** [...]”

Para estudar esse vínculo, parte-se do movimento dialético entre ambos nas diferentes formas de sociabilidade, na apreensão do movimento histórico da organização econômica, social e política das estruturas sociais.

Com essa direção, inicia-se o estudo na educação das comunidades primitivas em que, de acordo com Aranha (2006), as crianças aprendem imitando os gestos dos adultos nas atividades diárias e nos rituais. As crianças participam das funções da coletividade, seja na caça, na pesca, na agricultura, etc. Elas eram educadas para a vida e por meio da vida, e não há ninguém ou qualquer instituição designada especialmente para a tarefa de ensinar. A formação ocorre de forma integral, pois abrange todo o saber da tribo, bem como universal, em que todos podem ter acesso ao saber e ao fazer apropriados pela comunidade.

Era essencialmente uma *educação natural, espontânea, inconsciente*, adquirida na convivência de pais e filhos [...] Tratava-se pois de educação por imitação, ou melhor, por *coparticipação* nas atividades vitais. Assim aprende também os usos e costumes da tribo, seus cantos e suas danças, seus mistérios e seus ritos, o uso das armas e sobretudo a linguagem, que constitui seu maior instrumento educativo (LUZURIAGA, 1980, p. 14, grifos do autor).

Ponce (2010), baseado na obra *Éducation et Sociologie*, de Emily Durkheim, expõe que a educação no regime tribal tem como característica principal o fato de ser difusa e administrada indistintamente por todos os membros do clã. Não há mestres determinados para educar. O papel de formar os jovens é desempenhado por todos os anciãos das gerações anteriores. Sendo assim, as crianças aprendiam a falar e a se associar, eram impregnadas com ideias e sentimentos das gerações anteriores e se submergiam a uma ordem social que as influenciava e moldava.

[...] numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificando-se com interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: espontâneo na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los; integral no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar (PONCE, 2010, p. 21-22).

Como afirma Saviani (2007, p. 155, grifo do autor), a educação, nessas condições, é uma educação que se identifica com a vida: “A expressão ‘educação é vida’, e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática.”

Em síntese, nas comunidades primitivas, havia uma divisão rudimentar do trabalho, que distribuía as tarefas, de acordo com o sexo e a idade, porém não havia divisão de classes e nem divisão na educação. A educação acontecia de forma igualitária para todos os membros e estava relacionada aos interesses comuns do grupo. A mediação da educação era tarefa de todos e não de alguns especialistas. Ela acontecia de maneira espontânea, integral e não havia instituições educacionais.

Este conceito de educação, como uma função espontânea da sociedade, mediante a qual as novas gerações se assemelham às mais velhas, era adequado para a comunidade primitiva, mas deixou de sê-lo à medida que esta foi lentamente se transformando numa sociedade dividida em classes. O aparecimento das classes teve, provavelmente, uma dupla origem: o escasso rendimento do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada (PONCE, 2010, p. 22).

Esse processo que estabelece a propriedade privada, baseado em Ponce (2010), foi fortalecido pela escravidão. Uma tribo primitiva guerreava com outra, o que levou a existência de escravos e a apropriação do domínio de terras. Para Marx e Engels (1979), a escravidão concentrada na família se desenvolveu de acordo com o crescimento da população e de suas necessidades, bem como pela extensão do intercâmbio externo, tanto da guerra como da troca. A escravidão era a base da produção.

Dentro da tribo, inicia-se e acentua-se a divisão das funções, relacionadas, por exemplo, à distribuição dos produtos, direção das guerras, supervisão da irrigação, entre outras, que eram tidas como úteis e passaram a ter maior importância e hegemonia. Começaram a surgir, portanto, classes sociais, com funções “privilegiadas”. Nesse sentido, certos conhecimentos foram requeridos para o desempenho de determinadas atribuições e

passam a ser fonte de domínio, onde cada “organizador” transfere seu conhecimento para seus parentes e designam quem deveriam sucedê-los. Desse modo, as atribuições de direção tornam-se patrimônio de um pequeno grupo que defendia seus conhecimentos (PONCE, 2010).

As coisas continuaram assim até que as funções dos “organizadores” passaram a ser hereditárias, e a propriedade comum da tribo – terra e rebanhos – passou a constituir propriedade privada das famílias que a administravam e defendiam. *Donas dos produtos*, a partir desse momento as famílias dirigentes passaram também a ser *donas dos homens*. Essa transformação tem grande importância para nós. Na sociedade primitiva, a colaboração entre os homens se fundamentava na propriedade coletiva e nos laços de sangue; na sociedade que começou a se dividir em classes, a propriedade passou a ser privada e os vínculos de sangue retrocederam diante do novo vínculo que a escravidão inaugurou: *o que impunha o poder do homem sobre o homem*. Desde esse momento, os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade (PONCE, 2010, p. 25-26, grifos do autor).

Assim, para Ponce (2010), o modelo de sociedade primitiva é superado a partir do momento em que se estabeleceu a divisão de classes e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada. Nessa divisão de classes sociais, começa a ocorrer a divisão do trabalho manual e do trabalho intelectual, em que emerge o privilégio do trabalho intelectual em relação ao trabalho manual. Essa divisão acaba influenciando o processo educativo.

[...] com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros *iguais* de um grupo e a sua substituição por interesses *distintos*, pouco a pouco *antagônicos*, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: *a desigualdade econômica entre os ‘organizadores’ – cada vez mais exploradores - e os ‘executores’ cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas*. (PONCE, 2010, p. 25-26, grifos do autor).

Desse modo, para Ponce (2010), quando a educação perde seu caráter homogêneo e integral e passa a ser sistemática e organizada, a ela não cabe mais o bem comum, mas o papel conservar o *status quo*, a fim de manter e reforçar a classe dominante e a relação de dominância e submissão, de acordo com o lugar que cada indivíduo ocupa na produção. Para alguns, o saber, a riqueza e o poder, e, para os outros, o trabalho e a ignorância.

Evidenciada essas mudanças, passa-se da educação do homem primitivo para a do homem antigo, ou seja, em uma outra forma sociabilidade, em que ela toma nova direção. Conforme Luzuriaga (1980), ainda que a educação seja elemento essencial e permanente da

vida individual e social, ela não é estática e não se realiza sempre da mesma forma, ela muda conforme as necessidades e aspirações de cada povo e cada época. Assim,

A segunda forma de propriedade é a propriedade comunal e estatal que se encontra na Antiguidade, que provém, sobretudo, da reunião de muitas tribos para formar uma cidade, por contrato ou por conquista, e na qual subsiste a escravidão. [...] A divisão do trabalho já é mais desenvolvida. Encontramos já a oposição entre cidade e campo, e mais tarde a oposição entre os Estados que representam os interesses das cidades e os que representam os interesses do campo [...]. As relações de classe entre cidadãos e escravos estão agora completamente desenvolvidas (MARX; ENGELS, 1979, p. 30-31).

Não cabe neste estudo adentrar nos detalhes de cada civilização existente na Idade Antiga, mas destaca-se, de acordo com Aranha (1989), o desenvolvimento da técnica, o aparecimento dos ofícios especializados e a conseqüente complexidade das relações que provocam a divisão social das classes e o aparecimento do Estado. Portanto, nesse período, houve a transição de uma sociedade sem classes para uma sociedade de classes, em que passa a existir a propriedade privada.

A divisão dos homens em classes provocará uma divisão na educação. Quando o escravismo passa a existir, a educação é separada em duas modalidades: uma para a classe proprietária (homens livres) e outra para a classe não-proprietária (escravos e serviçais). A educação dos proprietários era voltada às atividades intelectuais, como a arte da palavra, e aos exercícios físicos de caráter lúdico e militar. Já a educação dos não-proprietários era voltada ao processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

Conforme Saviani (2007), foi a educação dos proprietários que deu origem à escola. A palavra escola tem origem grega e significa lugar do ócio, do tempo livre. A partir de então, desenvolveu-se uma forma específica de educação, separada do processo produtivo. A educação passa a ser institucionalizada, em decorrência do processo do surgimento da sociedade de classes e com o aprofundamento da divisão do trabalho. “É aí que se localiza a origem da *escola*. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.” (SAVIANI, 2007, p. 156, grifo do autor).

Na Idade Antiga, pouco a pouco, o comércio foi surgindo, e suas atividades foram confiadas aos escravos e estrangeiros, porém sob o controle das classes dominantes. As classes dominantes, nesse período, já eram socialmente improdutivas, pois estavam desligadas do trabalho manual e do intercâmbio do produto. A nobreza desprezava todas as formas de trabalho. À medida que, pelo comércio e pelas guerras, houve o contato com outros povos,

foram surgindo novas necessidades e a instrução sumária, ler e escrever, deixou de ser suficiente. Tornou-se necessário abranger os conhecimentos na área de política, para os negócios e para as disputas nos tribunais. Começa a surgir, pois, a necessidade de uma nova educação, em que aparece a educação primária e a superior, ambas particulares. Ao Estado não cabia o dever da educação, pois era paga. Portanto, só os que podiam criar seus filhos para viverem no ócio é que os enviavam à escola. Assim, a educação era patrimônio exclusivo dos ricos. A instrução era privativa e estava sempre sob a vigilância das classes dominantes (PONCE, 2010).

Como pode-se observar, essas alterações no modo de organização da sociedade recaem sobre a educação. A divisão de classes divide a educação e torna seu acesso desigual. Como exemplo, cita-se a educação em Atenas, onde as crianças, aos treze anos de idade, completavam a educação elementar. As crianças pobres eram orientadas a buscar um ofício e as crianças ricas continuavam os estudos, sendo encaminhadas ao ginásio. Como havia a predominância de escravos, a formação profissional e o trabalho manual eram desvalorizados. As atividades técnicas estavam associadas ao trabalho dos escravos e a atividade intelectual às classes ociosas (ARANHA, 1989).

Após o surgimento da escola, a relação trabalho e educação assume uma dupla identidade. De um lado a educação voltada para o processo produtivo e de outro a educação de tipo escolar, destinada à educação para o trabalho intelectual. A escola, na sua origem, constitui-se em um instrumento de preparação dos futuros dirigentes que além dos exercícios das funções das guerras, tinham a função de liderança política, por meio do conhecimento da arte e da palavra. Isso foi detectado no antigo Egito, na Grécia e em Roma, durante a Idade Média (SAVIANI, 2007).

Na transição da Idade Antiga para a Idade Média, ocorre a lenta transformação do sistema escravista para o feudal. No mundo feudal, a escravidão começa a desmoronar, pois o escravo produzia menos do que custava sua manutenção. Surgiram, assim, os servos, que estavam a serviço total de seus senhores, custeavam sua própria vida e sofriam sob o domínio deles (PONCE, 2010). “Enquanto a Antiguidade partia da cidade e de seu pequeno território, a Idade Média partia do campo. [...] [Nesta] não são mais os escravos – como no sistema antigo – mas os pequenos camponeses servos da gleba, que constituem a classe diretamente produtora.” (MARX; ENGELS, 1979, p. 33-34).

Os escravos libertos e os pequenos proprietários, de acordo com Ponce (2010), arruinados pela concentração de terra, ou seja, pelo latifúndio, passaram a se dedicar ao comércio e às indústrias livres. Lentamente, começa a emergir a nova classe, a burguesia,

paralela ao florescimento do artesanato e do comércio. Sustentado na obra “Miséria da Filosofia”, de Karl Marx, Ponce (2010) ressalta que nesse período a burguesia era uma classe em si e não para si.

A classe em si [...] se define pelo papel que desempenha no processo da produção; a classe para si, com existência econômica e psicológica, se define como uma classe que já adquiriu consciência do papel histórico que desempenha, isto é como uma classe que sabe a que aspira (PONCE, 2010, p. 35-36).

Nesse período, foram os mosteiros as primeiras escolas medievais. Estas ocorriam em duas categorias: uma destinada ao ensino de futuros monges e outra ao ensino da plebe. Eles não tinham a intenção de instruir, mas de aproximar as massas camponesas com as doutrinas cristãs, tornando-as conformadas com sua situação de servos (PONCE, 2010).

Aranha (2006) reforça essa visão ao enfatizar que para os camponeses não se julgava necessário ensinar as letras, bastava formá-los cristãos. Logo, a educação era privilégio dos clérigos. No caso da formação de leigos, a responsabilidade se voltava às escolas monacais e catedrais, que se restringiam à instrução religiosa.

Todavia, esse cenário se altera à medida que surge e se expande os moradores dos burgos, os burgueses, que trazem consigo novas necessidades geradas pelo desenvolvimento do comércio. Uma delas era voltada à educação, que não atendia mais aos objetivos práticos da vida. Essas mudanças na vida em sociedade fazem com que a Igreja passe a mudar a direção do seu ensino.

Se, até o século XI, poderiam bastar as escolas dos mosteiros, agora já eram necessárias as escolas das catedrais. Perdido nas solidões rurais, o mosteiro já não podia servir de sustentáculo para a hegemonia da Igreja, numa época em que o comércio que nascia das cidades já começava a exigir outra espécie de instrução. É preciso ressaltar que, naquele tempo, a burguesia não tinha nenhuma intenção revolucionária (PONCE, 2010, p. 98-99).

O comércio e a indústria passam a introduzir a necessidade de novos métodos na educação ao acelerar o progresso científico, minando, cada vez mais, os dogmas vulneráveis. Portanto, a educação deveria se voltar para uma filosofia mais prática. “Se a educação cavalheiresca já não servia para esse nobre que tendia a se transformar em cortesão, tampouco eram úteis a dialética e a teologia ao bom burguês que fretava navios para viagens ao Novo Mundo.” (PONCE, 2010, p. 115).

Diante desse descontentamento em relação à educação, foi criada a Companhia de Jesus, que veio substituir a ação de outras instituições eclesiásticas já em decadência na época, como as escolas monásticas e catedrais. Essa companhia foi a mais poderosa organização que a Igreja possuiu para a educação durante muito tempo. Foi também uma importante barreira para a contenção do movimento protestante nos países latinos (LUZURIAGA, 1980).

Luzuriaga (1980) destaca que a educação popular não era foco de preocupação por parte dos jesuítas. A educação, oferecida por eles, era voltada ao ensino secundário, direcionada aos adolescentes das classes burguesas e dirigentes da sociedade. Disto decorre a grande influência que os jesuítas exerciam na vida social e política. O Estado, na época, não intervinha na educação.

A educação jesuíta só usava os recursos pedagógicos como um instrumento de domínio. Especializados sobretudo no ensino médio, os jesuítas conseguiram de tal forma realizar os seus propósitos que, desde os fins do século XVI até os começos do século XVIII, ninguém se atreveu a disputar a Companhia de Jesus a hegemonia pedagógica que a Igreja havia reconquistado (PONCE, 2010, p. 122-123).

Cabe ressaltar que estudar a atuação da Companhia de Jesus na Europa é muito diferente nas colônias da América. Na Europa, a Companhia estava voltada para a educação das classes não populares. As massas populares deveriam ser mantidas na ignorância porque assim seria mais fácil dominá-las. Já nas colônias da América, a Companhia deveria atuar em duas frentes: a da educação das classes dirigentes e a catequese das populações indígenas (PONCE, 2010).

Apesar desse movimento em torno da educação, não houve preocupação com a educação popular. As classes inferiores continuaram excluídas da educação. “É o homem da pequena nobreza e da burguesia que quer ser educado e frequenta a escola a fim de melhor se preparar para a liderança e a administração da política e dos negócios.” (ARANHA, 1989, p. 105).

Portanto, o saber, que na comunidade primitiva era aberto a todos de forma integral, na sociedade feudal, tornou-se patrimônio e privilégio da classe dominante, que faz surgir a necessidade da escola, para que apenas alguns iniciados tivessem acesso ao conhecimento. Ao se analisar a escola na história da educação, percebe-se que ela elitiza o saber e, assim, desempenha um papel de exclusão da maioria (ARANHA, 2006).

Paralelo a esse processo, a expansão do comércio e da indústria no século XVIII fortalece, cada vez mais, o burguês, que passa a questionar os obstáculos que o feudalismo impunha à sua própria expansão, bem como os privilégios concedidos à nobreza e ao clero.

Conforme Marx e Engels (1979), a divisão do trabalho trouxe, como consequência imediata, o nascimento das manufaturas – ramos da produção que escapavam dos limites do sistema corporativo. Com a manufatura, alteram-se as relações entre as nações, que passam de simples trocas para a concorrência entre si. O comércio começa a ter conotação política. As relações entre trabalhador e empregador também mudaram e passaram a ser monetárias. A expansão da manufatura e do comércio, alavancada pelas expedições, pela colonização e pela extensão dos mercados aceleraram a acumulação do capital móvel. “O comércio e a manufatura criaram a grande burguesia.” (MARX; ENGELS, 1979, p. 89).

A partir do século XVI, a burguesia começou a reunir os operários, até então esparsos, para conseguir um trabalho de cooperação. Por meio de uma gradual socialização dos trabalhadores e dos instrumentos de produção, foi-se passando da cooperação simples à manufatura e, desta, à grande indústria. [...] Quando a máquina de fiar substituiu o fuso, e o tear mecânico, o manual, a produção deixou de ser uma série de atos individuais, para se converter numa série de atos coletivos. Essa maneira de transformar as mesquinhas ferramentas do artesão em máquinas cada vez mais poderosas, e por isso mesmo, só manejáveis por um conjunto de trabalhadores, colocou nas mãos da burguesia um instrumento tão eficaz que, em poucos séculos, a humanidade progrediu mais do que em todos os milênios anteriores (PONCE, 2010, p. 126).

Dallago (2014), baseada em Marx e Engels (1979) descreve que na sociedade feudal, a educação sofre mudanças, juntamente com o processo do trabalho e começa a passar de informal para formal. Já o trabalho manufatureiro foi sendo substituído pela produção industrial e “[...] a introdução da manufatura, em primeiro lugar, e de fábrica, logo depois, com uma produção cada vez mais intensa e acelerada, não só repercutiu nos negócios da burguesia, como também nos métodos educativos.” (PONCE, 2010, p. 161).

Estas mudanças refletem no modo como a sociedade se organiza e neste processo começa a emergir a sociedade capitalista.

A partir do século XVIII, no entanto, a própria burguesia dividiu-se entre o rico patriciado urbano, dedicado às atividades bancárias, e o segmento de pequenos comerciantes e artesãos. Os primeiros começaram a se aproximar da classe nobre então dirigente, desprezando o trabalho manual exercido pelos artesãos. Conseqüentemente, também preferiram a educação voltada para a cultura desinteressada, deixando para a burguesia plebeia as escolas

profissionais em que leitura e escrita se achavam reduzidas ao mínimo (ARANHA, 2006, p. 108).

Diante das transformações na economia e nas relações entre as classes, a educação realizada pelos jesuítas também começa a ser questionada. Faltava a essa educação o conhecimento das coisas. Logo, a educação deveria se voltar para uma filosofia mais prática. No século XVIII, a influência no ensino por parte dos jesuítas é ainda muito forte, apesar das críticas. Porém, com a influência das ideias iluministas e com o predomínio da razão, o Teocentrismo e o Absolutismo são questionados. Disto resulta a expulsão dos jesuítas em diversos países. Com o advento do iluminismo, não tinha mais sentido atrelar a educação à religião. A educação idealizada deveria ser leiga, livre, gratuita e de responsabilidade do Estado (ARANHA, 1989).

Em decorrência dessas mudanças, a burguesia passou a ver a importância da universidade, diante da necessidade de criar uma atmosfera intelectual mais adequada. “A fundação das universidades permitiu que a burguesia participasse de muitas das vantagens da nobreza e do clero, que até então lhes tinham sido negadas.” (PONCE, 2010, p. 101). Segundo este autor, o simples fato deste ensino ser pago indica de quem são os filhos que frequentam a escola. A burguesia mais rica imperava nas universidades e a pequena burguesia invadia as escolas primárias. A educação era do homem burguês.

Com o desenvolvimento desse novo modo de produção, a burguesia ganhou força e tendo em vista seu descontentamento com os privilégios da nobreza e do clero, e unida ao povo francês, lidera, em 1789, a Revolução Francesa, que teve como principal marco a derrota do regime Absolutista.

*Depois de tantos séculos de sujeição feudal, a burguesia afirmava os direitos do indivíduo como premissa necessária para a satisfação dos seus interesses. Liberdade absoluta para contratar, comerciar, crer, viajar e pensar. Nunca, como então, se falou tanto em ‘humanidade’, ‘cultura’, ‘razão’ e ‘luzes’. E é justo reconhecermos que a burguesia comandou o assalto ao mundo feudal e à monarquia absoluta com tal denodo [...] que, por um momento, a burguesia assumiu diante da nobreza o papel de defensora dos direitos gerais da sociedade (PONCE, 2010, p. 13, grifos do autor).*

Com a queda do Absolutismo monárquico e dos privilégios da nobreza e do clero, inicia-se uma nova forma de sociabilidade, chamada de capitalismo, que implicou na alteração de como a sociedade se organiza a partir de então e nas categorias trabalho e educação, que será o foco na próxima parte.

### 1.1.1 A educação no sistema capitalista: uma resposta ao capital

Na seção anterior, transitou-se das comunidades primitivas para a sociedade capitalista e observou-se que a educação sofreu a influência direta do trabalho e do modo de produção, bem como dos interesses pertinentes à classe dominante. Pereira (2010) defende que a principal característica da educação, por meio dos diversos povos e das diferentes épocas e formas de sociabilidade, pode ser encontrada em uma progressiva “popularização” da cultura. Para ele, a educação era propriedade praticamente exclusiva das classes dominantes, e negada, quase que totalmente, às classes menos favorecidas.

Com base na história, pode-se considerar a Revolução Francesa como um dos principais marcos do século XVIII, pois por meio dela os rumos da sociedade foram modificados, inclusive os da educação. A classe burguesa emergente defendia ideias universais para se consolidar como classe dominante e a igualdade jurídica foi usada como mistificadora das relações de exploração (BUFFA, 1996), “[...] trazendo as desigualdades sociais inerentes ao sistema, para o plano individual [...]” (PEREIRA; HERKENHOFF, 2011).

Os filósofos com ideias iluministas, como Rousseau (1712-1778), eram coerentes com os ideais das classes que eles representavam, não se preocupando com a educação das massas. Suas ideias influenciaram o pedagogo Basedow (1723-1790), que, na época, fundava e dirigia escolas. Basedow distinguia dois tipos de escola: uma para os mais pobres e outra para os filhos dos cidadãos mais abastados. Na sua concepção, as crianças plebeias deveriam receber menos instrução e deveriam dedicar metade do seu tempo aos trabalhos manuais. Não precisavam ser instruídas como, por exemplo, para dirigir um negócio ou fazer parte da administração do governo. Tais ideologias representavam o pensamento da burguesia do século XVIII (PONCE, 2010).

O filósofo e matemático francês Condorcet (1743-1794) defendia a instrução do povo e a gratuidade do ensino primário e superior. Para ele, a instrução pública deve assegurar a todos um mínimo de cultura, para que tenham oportunidades de desenvolver seus talentos. Com a difusão das ideias iluministas, o ensino se volta para as ciências e suprime as faculdades de teologia. Condorcet defendia o ensino laico e negava ao Estado o monopólio do ensino e a nomeação de professores, isto é, era contrário à interferência política nas escolas. Ele defendeu essa ideia até quando a monarquia existia, mas, depois que foi proclamada a república, quando a burguesia tomou o poder, ele modificou seu discurso, argumentando que as escolas deveriam estar sob a vigilância e a administração do Estado. Apesar disto, a

influência de Condorcet propiciou que houvesse a gratuidade no ensino, que depois foi implantada definitivamente. Porém, o ensino se tornou público em um momento da história em que as crianças de até cinco anos de idade começaram a trabalhar para obter o pão de cada dia, não podendo, pois, frequentá-las (PONCE, 2010).

Com o desenvolvimento do capitalismo, a burguesia começou a reconhecer que não podia mais recusar a instrução ao povo, como fez na Antiguidade e no Feudalismo. As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo. Assim sendo, era necessário que o povo recebesse uma educação elementar, que aprendesse a ler e a escrever, para ter sua mão de obra melhor explorada. Nesse contexto, começa haver diferença entre os trabalhadores não especializados dos especializados. Porém, a cada progresso, a burguesia passa a requisitar trabalhadores altamente especializados (PONCE, 2010).

*A livre concorrência exigia uma modificação constante das técnicas de produção e uma necessidade permanente de invenções. O capitalismo incorporava aos seus planos de trabalho científico a livre investigação, da mesma forma que o Feudalismo implicava a religião e o dogmatismo. Favorecer o trabalho científico, mediante escolas técnicas e laboratórios de altos estudos foi, desde essa época, uma questão vital para o capitalismo. As escolas tradicionais não estavam em condições de satisfazer essa exigência [...] Longe das influências oficiais, junto às próprias fábricas e como frutos diretos da iniciativa privada, começaram a surgir as *escolas politécnicas*. A burguesia do século XIX preparava nela os seus peritos industriais [...]. Uma educação *primária* para as massas, uma educação *superior* para os técnicos, eis o que, em essência, a burguesia exigia no campo da educação (PONCE, 2010, p. 148-149, grifos do autor).*

Portanto, a burguesia reservava para seus próprios filhos uma educação em que as ciências ocupavam um lugar discreto – um ensino livre e separado da vida real. Já para os filhos da classe proletária, o saber era oferecido em outras escolas e tinha uma orientação prática e cheia de intenções utilitárias voltadas para o trabalho.

A partir da Revolução Francesa, segundo Manacorda (2001), nascem as primeiras reivindicações de direitos, dentre eles o direito à escola pública como responsabilidade do Estado. Assim, a construção da cidadania e a universalização da educação são partes integrantes da revolução burguesa.

Se considerarmos as conquistas ideais da burguesia revolucionária (liberal-democrática) durante o Setecentos no que diz respeito à instrução, podemos sintetizá-las em poucas palavras: universalidade, gratuidade, estatilidade,

laicidade e, finalmente, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho (MANACORDA, 2001, p.269).

Nesse contexto histórico, ressalta-se a luta dos trabalhadores pelo acesso aos direitos, buscando, incansavelmente, melhoria nas suas condições de vida e de trabalho, inclusive no que se refere à educação:

[...] as transformações econômicas por que passaram inevitavelmente todas as sociedades foram provocando modificações sensíveis no *status quo*, foram fazendo com que as massas cada vez maiores de indivíduos tivessem acesso a uma educação conveniente. Todavia, é claro que estas transformações mencionadas não ocorreram sempre suavemente. Muito ao contrário. As mais das vezes, as classes desfavorecidas tiveram de lutar, e frequentemente de modo violento – Revolução Francesa e Revolução Soviética, os dois exemplos principais, a emancipação da burguesia e a libertação do proletariado – pelos seus direitos. Nessas condições, no fim das contas, o estudo da História da Educação é inseparável do estudo dessas lutas mantidas pelas classes desfavorecidas contra as classes dominantes, no sentido de conquistarem o direito sagrado de se educarem (PEREIRA, 2010, p. 11).

Ponce (2010) questiona se, depois da revolução burguesa do século XVIII, houve algum novo desequilíbrio ou ruptura entre as classes sociais, capaz de requerer uma nova educação. Depois da revolução burguesa, as aspirações das massas populares foram barradas. Para ele (2010, p. 166), “Enquanto milhares de operários criam as riquezas que saem das fábricas, um reduzido número de parasitas aumenta fabulosamente o seu capital.”

Diante da história, observa-se que, no sistema capitalista, acentua-se a exploração e a dominação do homem pelo homem, a divisão de classes, a concentração da propriedade privada e as desigualdades sociais. Para manter sua hegemonia, a classe burguesa, além de ter todas as atividades, inclusive as da educação, de algum modo, estruturadas para lhes servi-la, necessitava de uma instituição que defendesse seus interesses.

No momento em que surgem a propriedade privada e a sociedade de classes, aparecem também, como consequências necessárias, uma religião com deuses, a educação secreta, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos, e a separação entre os trabalhadores e os sábios. [...] Mas ainda estava faltando alguma coisa: uma instituição que não só defendesse a nova forma privada de adquirir riquezas, em oposição às tradições comunistas da tribo, como também legitimasse e perpetuasse a nascente divisão em classes e o ‘direito’ de a classe proprietária explorar e dominar os que nada possuíam. E esta instituição surgiu: o Estado (PONCE, 2010, p. 32, grifo do autor).

Sendo assim, o Estado, na sociedade capitalista tem a função principal de assegurar o domínio da classe detentora sobre as demais, garantindo-lhe o poder para a sua expansão.

[...] o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado (ENGELS, 1984 apud DALLAGO, 2014 p. 99)

Outro marco, conforme Manacorda (2001), que influenciou a educação foi a Revolução Industrial, ocorrida no século XVIII e XIX, e afetou profundamente a vida dos homens, pois, além de transformar o modo de produção, abolindo o trabalho artesanal, trouxe significativas mudanças nas ideias e na moral, recaindo nas formas de instrução, abrindo espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Assim, a Revolução Industrial, além de modificar a vida social naquele momento histórico, traz transformações que modificaram a história da humanidade. “[Portanto] [...] o nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos.” (MANACORDA, 2001, p. 358).

Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, a Revolução Industrial correspondeu a uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 2007, p. 159).

Portanto, a introdução das máquinas impôs um patamar mínimo de qualificação geral. Houve uma universalização da escola primária, que gerou a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. O trabalho com as máquinas também passou a exigir uma qualificação específica. Para tanto, foram criados cursos profissionais, determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Isto forçou a escola a se ligar, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a burguesia concedeu uma educação dividida. De um lado, uma formação prática que dispensava o domínio dos fundamentos teórico para os trabalhadores e, de outro, a formação intelectual com amplo domínio teórico, para a elite e seus futuros dirigentes (SAVIANI, 2007).

Portanto, a Revolução Industrial trouxe um novo modo de produção, que influenciou a divisão sociotécnica do trabalho na educação. Junto a essa divisão, iniciou-se também o processo de alienação do homem, que se torna fragmentado, produz mercadorias sem ter consciência do produto final, é forçado a não exercitar o trabalho intelectual e utiliza apenas o trabalho físico. A dinâmica da educação se adapta à vida produtiva do real.

*O triunfo do capitalismo, sobre o Feudalismo, apenas significou realmente triunfo do método de exploração burguesa sobre o de exploração feudal. E, pelo fato de que nem o capitalista, nem o nobre, participavam diretamente do trabalho, ambos podiam prescindir dessa cultura técnica que o primeiro exigia de seus especialistas (PONCE, 2010, p. 150, grifos do autor).*

Na sociedade capitalista, o processo de trabalho sofre profundas modificações. Acentua-se a divisão no trabalho e a divisão de classes fica evidente entre os que detêm os meios de produção e os que detêm somente a força de trabalho como meio de subsistência.

Enquanto a divisão do trabalho eleva a força produtiva do trabalho, a riqueza e o aprimoramento da sociedade, ela empobrece o trabalhador até [a condição de] máquina. Enquanto o trabalho suscita o acúmulo de capitais e, com isso, o progressivo bem-estar da sociedade, a divisão do trabalho mantém o trabalhador sempre mais dependente do capitalista, leva-o a maior concorrência, impele-o à caça da sobreprodução, que é seguida por uma correspondente queda de intensidade (MARX, 2009, p. 29).

O trabalho, para Marx (2009), é o ato ontológico que fundamenta o ser social. Segundo ele há dois tipos de trabalho: o trabalho criador do valor de uso<sup>3</sup> e o trabalho criador do valor de troca<sup>4</sup>. Na sociedade capitalista emergiu o trabalho criador do valor de troca, por meio da relação de dominação e exploração, com o objetivo fundamental não de atender às necessidades humanas, mas de atender à reprodução do capital.

---

<sup>3</sup> O homem produz riqueza com o objetivo de satisfazer suas necessidades, seja da forma direta (meio de subsistência) ou indireta (meio de produção). O valor de uso se refere às características físicas da mercadoria e o seu uso ou consumo é que determina o seu valor. Nesse sentido, o produto, para se tornar mercadoria, deve ter valor de uso social. No valor de uso de toda mercadoria reside uma determinada atividade produtiva adequada a um fim, a um trabalho útil. É a quantidade de trabalho socialmente necessária para a produção de um valor de uso que determina a grandeza do seu valor. Como valores, as mercadorias são apenas medidas determinadas de tempo de trabalho cristalizado (MARX, 1980).

<sup>4</sup> A mercadoria é um objeto que, a partir de suas propriedades materiais, tem o objetivo de satisfazer as necessidades do homem. Isto é o valor de uso. De outro lado a mercadoria também tem a propriedade de poder ser trocada por mercadorias distintas de si próprias, ou seja, de comprar outras mercadorias. O valor de troca aparece, inicialmente, como relação quantitativa, em que a proporção dos valores de um tipo é trocada por valores de outro tipo. Portanto, a mercadoria pode ser definida como uma riqueza mercantil que possui valor de uso e de troca, ao mesmo tempo. O valor de troca se refere à proporção do valor de uso da mercadoria, isto é, do interesse das relações sociais em relação à mercadoria (MARX, 1980).

O ato fundante da sociedade capitalista é o ato de compra e venda da força de trabalho, gerador de desigualdades sociais e de uma relação de subordinação do trabalho em relação ao capital. Nessa lógica, o trabalhador vale como força de trabalho e não como ser humano integral. O trabalhador já não colhe os frutos do seu trabalho (MARX, 2009). “O processo de trabalho depende de uma participação coletiva, mas a apropriação é particular, realizada pelos que detém os meios de produção [...]” (DALLAGO, 2014 p. 91).

Neste sentido, o trabalhador empobrece na medida em que produz riqueza e se torna uma mercadoria na medida em que produz mercadoria.

O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas [...] aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens [...]. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2009, p. 80, grifos do autor).

Segundo Marx (2009), o produto do trabalho se torna um objeto com a objetivação da força de trabalho do trabalhador. Esse objeto causa estranhamento ao trabalhador, que não é somente em relação ao produto final, mas também da própria atividade produtiva por não se reconhecer em todo o processo de construção da mercadoria. Assim, ele produz um objeto material e, ao mesmo tempo, coloca-se enquanto objeto que rompe com os atributos ontológicos do trabalho enquanto atividade consciente e livre. Esse estranhamento resulta na alienação.

A *exteriorização* [...] do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência *externa* [...], mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe *fora dele* [...] independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência [...] autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2009, p. 81, grifos do autor).

Nesse processo, o trabalhador se torna um servo do seu objeto. Depende dele para que possa existir, em primeiro lugar, como trabalhador e, em segundo lugar, como sujeito físico. “[...] somente como *trabalhador* ele [pode] se manter como *sujeito físico* e apenas como sujeito físico ele é trabalhador.” (MARX, 2009, p. 82, grifos do autor).

Essa análise que Marx faz do trabalho no sistema capitalista e seus reflexos na vida do trabalhador são essenciais, tendo em vista que a partir da emergência desse novo modo de produção, as direções da sociedade foram alteradas, refletindo diretamente em diversos aspectos da vida dos homens nessa sociedade.

De igual modo, a divisão do trabalho torna-o cada vez mais unilateral e dependente, assim como acarreta a concorrência não só dos homens, mas também entre máquinas. Posto que o trabalhador baixou à [condição de] máquina, a máquina pode enfrentá-lo como concorrente. Finalmente, tal como o acúmulo de capital aumenta a quantidade da indústria e, portanto, de trabalhadores, essa mesma quantidade da indústria [...] [acaba] por colocar fora [da esfera] do trabalho uma grande parte dos trabalhadores, ou por reduzir o seu salário ao mais miserável mínimo (MARX, 2009, p. 27).

Nesse sistema, o trabalhador não tem apenas de lutar pelos seus meios físicos, ele tem de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade. “É evidente por si mesmo que a economia nacional considere apenas como *trabalhador o proletário*, isto é, aquele que, sem capital e renda da terra, vive puramente do trabalho, e de um trabalho unilateral, abstrato.” (MARX, 2009, p. 30, grifo do autor).

A força de trabalho, para Freitag (1986), torna-se uma mercadoria. Contudo, o seu valor de uso diverge do seu valor de troca. A força de trabalho é comprada por um determinado valor e, quando usada no processo de trabalho, produz mais valor do que custou ao capitalista.

Os indivíduos ou o Estado, investindo, pois na qualificação da força de trabalho, e justamente para aqueles setores e ramos em que há necessidade de trabalhadores mais ou menos qualificados, criam um valor. Este, no ato da troca, recebe seu equivalente (tempo socialmente necessário para produzi-lo) em salário. Mas na hora que essa força de trabalho é empregada no processo produtivo, ela gera mais valor do que o salário percebido. Este excedente não retorna ao indivíduo ou ao Estado que nele investiram para qualificá-lo, mas é apropriado para o *comprador*, o empresário capitalista. (FREITAG, 1986, p. 31-32, grifo do autor).

Assim, o capital, torna-se hegemônico, atribuindo à educação o papel de formar mão de obra para o mercado de trabalho, bem como formar para a cidadania e a democracia – ambas relacionadas a uma concepção de mundo, de valores e de ideias que reproduzem a ordem social (TONET, 2106). “Enquanto a sociedade dividida em classes não desaparecer, a escola continuará sendo uma simples engrenagem dentro do sistema geral de exploração [...]” (PONCE, 2010, p. 185).

Portanto, a educação materializada na escola é resultado de uma construção histórica. O homem, historicamente, desenvolve a educação por meio da aprendizagem mútua. Na antiguidade, acontecia por meio da transferência de pais para filhos. Na idade média, passa-se a enxergar a educação de forma diferenciada, sendo que as classes “abastadas” pagavam

mestres particulares para suas crianças. No século XVIII, nasceram as primeiras escolas públicas mantidas pelo Estado. Em meio a esse processo histórico, a escola sempre foi tida como instrumento das classes dominantes para manutenção de sua hegemonia (ROCHA, s.d.).

A desigualdade na educação era visível nos sistemas escravista e feudal, em que a desigualdade era tida como algo natural. Já na sociedade burguesa, proclama-se a igualdade natural de todos os homens. Como decorrência disto, o acesso à educação também deveria ser um direito universal, pois a igualdade natural de todos assegura a cada um o acesso a esse direito natural da educação. A educação é subordinada aos interesses do capital e, sendo este a matriz da desigualdade social, seria um absurdo esperar que esse sistema proporcionasse a todos igualdade de acesso a ela. Portanto, é uma teoria com um discurso vazio, mas conveniente e favorável à reprodução dos interesses da classe dominante (TONET, 2016).

[...] a educação tem sempre estado a serviço das classes dominantes, até o momento em que outra classe revolucionária consegue desalojá-las do poder e impor à sociedade a sua própria educação. Todavia, quando a nova classe ainda não se sente suficientemente forte, ela se conforma provisoriamente em esperar que a classe dominante se esgote um pouco antes de assediá-la. Neste caso, não há revolução no campo da educação, há uma reforma. *Encontramos reformas* educacionais [no transcorrer da história]. Em todos [os] casos, as reformas educacionais foram precedidas de transformações sociais, mas não de convulsões; em todos esses casos, houve previamente modificações no equilíbrio das classes, mas não houve ruptura desse equilíbrio. As [...] reformas mencionadas foram o contragolpe no terreno educacional de um processo econômico mediante o qual uma sociedade aristocrática e agrícola retrocedia sem claudicar diante de uma sociedade comercial e industrial. **Revoluções no campo educativo não vimos mais que duas: quando a sociedade primitiva se dividiu em classes e quando a burguesia do século XVIII substituiu o Feudalismo** (PONCE, 2010, p. 165, itálico do autor e negrito nosso).

Observa-se que a substituição do regime feudal pelo regime burguês não acarretou na resolução dos problemas sociais das massas e não rompeu com o ciclo da exploração e da desigualdade. O ideal da burguesia triunfadora era formar indivíduos aptos para a competição do mercado. Nesse processo, a escola colabora, de um lado, na reprodução da formação social do capitalismo e das forças produtivas e, por outro lado, na reafirmação das relações de produção existentes. Assim, na escola se manifesta a luta de classes, bem como em outras instituições de socialização (Igreja, meios de comunicação, família, etc.) que também contribuem para a divisão de classes e para a sua reprodução, sendo, portanto, mecanismos que reforçam este processo. Para Marx (1958), a sociedade de classes não é só gerada, mas

reproduzida na esfera da produção. Portanto, não é somente a escola que perpetua a falta de consciência e nem este o único fator que a perpetua (FREITAG, 1986).

Freitag (1986), baseado nas contribuições de Althusser (1970), Establet (1973) e Poulantzas (1973), enfatiza que:

[...] a escola, na medida em que qualifica os indivíduos para o trabalho, inculca-lhes uma certa ideologia que o faz aceitar a sua condição de classe, sujeitando-os ao mesmo tempo ao esquema de dominação vigente. Essa sujeição é, por sua vez, a condição sem a qual a própria qualificação para o trabalho seria impossível. É, pois, a escola que transmite as formas de justificação da divisão do trabalho vigente, levando os indivíduos a aceitarem, com docilidade, sua condição de explorados, ou a adquirirem o instrumental necessário para a exploração da classe dominada (FREITAG, 1986, p. 34).

A escola, para Freitag (1986), atua no interesse da dominação de classe, porém essa dominação não se dá por via direta, por meio de uma violência explícita, mas de uma maneira disfarçada e não evidente, com o consentimento dos indivíduos. Assim, a política educacional estatal procurará alcançar a hegemonia na defesa dos interesses da classe dominante. O domínio não pode se dar de forma violenta, mas se deve criar condições para que os indivíduos das classes subalternas façam suas opções de maneira, aparentemente, “livre”.

A educação tem a função de reproduzir a cultura e a estrutura de classes. As duas estão interligadas, visto que o sistema educacional tem a função de reproduzir as relações sociais de produção e, assim, contribuir para a manutenção da hegemonia do sistema capitalista.

Nesta direção, a educação na sociedade capitalista, tem o objetivo fundamental de reproduzir a estrutura de classes. Conforme o modo de produção avança, exige-se da educação o seu acompanhamento. Assim, “[...] a importância da educação em relação à sua realidade muda historicamente.” (ADORNO, 1995, p. 144).

No que se refere às mudanças na sociedade capitalista no mundo do trabalho e seus reflexos na educação, deve-se considerar as mudanças e transformações que ocorreram em caráter mundial, a partir de 1960. Nessa década, a produção era baseada no modelo fordista-taylorista, que se caracterizava por uma produção em série e em larga escala.

O trabalhador era considerado uma simples peça de uma imensa engrenagem, que devia executar praticamente a mesma tarefa durante todo o seu tempo de trabalho. A educação tinha a função de preparar os indivíduos para o exercício de uma determinada profissão, com conteúdos informativos e limitados, pois o trabalhador não necessitava de pensamento crítico e capacidade inventiva (TONET, 2016).

Paralelamente a esses modelos, na década de 1960, no Japão, foi criado um novo sistema de organização voltado à produção de mercadorias, chamado de Toyotismo, que passou a exigir um trabalhador participativo, qualificado, preparado para a competitividade, polivalente e flexível.

A evolução da tecnologia e da informação recai sobre as relações de trabalho e o revolucionaria, o que exige do trabalhador maior conhecimento e formação diferenciada, pois, para trabalhar, precisa dominar, minimamente, as novas tecnologias, bem como aprender a pensar e a resolver os diversos problemas e os imprevistos, ou seja, ter uma formação polivalente, que lhe permita realizar diversas tarefas (TONET, 2016).

O desenvolvimento de novas tecnologias gerou excedentes de força de trabalho, ocasionando altos níveis de desemprego estrutural e um retrocesso da ação sindical. Nestas relações, o individualismo encontrou condições sociais favoráveis para seu alargamento e trouxe consequências negativas (HARVEY, 1992).

Neste contexto de individualismo, competitividade e polivalência, exige-se do trabalhador também a flexibilidade, pois o processo de produção torna-se flexível. Assim, os:

Direitos [se tornam] flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O Toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições do mercado (ANTUNES, 1997, p. 28).

O resultado do processo de trabalho corporificado no produto permanece alheio e estranho ao produtor, preservando o fetichismo da mercadoria. Isto causa um estranhamento do ser social que trabalha. A crise atinge o universo da consciência, da subjetividade do trabalho e das suas formas de representação. Isto traz consequências importantes no interior da classe trabalhadora, ocorrendo, a redução quantitativa do operariado industrial tradicional, bem como uma alteração qualitativa na forma de ser do trabalho, que impulsiona de um lado, uma maior qualificação do trabalho, e de outro, a desqualificação (ANTUNES, 1997).

[...] a tendência apontada por Marx [1978] [...] que, enquanto perdurar o modo de produção capitalista, não pode se concretizar a eliminação do trabalho como fonte criadora de valor, mas, isto sim, uma mudança no interior do processo de trabalho, que decorre do avanço científico e tecnológico e que se configura pelo peso crescente da dimensão mais qualificada do trabalho, pela intelectualização do trabalho social [...] este trabalha mais com as mãos, aquele trabalha mais com a cabeça, um como diretor [...], engenheiro, técnico etc., outro, como capataz [...], um com outro operário manual direto [ambos] agentes no conceito imediato de

trabalhadores produtivos, diretamente explorados pelo capital e subordinados em geral a seu processo de valorização e produção (ANTUNES, 1997, p. 50).

Portanto, o que ocorreu foi um processo de intelectualização de uma parcela da classe trabalhadora, não a eliminação do trabalho. Evidencia-se, assim, no mundo do trabalho, uma tendência para a qualificação e, também, desqualificação dos trabalhadores. Mesmo em um processo produtivo tecnologicamente avançado, em que ocorrem atividades mais intelectuais e qualificadas, os valores de troca resultariam da articulação entre trabalho vivo e trabalho morto. A redução do trabalho manual direto e a ampliação do trabalho mais intelectualizado não negam a lei do valor (ANTUNES, 1997).

Em geral, pode-se observar que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se entrelaçaram tanto com a vida, que cada atividade prática tende a criar a sua escola. Por esse motivo, ao lado da escola que se poderia chamar de ‘humanística’ (e é o tipo de escola tradicional mais antigo que visa desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, a capacidade fundamental de pensar e o saber dirigir-se na vida), foi sendo criado todo um sistema de escolas particulares de vários graus, para os vários ramos profissionais ou para as profissões já especializadas. Hoje, a tendência é [...] difundir sempre mais as escolas profissionais especializadas, em que o destino do aluno e a sua futura atividade são determinados desde o início (GRAMSCI, s.d. apud MANACORDA, 2001, p. 333, grifo do autor).

Nesse sentido, a qualificação e o aprimoramento do trabalhador são de acordo com as necessidades do capital para seu aperfeiçoamento e expansão. É uma formação unilateral do ser para uma atuação específica.

Toda concepção de educação como investimento é válida, desde que conscientizada como investimento lucrativo para as empresas privadas. [...] Os investimentos feitos para aprimorar a força de trabalho, sob a forma declarada da ‘qualificação da mão-de-obra’, ‘aperfeiçoamento de recursos humanos’, precisam ser vistos no contexto da produção capitalista. A força de trabalho não é qualificada, no interesse do trabalhador, para que melhore sua vida, se independentize e se emancipe das relações de trabalho vigentes, mas sim, para aprimorar e tornar mais eficazes essas relações, ou seja, a dependência do trabalhador em relação ao capitalismo (FREITAG, 1986, p. 28-29, grifo do autor).

No desenvolvimento do capitalismo, a educação era vista como essencial para o desenvolvimento e a integração econômica da sociedade, tanto que, nas décadas de 1950 e

1960, surge a disciplina *economia da educação* e com ela a Teoria do Capital Humano<sup>5</sup>. Esta teoria, com origem e base em uma conjuntura de desenvolvimento capitalista, surge marcada pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento do Estado de Bem-Estar Social e pela confiança da conquista do pleno emprego.

A escola, conforme teóricos desse campo, tem o papel de formar o capital humano, que permite o aumento da renda individual e, conseqüentemente, o crescimento econômico das sociedades. Essa dimensão social e individual dos benefícios oriundos do processo de escolarização tornava o planejamento educacional atividade central na definição de políticas públicas. Isto contribuiu com a expansão do ensino no século XX e foi atribuída ao Estado a função de garanti-lo (GENTILI, 2005).

Os investimentos feitos para aprimorar a força de trabalho, sob a forma declarada de qualificação de mão de obra e aperfeiçoamento dos recursos humanos, precisam ser vistos no contexto da produção capitalista. Segundo Freitag (1986), os indivíduos e o Estado investem na qualificação da mão de obra e criam um valor. Essa qualificação é empregada no processo produtivo e acaba gerando mais valor que o salário recebido. “Este excedente não retorna ao indivíduo ou ao Estado que nele investiram para qualificá-lo, mas é apropriado pelo comprador, o empresário capitalista.” (FREITAG, 1986, p. 32).

A força de trabalho não é qualificada, no interesse do trabalhador, para que melhore sua vida, se independentize e se emancipe das relações de trabalho vigentes, mas sim, para aprimorar e tornar mais eficazes essas relações, ou seja, a dependência do trabalhador em relação ao capitalista. Os investimentos educacionais vistos no contexto da reprodução ampliada precisam ser compreendidos como investimentos em capital variável, que tornará mais eficiente os investimentos em capital constante, aumentando com isso a produtividade do processo de produção e reprodução capitalista (FREITAG, 1986, p. 28-29, grifo do autor).

---

<sup>5</sup> A origem da Teoria do Capital Humano está relacionada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados de 1950. O principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano é Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago. Essa disciplina surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção, que resultou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, é um importante meio para a ampliação da produtividade econômica e, conseqüentemente, do lucro do capital. “Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação [...]. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico [...] bem como do desenvolvimento do indivíduo [...]. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um ‘valor econômico’[...]” (MINTO, 2017, s.p.)

Assim, segundo esta autora, os gastos educacionais devem ser feitos com um mínimo de desperdício e de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. A força de trabalho treinada funciona como capital variável no processo produtivo, produzindo a mais valia<sup>6</sup>.

A promessa integradora da escolaridade estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições 'educacionais' de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir pleno emprego. A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual. (GENTILI, 2005, p. 49-50, grifo do autor).

A crise que se inicia na década de 1970, de acordo com Gentili (2005), evidencia, nos anos seguintes, o fracasso da Teoria do Capital Humano, vista, pelos críticos, como individualista e meritocrática. A promessa do pleno emprego se deteriora e resta ao indivíduo, por meio de suas escolhas e da competitividade colocada, conquistar uma posição no mercado de trabalho. Evidencia-se, hoje, que o desenvolvimento das sociedades não depende da integração de todos à vida produtiva. As economias podem crescer mesmo com uma elevada taxa de desemprego. No mercado, não há lugar para todos. Essa tese da empregabilidade acaba com a concepção do emprego e da renda como esferas do direito:

[...] o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo em 'consumir' aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir (GENTILI, 2005, p. 55, grifo do autor).

Tendo em vista estas relações de competição e individualidade postas na educação, os sistemas de ensino estão sendo modificados radicalmente desde que o Banco Mundial (BM) inicia e desenvolve um programa de alcance mundial, que propõe, induz e orienta a reforma dos sistemas de ensino, em todos os níveis, em todos os países. Segundo Ianni (2005), o BM

---

<sup>6</sup> A mais valia resulta da transformação do valor de uma mercadoria que vem a ser pago depois que seu valor de uso, sob o comando do capital, recria o antigo valor de troca como uma substância capaz de aumentar por si mesma. O trabalhador, no processo de produção, produz mais valor do que o seu salário. Esse excedente do trabalho é a mais valia que é apropriada pelo capital (MARX, 1980).

tem sido o agente principal que define o caráter economicista, privatista e tecnocrático da reforma dos sistemas de ensino em curso desde meados dos anos de 1950 até os dias atuais.

Reduzem-se, ou mesmo, abandonam-se, os valores e os ideais humanísticos de cultura universal e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que se implementam diretrizes, práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais, mercantis. Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só privada como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado (IANNI, 2005, p. 33).

Para Antunes (1997), os segmentos mais qualificados e mais intelectualizados, que se desenvolveram junto ao avanço tecnológico, poderiam ser dotados de maior potencialidade anticapitalista. Contraditoriamente, esses setores mais qualificados são os que têm mais envolvimento integracionista com o capital.

Observa-se que a educação, nesse sentido, é um espaço de reprodução da ideologia dominante, garantindo as relações de exploração do modo de produção capitalista, em que os sujeitos estão envolvidos nesse processo desde sua infância e, diante dessa ideologia, são submissos e ocupam cargos e posições, de acordo com seu grau de formação, na divisão sociotécnica do trabalho.

[...] os modelos da economia e do planejamento educacional nada mais fazem que ajustar o pessoal formado pelas escolas aos ciclos e às crises geradas pela economia capitalista. [...] Sob a ideologia do desenvolvimento e do crescimento continuado da economia e alegando ao mesmo tempo assegurar empregos duradouros à força de trabalho disponível, defendem, em verdade, os interesses da maximização dos lucros da empresa privada, pois mantêm em reserva um potencial de trabalhadores que constantemente são reciclados em função das novas demandas geradas pela dinâmica e irracionalidade do modo de produção. O planejamento educacional constitui assim uma maneira de manipular ‘o exército industrial de reserva’, dando-lhes sua plena funcionalidade: fornecer a cada momento a força de trabalho necessária à expansão ou contenção da produção e degradar salários (HUISKEN, 1973 apud FREITAG, 1986, p. 30, grifo do autor).

Nesta manipulação do “exército industrial de reserva” cabe destacar a implantação de novas tecnologias junto às novas exigências do processo produtivo, onde é possível produzir mais com menos custo, e, portanto, com menos mão de obra. Esse processo acarreta no aumento do desemprego, na precarização do trabalho, na corrosão dos direitos trabalhistas, na ampliação do trabalho informal e na mercantilização das empresas e serviços públicos, ou

seja, uma produção destrutiva em que o Estado é submisso aos interesses do capital. Tudo isto juntamente ao agravamento dos problemas sociais, como miséria, pobreza, fome, violências, degradação dos serviços de saúde, habitação, saneamento, educação, etc. (TONET, 2016).

Continuamos convivendo com a velha contradição dos tempos da primeira Revolução Industrial: nunca a ciência, a técnica e os meios produtivos dispuseram de tantas e tão concretas possibilidades para colocar fim a velhos males (fome e subnutrição, moléstias infecciosas antigas, carência de habitação, distribuição desigual da educação, etc.), mas a triunfante lógica da produção para o mercado e para o lucro privado impede que se libere o uso social dessas possibilidades extraordinárias. (TRINDADE, 1998, p. 58).

Esse processo de crise também recai sobre a educação, que se revela inadequada diante das exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais. O capital precisa de novas áreas para intervir, e a educação ganha um caráter mercantil. Disto decorre a intensificação do processo de privatização e de transformação dessa atividade em mercadoria.

A educação passa por um processo de constantes críticas de âmbito internacional, pois estaria descompassada, tendo em vista as exigências e necessidades da sociedade. Isto é fato, levando-se em conta as transformações ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas.

A resposta conservadora aponta a necessidade de a educação se adequar às novas exigências do modo de produção. “Neste sentido, é sintomático o uso de termos como qualidade total, formação flexível e polivalente, novas qualificações, competências, empregabilidade, etc. Tudo isto recoberto com o manto de valores humanistas, solidários e cidadãos.” (TONET, 2016, p. 32).

Ao mesmo tempo que o sistema educacional *promove* aqueles que, segundo seus padrões mecanismos de seleção, se demonstram *aptos* a participarem dos privilégios e do uso da força (do poder), ele cria, sob uma aparência de neutralidade, os sistemas de pensamentos que legitimam a exclusão dos não privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam que o fazem. Em geral a exclusão é explicada em termos de falta de habilidades, capacidades, mau desempenho, etc., colocando-se o sistema educacional como árbitro, neutro. [...] Assim a escola cumpre, simultaneamente, sua função de reprodução cultural e social, ou seja, reproduz as relações sociais de produção da sociedade capitalista (FREITAG, 1986, p. 26, grifo do autor).

Os progressistas, segundo Tonet (2016), atribuem às políticas neoliberais o agravamento dos problemas da humanidade. Eles acreditam que outra educação é possível e que não sirva apenas para preparar mão de obra para o capital, que os trabalhadores sejam

cidadãos conscientes de seus direitos, sem que isto implique em uma ruptura radical com o capitalismo. Isto é uma falácia, pois a plena cidadania não erradica a desigualdade social:

Nenhum aperfeiçoamento, melhoria, ampliação, correção ou conquista de direitos que compõe a cidadania poderá eliminar a raiz que produz a desigualdade social [...] toda atividade educativa que pretenda contribuir para a formação de indivíduos efetivamente livres [...] deve ter como horizonte norteador a emancipação humana e não a emancipação política, da qual a cidadania é parte integrante (TONET, 2106, p. 34-35).

Luckesi (1994) compreende a educação como uma mediação, que nem salva, nem reproduz. Porém, deve ela servir de instrumento para a efetivação de uma concepção crítica de sociedade, desvelando as contradições e as possibilidades de mudança. Assim, a educação pode ser um instrumento que deve ser tomado pela classe trabalhadora para uma leitura crítica das relações sociais, na construção da contra-hegemonia.

É evidente que uma educação voltada para a construção de uma sociedade que tenha por horizonte a emancipação da humanidade terá que ser norteadora por princípios e deverá encontrar formas profundamente diferentes daquela voltada para a reprodução da sociabilidade regida pelo capital (TONET, 2016, p. 23).

Ainda segundo este autor (2016), a educação está vinculada ao tipo de sociedade que se deseja construir, o que inclui todo um conjunto de entendimentos a respeito do homem, da sociedade e da história. Portanto, é preciso saber quais objetivos se articulam à atividade educativa. Se almeja-se uma sociedade emancipatória, como a educação pode contribuir para a construção dessa sociedade? Para tanto, deve-se definir qual a natureza do fim pretendido. A atividade educativa, que objetive contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade humana, deve se nortear em uma perspectiva de emancipação humana e não pela perspectiva da construção de um mundo cidadão. Acredita-se que na sociedade capitalista não é possível uma educação emancipadora, mas a realização de atividades educativas emancipadoras (TONET, 2016).

Marx (1991) distingue emancipação política e emancipação humana. Aquela é limitada e parcial, porque expressa a perspectiva da classe burguesa; esta é ilimitada e total na perspectiva que envolve todas as classes e a transformação da humanidade, em que se tem a superação da exploração do homem pelo homem, eliminada a sociedade de classes.

A cidadania moderna surgiu da dissolução e da superação da sociedade feudal, em que a desigualdade social era conhecida como algo natural. Já a sociedade capitalista pressupõe a

igualdade como uma condição natural de todos os homens. O modo de produção capitalista tem por sua natureza uma articulação entre desigualdade real e igualdade formal.

Desse modo, por mais aperfeiçoada que seja a cidadania, ela jamais eliminará a desigualdade social, ou permitirá que os indivíduos sejam plenamente livres. Marx (1991) não despreza a luta pela busca dos direitos, pois estes são uma mediação para a emancipação humana, porém eles nunca tomarão seu lugar. Portanto, uma educação que pretenda contribuir para formar pessoas livres deve estar articulada com a emancipação humana e não com a cidadania. Faz-se imprescindível, portanto, rever e refletir toda a problemática da educação, sob o foco da emancipação humana (TONET, 2016):

[um dos requisitos] para uma prática educativa emancipadora encontra-se na articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva. Certamente, não cabe à educação liderar a construção de uma nova sociedade. Contudo, ela pode dar uma contribuição importante na medida em que desperte e fundamente as consciências para a necessidade de uma transformação revolucionária e, ao mesmo tempo, transmita o que de mais avançado existe em termos de conhecimento (TONET, 2106, p. 71).

Para Mézaros (2008), a educação se tornou um instrumento que fornece conhecimento e pessoal necessário à perpetuação e reprodução do capitalismo e gera e transmite um quadro de valores que legitima os interesses da classe dominante. Enquanto existir divisão social do trabalho, desigualdade social, exploração e dominação do homem pelo homem, uma educação voltada à formação integral do ser humano é impossível de ser alcançada.

Um dos grandes problemas, segundo Tonet (2016), que marca a superação nos últimos anos do capitalismo foi a mudança da centralidade do trabalho para a política, que significou a atribuição ao Estado a tarefa de ser o protagonista da transformação revolucionária do mundo. Quem organiza a educação é o Estado, que é um instrumento de defesa dos interesses da classe burguesa.

Tudo o que envolve a educação, como conhecimentos, ideias, valores, comportamentos e habilidades, está a serviço da continuidade da hegemonia do capital. O acesso ao conhecimento de que dispõe a classe trabalhadora não é suficiente para embasar a luta pela sua emancipação. A educação escolar não é elemento-chave para a formação da consciência revolucionária. É na luta social que esta consciência se forma. Para Marx, a superação do capitalismo teria que ser uma revolução política com alma social e não o

contrário, como foram as outras revoluções, revoluções sociais com alma política. Todo o processo educativo está direcionado para atender aos interesses do capital, não permitindo uma consciência revolucionária. Por isto, para uma educação emancipadora, seria necessário reformular todo o conjunto da educação. Entretanto, isto é impossível no âmbito da sociedade capitalista (TONET, 2016).

Pensar a sociedade, de acordo com Mézaros (2008), tendo como referência o ser humano, exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Essa superação exige ações que vão muito além dos espaços em sala de aula, gabinetes e fóruns acadêmicos. A educação precisa se abrir para o mundo, ser uma educação libertadora, que transforme o trabalhador em agente político, que pensa, que age, saindo de sua condição de trabalhador alienado. É necessário uma educação para além do capital, que implica em uma sociedade para além do capital.

Dando sequência a esta reflexão da relevância da educação, a próxima seção terá como foco a educação e o capitalismo no movimento da história da política social.

## 1.2 EDUCAÇÃO E CAPITALISMO: A POLÍTICA SOCIAL NO MOVIMENTO DA HISTÓRIA

“Se o que é justo não pode ser estabelecido, então é preciso ser direito.”  
(Gustav Radbruch)

Estudar a educação enquanto política significa transitar pela política social. Para tanto, faz-se necessário entender o desenvolvimento e a natureza do capitalismo, a luta das classes sociais e o papel do Estado na regulamentação e na implementação das políticas sociais.

A condição histórica e social da política social deve ser extraída do movimento da sociedade burguesa. Na sociedade burguesa, a produção é o núcleo central da vida social e é inseparável do processo de reprodução onde a política social está inserida, como reprodutora da força de trabalho (BEHRING; BOSCHETTI, 2006).

O social já existia nas sociedades pré-industriais, e tinha o objetivo de regular as forças livres do mercado e as tensões oriundas da miséria que se fez notória (CASTEL, 1998). Algumas responsabilidades sociais eram assumidas nas sociedades pré-capitalistas, com o intuito de manter a ordem social e punir a vagabundagem (BEHRING; BOSCHETTI, 2006).

Algumas legislações, dentre as quais é possível citar a “Lei dos Pobres”, de 1834, tinham um caráter punitivo e repressivo, obrigando as pessoas “capazes” ao exercício do trabalho, em troca de auxílios mínimos, como alimentação (CASTEL, 1998). “Esta lei não

visava reduzir a desigualdade social, mas sim, regular a miséria.” (PEREIRA, 2011, p. 77). A Lei dos Pobres é considerada a pré-história do *Welfare State*, pois está relacionada aos primeiros esforços de construção do Estado na Europa, nos séculos XV e XVI.

Todavia, são nos movimentos de ascensão do capitalismo que as políticas sociais se gestam, junto as Revoluções do século XVIII: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Aquela fez ruir o feudalismo, que já estava em crise e fortaleceu a nova ordem, o capitalismo, baseado na produção mercantil e na ideologia liberal. Por meio das mobilizações sociais durante essa revolução, foram conquistados direitos individuais – civis e políticos. Isto representou um avanço histórico, pois negava os privilégios do nascimento, ultrapassando a ideia dos direitos vinculados as leis naturais. Já a Revolução Industrial transformou o modo de produção, em que emergiram as lutas de classe e a intervenção estatal. (BEHRING; BOSCHETTI, 2006; PEREIRA, 2011).

Para Marx e Engles (1975), a Revolução Industrial foi a fase que antecedeu a luta de classes e gestou novas condições de opressão, fortalecendo a classe burguesa. Segundo Pereira (2011), é no bojo da Revolução Industrial que se inicia o processo de apropriação da riqueza produzida pela burguesia em ascensão e o processo de alienação do trabalho e o aprofundamento do pauperismo. “[...] nesse período – quando a burguesia se afirmou como classe dominante e o proletariado tomou consciência de sua própria classe – que surgiu a chamada *questão social*, perante a qual o Estado teve que fazer mediação legal e política.” (PEREIRA, 2011, p. 32, grifo do autor).

A ‘questão social’ não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão (IAMAMOTO; CARVALHO, 1983, p. 77, grifo nosso).

Diante dessas manifestações e contradições, é o Estado que pode garantir direitos sociais, pois a sociedade lhe confere poderes para que estes sejam efetivados.

[...] a pobreza resultava da exploração desmedida do trabalho pelo capital [...]. Isso ajuda a entender o porquê o pauperismo do século XIX, fruto não mais da escassez de recursos, mas de uma crescente riqueza acumulada, mereceu o nome de *questão social* [...] (PEREIRA, 2011, p. 81, grifo do autor).

Ainda segundo esta autora (2011), a acumulação desmedida em contraste com a pobreza extrema promoveu diversas mobilizações sociais. Os trabalhadores fortaleceram sua luta, reivindicando proteção social e trabalhista, além de representação política parlamentar. Ao mesmo tempo, a burguesia, em ascensão, propagava interesses particulares, como universais, para manter a lógica do desenvolvimento do capitalismo, em que o essencial é o mercado, o lucro. Os trabalhadores, diante da sua condição, não permaneceram passivos, passaram a travar incansáveis lutas pela ampliação de seus direitos.

Nesse período, ocorreram diversas rebeliões populares de trabalhadores, camponeses ou não, diante das difíceis condições de trabalho e vida, contra a exploração e a dominação. Esses movimentos eram duramente combatidos por meio de violentas ações repressivas (FORTI; MARCONSIN; FORTI, 2013).

[...] os direitos humanos são, fundamentalmente, produtos históricos, ainda que possam se mostrar como decorrência de ações antecipatórias. Os direitos humanos emergem da organização e das lutas dos trabalhadores, na medida em que adquiriram consciência da importância do trabalho na sociedade capitalista (FORTI; MARCONSIN; FORTI, 2013, p. 32).

Assim, os direitos políticos, que eram restritos à classe burguesa, deixaram de ser um monopólio. A constante e contínua luta dos trabalhadores pela melhoria de suas condições de trabalho e de existência acabou resultando, no século XX, na expansão da cidadania das esferas civil e política para a social, passando a requerer políticas sociais como direitos devidos. Contudo, as primeiras respostas institucionais em relação à pobreza tinham o espírito de manter a exploração mercantil do trabalho (PEREIRA, 2011).

Dessa forma, conforme Bering e Boschetti (2006), a luta da classe trabalhadora contribuiu para ampliar os direitos sociais, tencionar, questionar e mudar o papel do Estado, que ampliou sua função em detrimento dos interesses da classe burguesa e passou a incorporar algumas das reivindicações da classe trabalhadora. Assim, as primeiras expressões da “questão social” foram as lutas em torno da jornada de trabalho e as respostas das classes e do Estado.

No que se refere aos direitos sociais, sua generalização ocorre após a segunda guerra mundial, e destaca-se neste período de pós guerra a instituição do *Welfare State*. Foi por meio desse fenômeno que

[...] a política social se tornou um meio possível e legitimado de concretização de direitos sociais de cidadania. [...] A política social por não

ser só uma forma de regulação, mas um processo dinâmico resultante da relação conflituosa entre interesses contrários, predominantemente de classes, tem se colocado, como mostra a história, a serviço de quem maior domínio exercer sobre ela (PEREIRA, 2011, p. 86).

O *Welfare State* é parte integral do sistema capitalista. Ele tem a ver com os rumos adotados pelo sistema capitalista, que, em 1940, deixou de ser liberal, para ser temporariamente regulado, por uma questão de sobrevivência. A crise da década de 1930 e os efeitos das duas grandes guerras mundiais consolidaram a necessidade de regulação estatal para seu enfrentamento. O surgimento do *Welfare State* está relacionado a demandas por igualdade e reconhecimento dos direitos sociais e de segurança econômica, concomitantemente com as demandas do capital em se manter reciclado e preservado (BERING; BOSCHETTI, 2006).

Portanto, o Estado de Bem-Estar Social é um fenômeno contraditório pois, ao mesmo tempo em que atende as necessidades sociais, impondo limites às livres forças do mercado, preserva a integridade do modo de produção capitalista (GOUGH, 1982 apud PEREIRA, 2011).

São princípios do *Welfare State*: pleno emprego (Keynes), seguridade econômica e de existência (Beveridge) e direitos de cidadania (Marshall). Keynes defendia a ideia de que o equilíbrio econômico depende da interferência do Estado. O Estado de Bem-Estar Social tinha a função de efetuar um macrogerenciamento da economia para assegurar crescimento sob condições do pleno emprego e desenvolver uma série de políticas sociais, com o intuito de redistribuir os frutos do crescimento econômico (PEREIRA, 2011).

Beveridge, em 1940, na Inglaterra, aponta princípios do *Welfare State*, sobre o seguro social e serviços afins, que englobam pensões, a saúde e o seguro-desemprego. Eles tinham um eixo distributivo ao lado do contributivo, que, depois de 1945, significou medidas de política social como direito, em que foram aprovadas a Lei Nacional de Seguro e a Lei Nacional de Assistência (ROCHE, 1992 apud PEREIRA, 2011).

Marshall incumbiu ao *Welfare State* o provimento e a garantia dos direitos de cidadania e os serviços sociais públicos. Foi ele que influenciou reflexões e se tornou referência a respeito da necessidade de um Estado de Bem-Estar Social no segundo pós-guerra, ao associar a concepção de direitos com a democracia e as classes sociais. Para Marshall, a cidadania se compunha dos direitos civis, políticos e sociais. “[...] Marshall [...] ajudou a dimensionar a compreensão da política social para além de uma visão paternal ou contratual [...]” (PEREIRA, 2011, p. 95).

Diante dos princípios do *Welfare State*, a lei da educação, do seguro nacional e do serviço nacional de saúde, constituíram as três vigas mestras do Estado de Bem-Estar Social britânico (MARSCHALL, 1967 apud BERING; BOSCHETTI, 2006):

Tais direitos foram conquistados por meio de movimentos democráticos e passaram a ser amparados por instituições públicas, que correspondiam a cada tipo de direitos, a saber: as leis [...] estavam relacionadas aos direitos civis; a democracia parlamentar [...] aos direitos políticos; e o sistema educacional e os serviços sociais [...] aos direitos sociais (PEREIRA, 2011, p. 95-96).

Para Marshall, essas três categorias de direitos se desenvolveram em diferentes épocas. Os direitos civis e políticos foram os principais objetivos da Revolução Burguesa dos séculos XVII e XVIII. Já os direitos sociais só se efetivaram após a segunda guerra mundial, nos anos de 1940, associados ao *Welfare State* (PEREIRA, 2011).

Pierson (1991 apud BERING; BOSCHETTI, 2006) discute a origem do *Welfare State* e aponta seus elementos decisivos. O primeiro foi a introdução de políticas sociais orientadas pela ideia do seguro social na Alemanha, em 1883. O segundo são que as políticas sociais passam a ampliar a ideia de cidadania, em que o Estado incorpora a preocupação de atendimento às necessidades sociais reivindicadas pelos trabalhadores, os seguros sociais passam a ser reconhecidos legalmente como conjunto de direitos e deveres e os direitos sociais passam a ser vistos como elementos da cidadania. Além disto, cresce o investimento público nas políticas sociais.

Segundo Pereira (2011), os direitos civis e políticos estão relacionados às liberdades privadas, como indivíduos responsáveis por sua própria provisão, enquanto que os direitos sociais possuem uma posição positiva em relação à interferência do Estado, pois diz respeito ao consumo de bens e serviços sociais.

As políticas sociais, de 1914 a 1939, expandiram-se lentamente, porém, após a segunda guerra mundial, vivenciaram forte expansão e se generalizam, e o Estado interveio na regulação das relações sociais e econômicas. Contudo, a simples instituição e expansão das políticas sociais não podem ser interpretadas automaticamente como instauração do *Welfare State*. Esta generalização segue até 1960, mas a expansão é diferente nos diversos países capitalistas (BERING; BOSCHETTI, 2006).

Em 1948, por meio de pressões populares, os direitos sociais foram incluídos na Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). Estas

mudanças acarretam no reordenamento das funções do Estado, que passa a assumir ações no campo da educação, da saúde, da previdência, do saneamento, entre outros.

Após os anos de 1970, o *Welfare State* vem perdendo força e as políticas sociais assumem novas configurações sob o comando do ideário liberal. A política social tem o objetivo de satisfazer necessidades sociais, porém, de acordo com os objetivos do capitalismo, como controle social e político, doutrinação, legitimação e prestígio (CASADO, 1998 apud PEREIRA, 2011). A política social resultante da conflituosa relação entre Estado e sociedade, “[...] vai sempre lidar com interesses opostos, já que ela resulta da pressão simultânea de sujeitos distintos [...]” (PEREIRA, 2011, p. 28).

Marx e Engels (1975) minimizaram a importância do Estado, afinal, para eles, em uma sociedade comunista essa instituição é desnecessária, pois nela estaria ausente a divisão de classes. Assim, o Estado é necessário em uma sociedade de classes, em que se tem os detentores dos meios de produção e a classe explorada. Nesse cenário, o Estado tem papel de reproduzir a dominação do capital.

A política social juntamente a um Estado ativo necessariamente não promove e nem emancipa quem se encontra em posição socialmente desigual, pelo contrário, ela funciona como um meio para manter a desigualdade e perpetuar a dominação do Estado como um instrumento manejável pelos grupos no poder. O avanço industrial trouxe transformações nos setores econômicos, sociais e políticos, criando condições objetivas de comprometimento inadiável do Estado com a emergente “questão social”, em que, cada vez mais, a estratégia do Estado consiste não no isolamento dos pobres e das pessoas consideradas improdutivas, mas na “reintegração” ao processo produtivo (PEREIRA, 2011).

Para Saville (1996 apud PEREIRA, 2011), as políticas sociais são resultados da luta operária, porém são também um arranjo da burocracia estatal a serviço da acumulação e da estabilidade política. Assim, para o autor, as políticas sociais não abalam a estrutura de classes da sociedade capitalista, pior, elas oneram a classe trabalhadora, pois é ela que, em grande parte, financia as políticas sociais.

Atualmente, vive-se um desmonte das políticas sociais universais, sob a égide do neoliberalismo, em que, segundo Pereira (2011), os direitos sociais não são direitos autênticos, pois sua efetivação depende de condições materiais e financeiras difíceis de serem bancadas pelo Estado. Isto é perceptível na renúncia do Estado em relação à garantia dos direitos sociais e pode ser observada pelos diversos cortes de gastos públicos na área social, pelas políticas sociais compensatórias e focalizadas na pobreza extrema, pela participação de segmentos privados como provedores sociais, dentre outras medidas.

Na atualidade, como solução para a crise do capital desencadeada no século XX, a burguesia traz a combinação da reestruturação produtiva com o neoliberalismo, radicalizando a liberdade de mercado em detrimento de compromissos com as necessidades humanas. Isso significa um ataque brutal às conquistas dos trabalhadores, aos direitos que duramente foram por ele conquistados, provocando um retrocesso que haviam ganho ao longo dos últimos séculos, acentuando as inúmeras expressões da ‘questão social’. (FORTI; MARCONSIN; FORTI, 2013, p. 43, grifo do autor).

Neste cenário observa-se a perda de direitos em detrimento da hegemonia do capital. Marx (1991) faz uma crítica ao modo como a sociedade burguesa se configurou e configurou os direitos. Ele ressalta que a revolução política comandada pela burguesia extinguiu o feudalismo e seus privilégios, porém não extinguiu o homem egoísta, fundamentado na sociedade feudal. O autor coloca que este homem egoísta se tornou a base do Estado e que foi assim que o homem foi reconhecido nos direitos humanos, de maneira abstrata e universal. Nesse contexto, o direito à liberdade nada mais era do que o direito à propriedade privada.

Em resumo, o surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado nos diversos países, dependendo dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, e das correlações de força no âmbito do Estado. Destarte, as políticas sociais são respostas do Estado diante da capacidade de mobilização, organização e reivindicação da classe trabalhadora.

Com base nesse contexto histórico mundial acerca das políticas sociais, estudar-se-á, no capítulo seguinte, como ocorreu o processo de desenvolvimento, implantação e implementação das políticas sociais no Brasil, com enfoque na política educacional, mais especificamente, no ensino superior.

## **2 O MOVIMENTO DIALÉTICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM QUESTÃO**

Neste segundo capítulo, tem-se o propósito de apreender o movimento histórico da política social, na perspectiva da política educacional no contexto brasileiro, tendo como foco principal o ensino superior. Objetiva-se entender a trajetória da universidade no Brasil e averiguar os interesses políticos e ideológicos ocultos nas várias ações que compõem e interferem no ensino superior, desmistificando seus avanços e suas contradições.

Para tal análise, leva-se em consideração que a universidade é uma instituição social, pertencente à determinada sociedade, fazendo parte dela em uma relação dialética, traduzindo e manifestando o modo como essa sociedade se organiza. Nessa direção, a universidade exprime as contradições e as desigualdades existentes na sociedade capitalista, onde são visualizadas a desigualdade de acesso e de permanência no ensino superior.

Historicamente, pode-se verificar que a educação foi reivindicada como política social na Revolução Francesa, institucionalizada e assumida pelo Estado e, em 1948, foi incluída como um direito social na Declaração dos Direitos Humanos da ONU. A educação é aclamada mundialmente como instrumento para construir um mundo melhor, com centralidade nos discursos e propostas de organismos internacionais, tornando-se política prioritária para o enfrentamento das expressões da “questão social” (PEREIRA; HERKENHOFF, 2011).

A luta pela educação está vinculada à luta pelas políticas sociais como um todo, não sendo possível analisá-la descontextualizada das reivindicações da sociedade no que se refere aos direitos sociais, que se solidificam e concretizam por meio das políticas sociais. A sua luta enquanto um direito social está atrelada e emaranhada nesse processo histórico. A educação, mais especificamente, a educação superior no Brasil, passou e passa constantemente por inúmeros desafios que não são recentes em um país que tem uma enorme concentração de renda e cuja maioria da população vive em situações discrepantes:

[...] a concentração de riqueza no país aumentou assustadoramente. A situação de alta desigualdade e da extrema concentração de renda ainda persiste. [...] em 2005, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) divulgou que de 130 países selecionados, o Brasil ficava atrás somente de Serra Leoa, quanto a distância entre os mais ricos e os mais pobres. Além disso, se em outros países com índice desfavorável isso poderia ser atribuído a adversidades naturais, em nosso país tal resultado adivinha única e exclusivamente da má distribuição social da renda e riquezas (GUIRALDELLI JUNIOR, 2008, p. 160).

Embora se tenha ciência de que escapa às políticas sociais, dentre elas a educação, o papel de reverter níveis tão elevados de desigualdades, sabe-se que, por meio delas, é possível constituir espaços de afirmação de direitos e iniciativas de desmonte dessa sociedade desigual e injusta.

Nesse sentido, este capítulo objetiva, em um primeiro momento, apresentar o movimento histórico da educação no contexto da política social no Brasil, visto que é nesse movimento que se compreende e entende a teia de relações e as imbricações que influenciaram o desenvolvimento dessa política no país.

O segundo momento traz o panorama histórico do ensino superior no Brasil, que contextualiza as mudanças mais intensas e significativas, não somente no ensino superior, mas na conjuntura nacional como um todo, e destaca as modificações dadas pelo Estado em relação a essa política após a Constituição Federal de 1988.

Em seguida, apresenta-se uma análise do ensino superior no século XXI, enfatizando quais são avanços e as contradições que influenciam diretamente esse nível de ensino e quais são os limites e desafios postos à universidade nesse século, com destaque a crescente necessidade de uma proposta efetiva para a política de assistência estudantil em meio a crescente desigualdade que impera na sociedade capitalista.

Para finalizar o capítulo, traça-se a trajetória da assistência estudantil no contexto do ensino superior no Brasil, a fim de conhecer sua história; identificar as forças políticas, sociais e econômicas que a determinaram; e destacar, especificamente, o PNAES.

## 2.1 EDUCAÇÃO E POLÍTICA SOCIAL: MOVIMENTO HISTÓRICO BRASILEIRO

Pensar a educação, e a política social no movimento histórico brasileiro, requer voltar na história e observar como ela se caracterizou. Esse movimento propicia uma base teórica que possibilita o entendimento em relação à educação e como ela se efetiva enquanto uma política social de extrema relevância dentro da conjuntura nacional.

O Brasil, enquanto colônia de Portugal, tem como marco do sistema educacional a chegada dos padres jesuítas<sup>7</sup>, que, por dois séculos, foram os responsáveis pela educação no país. Os portugueses não se preocuparam com educação, pois tinham apenas o objetivo de

---

<sup>7</sup> Os padres jesuítas faziam parte de uma ordem religiosa chamada Companhia de Jesus, que foi criada com o intuito de disseminar a fé católica pelo mundo. No Brasil, eles chegaram em 1549, com a intenção de cristianizar a população indígena. Ao mesmo tempo, eles foram os responsáveis pela fundação das primeiras instituições de ensino do Brasil Colonial, com o apoio e a influência da Igreja Católica (ROSÁRIO; MELO, 2015).

explorar e usufruir, até mesmo porque a estrutura social era formada, basicamente, por escravos, senhores de engenho e grandes latifundiários (FREITAG, 1986).

A influência mais marcante da educação jesuítica é, sem dúvida, a que exerce na formação da burguesia e das classes dirigentes. A estrutura do ensino, predominantemente ‘clássica’, valoriza a literatura e a retórica e despreza o estudo das ciências e a atividade manual. Uma sociedade exclusivamente agrária, que não exige nenhuma especialização profissional e cujo trabalho manual se acha a cargo de escravos, permite a formação desse tipo de elite intelectual, cujo saber universal e abstrato se acha mais voltado para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais (ARANHA, 1989, p. 123, grifo do autor).

A partir da Independência, em 1822, discutiu-se a importância da educação popular, que, até então, só a elite tinha acesso. Foi determinada, pela Lei de 15 de outubro de 1827, a criação de escolas primárias, mas que não foram implementadas, passando a responsabilidade da criação para as províncias (futuros Estados). Essa lei teve vigência até 1946, o que confirma o descaso com os problemas educacionais no Brasil (GUIRALDELLI JUNIOR, 2003).

Segundo Aranha (1989), cabia ao poder central promover e regular o ensino superior e às províncias cabia a educação elementar e secundária. “Assim, a educação da elite fica a cargo da coroa e a educação do povo é confiada precariamente às províncias.” (ARANHA, 1989, p. 192).

Para Guiraldelli Junior (1990), na Primeira República (1889-1930) há dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes no país: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. Aquele tinha um caráter quantitativo, focado na expansão da rede escolar e na tarefa de alfabetizar o povo. Este tinha um caráter qualitativo, que discutia a melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. O entusiasmo ocorreu na transição do Império para a República, de 1887 a 1920, e o otimismo em meados de 1920 a 1930.

Contudo, o que motivou essas mudanças? As décadas subsequentes ao Império foram marcadas pela expansão da lavoura cafeeira, a remodelação estrutural do país, com a instalação de portos, ferrovias, redes telegráficas, etc., um crescimento industrial e uma significativa urbanização diretamente relacionada ao fim da escravidão e à adoção do trabalho assalariado. Com essas diversas transformações e com a queda do Império, tem-se a República como um novo regime político (GUIRALDELLI JUNIOR, 1990):

A reorganização do Estado devido ao advento da República, assim como a urbanização do país, foram fatores decisivos para a criação de novas necessidades para a população, o que possibilitou que a escolarização aparecesse como meta almejada pelas famílias que viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho mais promissor para seus filhos. (GUIRALDELLI JUNIOR, 1990, p. 16).

Nesse contexto, os intelectuais da classe média urbana e os grupos que assumiram o controle do Estado – uma parcela do exército e fazendeiros produtores de café – discutiam, dentre algumas questões, o incentivo à industrialização e educação popular. Dessas discussões, emergiu o entusiasmo pela educação. No final de 1910, houve um relativo crescimento industrial e ocorreu a urbanização da sociedade brasileira, que significou pressões em favor da escolarização. Esse otimismo também estava relacionado à intensão de aumentar o contingente eleitoral, pois o voto do analfabeto era proibido (GUIRALDELLI JUNIOR, 1990).

Em meio às mudanças de reorganização do Estado, pode-se analisar, conforme Cunha (1991), que, na sociedade imperial escravocrata e nas primeiras décadas do período republicano, a educação escolar se organizava em dois polos distintos. De um lado, o ensino superior destinado à formação das elites e, do outro, o ensino profissional ministrado nas Escolas Agrícolas e nas Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas à formação da força de trabalho a partir de crianças órfãs, abandonadas ou simplesmente miseráveis. Porém, a maioria da população se encontrava sem acesso a qualquer tipo de escola.

Paralelo a esse processo que envolve a educação, nos meados de 1930, ocorreram profundas transformações socioeconômicas, em que houve um intenso êxodo rural e se intensificou o processo de industrialização. Ocorre a passagem do modelo agroexportador para o modelo urbano-industrial. A crise do capitalismo, nessa mesma década, seguida dos efeitos da segunda guerra mundial, consolidou a necessidade do Estado para o enfrentamento da “questão social”. Foi nesse período que ocorreram as primeiras lutas dos trabalhadores e as primeiras legislações voltadas ao mundo do trabalho e que se iniciou o processo de instalação de um sistema de proteção social<sup>8</sup> no Brasil (SILVA E SILVA; YASBEK; GIOVANNI, 2004).

A “questão social”, no Brasil, decorria do pauperismo e da iniquidade, em especial após o fim da escravidão, com a dificuldade de incorporar os escravos libertos no mundo do

---

<sup>8</sup> O conceito de Proteção Social é amplo e supõe o compartilhamento de situações de risco e solidariedade social, podendo ser desenvolvida por diversos atores públicos e privados. Envolve, portanto, formas institucionalizadas que as sociedades estabelecem para proteger parte ou conjunto de seus membros contra os riscos pertencentes à vida humana e/ou para atender às necessidades e situações de dependência geradas em diferentes momentos históricos (YASBECK, 2017).

trabalho. Essa situação foi colocada como questão política no início do século XX, por meio das primeiras lutas dos trabalhadores. Havia como pauta os direitos sociais, sobretudo os trabalhistas e previdenciários, considerando que, por um longo período histórico, tais contradições econômicas e sociais eram tratadas com repressão policial.

Nesse cenário, o ano de 1923 foi fundamental para compreender a política social brasileira, em que foram criadas as Caixas de Aposentadoria e Pensão (CAPs), que instituíam direitos trabalhistas e previdenciários para os trabalhadores inseridos no processo de produção e circulação do café – produto responsável por 70% do PIB nacional. As CAPs foram as formas originárias de previdência social brasileira (BERING; BOSCHETTI, 2006).

Baseadas em estudos de Draibe (1990) e Faleiros (2000), Bering e Boschetti (2006) ressaltam que de 1930 a 1943 ocorre a introdução da política social no Brasil. Em relação ao trabalho, o Brasil iniciou na cobertura de riscos, que parte da regulação dos acidentes de trabalho, e depois passou pelas aposentadorias e pensões, seguida do auxílio-doença, da maternidade, da família e do seguro-desemprego. Em síntese, tinham esses direitos quem dispunha de emprego registrado em carteira, não tendo, portanto, caráter universal, mas corporativo e fragmentado.

Logo, a introdução da política social no Brasil está relacionada, primeiramente, ao trabalho, envolvendo aposentadorias, pensões, auxílio-doença, etc., que são resultantes das reivindicações da classe trabalhadora. O Estado assume a regulação das relações de classe, mediante medidas adotadas via política social, com o intuito de desmobilizar a classe operária e controlar as tensões entre as classes sociais.

Se, em um primeiro momento, o direito ao trabalho estava no contexto da política social, outras áreas se evidenciam durante as mudanças políticas, econômicas e sociais, com destaque à educação. Em 1930, na Era “Getúlio Vargas”, alguns educadores começaram a defender a ideia de que o Estado deveria ter uma ação mais intervencionista em relação à educação, pois até então não havia preocupação da educação para o povo. Eles eram desfavoráveis a educação elitista, que estava sob o monopólio da Igreja e defendiam uma educação laica e para todos.

Em 1932, ocorre o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que denunciou o atraso e o não acesso da população em relação ao sistema educacional brasileiro. Uma das maiores conquistas desse Manifesto foi o fato de a educação ser declarada, na Constituição de 1934, como fundamental e como um direito de todos, compulsória, gratuita, extensiva aos adultos e devendo ser garantida pelo Estado – o que suscita as discussões e a criação das primeiras universidades brasileiras (MUELLER, 2017).

Todavia, a educação na década de 1930, no “período populista”, era oligárquica, nitidamente elitista, sendo que a igreja detinha seu monopólio. A nova média classe burguesa emergente, oriunda do processo de industrialização e urbanização, desejava outra concepção de educação, que fosse universal e voltada ao trabalho produtivo, que preparasse novas gerações de trabalhadores para cooperar com seu avanço e desenvolvimento. A nova burguesia encontrava na educação um instrumento para sua hegemonia, transformando a instituição de ensino em um aparelho ideológico a seu serviço (GADOTTI, 2006).

Foi também na década de 1930 que o operariado passou a exigir um mínimo de escolarização e a fazer pressões para a expansão da oferta do ensino. O índice de analfabetismo nessa época era em torno de 80% (ARANHA, 1989).

Neste cenário de reivindicações, o governo Vargas estabelece ações voltadas a atender algumas solicitações, que tornam seu governo popular.

É sabido que o governo Vargas foi hábil em conquistar os vários setores sociais e, principalmente, em controlar os trabalhadores através de uma política que se esmerou em utilizar ora a alternância, ora a concomitância das táticas de cooptação e de repressão. Usava de um lado a repressão aos radicais, e de outro a cooptação das lideranças reformistas e a decretação paternalista de benefícios sociais como salário mínimo, férias, apoio à gestante, etc. Era de fato o início da realização do populismo-trabalhismo getuliano (GUIRALDELLI JUNIOR, 1990, p. 41).

Ainda na política do governo Vargas, em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde, em que o primeiro-ministro, Francisco Campos, cria o Conselho Nacional de Educação, realiza a reforma do ensino secundário, cria o ensino comercial e estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras (GADOTTI, 2006).

Com o agravamento da “questão social” em decorrência da migração interna e do inchaço das cidades, o governo defende a ideia de fixar o homem no campo por meio da criação de escolas técnicas rurais. Já nas cidades seriam criados os estabelecimentos profissionalizantes, voltados à indústria e ao comércio (GUIRALDELLI JUNIOR, 1990).

O problema central, perante o qual o governo não poderia se omitir, era o da ‘questão social’ – eufemismo usado para a luta de classes. Não bastava manter a tática da violência e do banditismo paraoficial para conter o Movimento Operário. O governo havia optado claramente pelo uso do paternalismo, do trabalhismo, da sustentação do peleguismo. A política educacional defendida pelos ‘profissionais da educação’, uma vez exorcizada de seus conteúdos ‘excessivamente democráticos’- segundo o governo – poderia e deveria ser utilizada no sentido de integrar a política trabalhista e colaborar no amortecimento da ‘questão social’ (GUIRALDELLI JUNIOR, 1990, p. 44, grifos do autor).

Nestas discussões acerca da educação e de seu papel frente as expressões da “questão social”, tem-se a disputa política pela sua hegemonia.

[...] o final da década de 20 e início da década de 30 foram marcados pela *pregação liberal* da educação que defendia gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, bem como a laicidade e a co-educação [...]. Essa pregação opunha-se à concepção dominante na educação, representada pelos católicos. Concretamente, católicos e liberais se defrontaram para garantir a hegemonia de sua concepção na elaboração da *Carta Constitucional* de 1934 (GADOTTI, 2006, p. 117, grifos do autor).

Com a aprovação da Constituição de 1934, a União é incumbida de fixar o Plano Nacional de Educação. A Carta Magna coloca que o ensino primário deveria ser obrigatório e totalmente gratuito, bem como institui a tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior. Essas medidas foram balanceadas com as de cunho conservador defendidas pelos Católicos, que conseguiram barrar os projetos de neutralidade e laicidade do ensino – o ensino religioso foi inserido na escola pública, as instituições particulares de ensino foram reconhecidas, e a família foi reconhecida em seu papel educativo (GUIRALDELLI JUNIOR, 1990).

Apesar dos ganhos obtidos na Constituição de 1934, na área da educação, ela teve poucos anos de efetividade, na medida em que é aprovada uma nova Constituição, em 1937, que, dentre as mudanças, introduz o ensino profissionalizante e a obrigatoriedade das indústrias e dos sindicatos de criarem escolas de aprendizagem (GADOTTI, 2006).

Em consequência, são criadas, em quase todos os Estados, as escolas técnicas profissionalizantes exigidas pelos vários ramos da indústria que necessita de maior qualificação e diversificação da força de trabalho. A escola torna-se, assim, um aparelho de reprodução da mão-de-obra, de reprodução da divisão social do trabalho e da ideologia dominante, consolidando a estrutura de classes (GADOTTI, 2006, p. 118).

No período do Estado Novo (1937-1945), a educação era elitizada, os jovens de alta renda tinham acesso à escola propedêutica e os de baixa renda à escola profissionalizante. A própria Constituição de 1937, em seu artigo 129, coloca que: “O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, primeiro dever do Estado.” (BRASIL, 1937, s.p.).

Guiraldelli Junior (1990), ao analisar a Constituição de 1937, ressalta que o Estado se desincumbiu da educação pública por meio da Constituição, assumindo apenas um papel subsidiário, em que a educação é o primeiro dever e direito natural dos pais. Essa mudança

desobriga o Estado a manter e expandir o ensino público e, ao mesmo tempo, sustenta um dualismo na educação, em que os ricos teriam acesso a uma escola pública ou particular e os pobres às escolas profissionais. A dualidade no processo educativo vai se firmando e, ao mesmo tempo, introduz uma concepção de educação voltada ao fortalecimento do mercado.

Durante o Estado Novo, foram decretadas, entre 1942 e 1946, as leis orgânicas, chamadas de “Reforma de Capanema”, elitistas e conservadoras, que se consubstanciaram em seis decretos-leis que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Nesse período, foram criadas instituições que esboçaram um sistema educacional para o país até então inexistente, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (GUIRALDELLI JUNIOR, 1990).

O Brasil continuou seu processo de industrialização com o objetivo imediato de substituir as importações. Com a industrialização, as classes dominantes – a burguesia industrial, agrária e financeira, aliada da tecnoburocracia nascente e dos militares – cederam à política de Vargas no sentido de regulamentar as relações de trabalho no país. É desses anos a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a institucionalização de um sindicalismo atrelado ao Estado. O Parque industrial e a crescente urbanização reclamavam por mão-de-obra técnica, o que levou o governo a cumprir o espírito da Constituição de 37, que desejava fornecer ensino profissionalizante às classes menos favorecidas [...] [oficializando] o *dualismo educacional* [...] [ou seja] um ensino secundário público destinado às elites condutoras e um ensino profissionalizante para as classes populares. (GUIRALDELLI JUNIOR, 1990, p. 84, grifo do autor).

Portanto, em decorrência do desenvolvimento industrial, na década de 1940, cresce a demanda pelo ensino técnico e, com isto, o ensino profissionalizante passa por mudanças e são criadas instituições como o SENAI e o SENAC, que oferecem diversos cursos de aprendizagem, aperfeiçoamento e especialização. Nestes, a população de baixa renda encontra a opção de se profissionalizar e, assim, tentar ingressar no mercado de trabalho.

Na década de 1940, também cresce a demanda por bens e serviços por parte dos trabalhadores e o Estado é pressionado a desenvolver ações sociais. Em geral, o Estado acaba assumindo alguns desses reclamos e implementa políticas sociais, garantindo serviços nas áreas de saúde, educação, habitação e previdência. Não houve, portanto, uma política social desligada dos reclamos populares e os direitos serviram como instrumento de consenso social. O Estado sempre foi o responsável pela promoção do bem-estar social, bem como o principal sujeito na busca do desenvolvimento econômico (SILVA E SILVA; YASBEK; GIOVANNI, 2004).

O crescimento da população urbana e a industrialização ocasiona pequenas e lentas mudanças em termos educacionais, e leva o Estado a oferecer para a população uma escola resultante da deterioração do antigo modelo educacional elitista. Grupos de educadores passam, pois, a enfatizar a qualidade do ensino (CUNHA, 1991).

A educação no Brasil, para Freitag (1986), passa a ser valorizada somente à medida que ocorre o modelo de substituição das importações para o crescimento e desenvolvimento da produção interna, baseada na tecnologia das modernas sociedades capitalistas. Historicamente, a educação no período colonial, tinha a função de reprodução da ideologia política e religiosa, garantindo o domínio dos portugueses sobre os indígenas e negros escravos. Durante o Império, onde começa a se delinear a estrutura de classes, a educação reproduzia essa estrutura e ideologia imperial. A partir da República, a educação vai adquirindo maior importância na sua função de reprodução das estruturas de poder, com destaque a instauração do voto alfabetizado. E, no Estado Novo, a educação passa a assumir as funções atribuídas pela sociedade capitalista, que, além de reproduzir a ideologia e a estrutura de classes atreladas à dominação e exploração, passa a assumir a função de reprodução da força de trabalho.

Na segunda fase do populismo (1945-1964), tem-se a Constituição de 1946, que fixa a necessidade de novas leis e diretrizes para o ensino. Tem início, então, a gestação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que somente foi sancionada em 1961 (GADOTTI, 2006).

Diante desse cenário, e em decorrência das mudanças relativas à política educacional, o Estado amplia a educação após 1940, dando oportunidades de escolarização para as camadas médias, e para o proletariado e houve a expansão do ensino médio público, o que ocasionou um esvaziamento das escolas particulares, confessionais e não confessionais. Com a redução do número de estudantes no ensino médio particular, o capital se deslocou para o ensino superior, percebendo neste uma nova forma de investimento (CUNHA, 1989).

Na década de 1950, com o espírito do desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek, o ensino público foi colocado sob os cuidados do mercado de trabalho, o que resultou na ênfase da proliferação de uma escola voltada para formar mão de obra técnica, de nível médio. No governo de Juscelino Kubitschek, com a febre em prol do desenvolvimento, muitos discursos eram voltados à valorização do ensino técnico profissional:

O espírito do desenvolvimentismo inverteu o papel do ensino público colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado de trabalho. Daí a

ênfase na proliferação de uma escola capaz de formar mão-de-obra técnica, de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem ‘vocação intelectual’. Concretamente, os recursos financeiros entre 1957 a 1959 destinados ao ensino industrial foram quadruplicados. Enquanto isso, o país, em plena ultrapassagem da metade do século XX, manteve a metade de sua população sem o domínio dos conhecimentos básicos da leitura e da escrita (GUIRALDELLI JUNIOR, 1990, p. 13, grifo do autor).

No início da década de 1960, afloram aspirações populares relacionadas à educação, em que surgem iniciativas populares como o Movimento de Educação de Base (MEB), campanhas de alfabetização de adultos, os Centros de Cultura Popular, entre outros. Essas iniciativas ocorreram paralelas à organização escolar regular e buscavam levar a educação para a população rural e urbana marginalizada (SAVIANI, 1987). Em 1964, com a implantação da ditadura militar, esses movimentos são considerados subversivos e são desativados (ARANHA, 1989).

Em 1961, após diversas reivindicações e movimentos em prol da educação pública, universal e gratuita, foi aprovada a LDB, Lei nº 4.024 de 1961, que passa a ser compreendida como uma das medidas mais importantes do Estado em relação à educação. Para Gadotti (2006), a LDB de 1961 representa um triunfo do setor privado da educação, garantindo-lhe até o direito de, em alguns casos, ser financiada pelo Estado. O autor destaca que apesar de a LDB garantir o direito e o dever da educação fundamental para todos, a escola continuava sendo um privilégio de classe, com um altíssimo índice de evasão em meio as péssimas condições socioeconômicas dos estudantes.

Para Freitag (1986), a escola brasileira, baseada na LDB, além de reproduzir e reforçar a estrutura de classes, preserva as relações de trabalho que produziram essa estrutura, ou seja, a divisão social do trabalho que separou o trabalho manual do trabalho intelectual.

Não há como negar que a aprovação da LDBEN [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] frustrou as expectativas dos setores mais progressistas. Conhecida como Lei nº 4.024/61, ela garantiu igualdade de tratamento por parte do poder público para os estabelecimentos oficiais e os particulares, o que representou o asseguramento de que verbas públicas poderiam, inexoravelmente, ser carreadas para a rede particular de ensino em todos os graus (GUIRALDELLI JUNIOR, 1990, p. 117).

Nesses termos, a aprovação da LDB de 1961 atendeu interesses particulares em detrimento dos interesses públicos, abalou a luta pela defesa do ensino da escola pública e desencantou as possibilidades de uma educação igualitária para todos, que tivesse um papel de resolução dos problemas nacionais.

A lei não queria saber do ensino dirigido aos ‘duros problemas da vida’, nem importava-se com o estudo do ‘destino social dos homens’. Lançava fora o problema da qualidade do ensino, presente nas escolas brasileiras, como se bastasse unicamente combater o analfabetismo (VIEIRA, 2015, p. 244, grifo do autor).

Diante desse descaso constatado relativo à educação, os estudantes universitários se lançaram em campanhas em prol da educação popular. Nos primeiros anos da década de 1960, cresceram as organizações que trabalharam com a promoção da educação popular, com a alfabetização e a conscientização da população em relação aos problemas nacionais (GUIRALDELLI JUNIOR, 1990).

O regime liberal garantido pela Constituição de 1946, mesmo cerceado pela má vontade das elites em cumprir seus princípios democráticos, possibilitou a mobilização e a organização dos trabalhadores. Primeiramente sob a tutela do populismo e, depois, já nos anos 60, adquirindo cada vez mais capacidade de auto-organização, o proletariado urbano e parcelas do campesinato passaram a pressionar o governo no sentido de atender reivindicações salariais e promover reformas sociais (GUIRALDELLI JUNIOR, 1990, p. 165).

Neste cenário de mobilização, decorrente do descontentamento da população com problemas econômicos e sociais, ocorria, paralelamente, uma conspiração política que resultou na instauração, em 1964, do regime militar. Esse regime marca a história do Brasil, pois era extremamente autoritário, antidemocrático, censurava, reprimia e perseguia os opositores do regime. Nesse período, conforme Behring e Boschetti (2006), o que se observou foi ao acirramento das expressões da “questão social” e a intervenção nesta foi tratada pelo binômio assistência/repressão, e as políticas sociais implementadas eram centralizadas, autoritárias e burocráticas.

Este sistema de Proteção Social avançou rumo a sua consolidação e expansão durante as décadas de 1970 e 1980, sob a orientação do autoritarismo da ditadura militar, fazendo com que a expansão dos programas e serviços sociais passasse a funcionar como compensação à repressão e ao arbítrio, aliada a grande demanda posta na conjuntura anterior. Ampliaram-se os programas sociais como espécie de compensação pela repressão aberta direcionada aos movimentos sociais e ao movimento sindical (SILVA E SILVA; YASBEK; GIOVANNI, 2004, p. 22).

Desse modo, durante a ditadura militar, ocorreu a expansão e a modernização das políticas sociais, pois os militares buscavam adesão e legitimidade por meio delas, em um

contexto de perda de liberdades democráticas, censura, prisão e tortura. De acordo com Bering e Boschetti (2006), houve a ampliação da previdência e do atendimento à saúde e, com menor importância, a implantação da assistência social, basicamente realizada pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Porém, ao mesmo tempo em a ditadura militar buscava legitimidade via políticas sociais, abria espaços para a saúde, a previdência e a educação privadas. Apesar dessa estratégia, segundo Silva e Silva, Yasbek e Giovanni (2004), a sociedade civil continuou se organizando e reordenando seus movimentos. O foco era mobilizar para o atendimento às novas demandas sociais que o período militar agravou e acumulou, buscando, assim, a ampliação dos direitos sociais.

Além disto, as lutas da sociedade civil também eram no sentido de romper com as amarras da ditadura. Entidades de jornalismo, os intelectuais, a Igreja progressista, a União Nacional do Estudantes (UNE) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) engrossam as reclamações pela redemocratização do país. Nessa luta, parcela cada vez maior da burguesia se distanciou de seus parceiros militares e passou a apostar na possibilidade de vir a exercer seu controle em um regime político mais democrático. Com esse cenário de descontentamento generalizado, o regime perde apoio e força política, e, quando ocorre “a abertura política”, gradualmente, o regime militar chega ao seu fim, em meados dos anos de 1980 (GUIRALDELLI JUNIOR, 1990).

Em 1988, as reivindicações desses movimentos são incorporadas à Constituição Federal, no tripé da seguridade social: assistência social, saúde e previdência social. Contudo, essa ampliação dos direitos sociais, com enfoque à universalização, uma vez que foi garantido formalmente via Constituição, teve seu avanço interrompido na década de 1990, em que o Estado começa a sofrer forte influência neoliberal e passa a reduzir os gastos sociais na busca pelo desenvolvimento econômico.

Ocorre, dessa forma, a abertura do processo de privatização das políticas sociais, em que o Estado se articula com o setor privado lucrativo, principalmente no que se refere às políticas de educação, saúde e habitação; a “questão social” se agrava, tendo em vista o desemprego estrutural, a precarização do trabalho e as mudanças de perfil requeridas do trabalhador diante das exigências do capital; e verifica-se o avanço do terceiro setor e do mercado informal. Inicia-se, portanto, um desmonte dos direitos sociais e trabalhistas estabelecidos na Constituição, pois a prioridade do Estado é a questão econômica em detrimento da “questão social” (SILVA E SILVA; YASBEK; GIOVANNI, 2004).

Nessa lógica, o capitalismo começa a retirada das coberturas sociais públicas e o corte nos direitos sociais. Os direitos são tidos como favores e a pobreza e as formas de

mobilização da classe trabalhadora são criminalizadas. O Estado repassa à sociedade civil a responsabilidade de atender às demandas sociais, de maneira seletiva, fragmentada e focalizada na extrema pobreza. Como a prioridade é o setor econômico, as políticas sociais são consideradas “um gasto”, e sofrem constantes cortes, que acarretam na desativação e redução de programas sociais. Ademais, a premissa do neoliberalismo era incompatível com as políticas sociais universais de qualidade. Diante dessa realidade, como manter a ideia de que os direitos sociais são para todos e que as classes vulnerabilidades são sujeitos de direitos?

Observa-se que a educação foi organizada em seu conteúdo e em seus métodos para atender aos interesses da classe burguesa. Em uma sociedade capitalista, onde se tem a igualdade natural, supõe-se que a educação deveria propiciar a todos os indivíduos uma formação integral, com pessoas críticas, participativas e criativas. Quando isto não acontece, as causas não são buscadas no cerne do capitalismo, mas em outros fatores, como escassez de recursos, má gestão e administração, desinteresse, etc., e a desigualdade real e a igualdade formal fazem parte de uma totalidade. Portanto, o acesso universal e uma formação de qualidade são uma falácia (TONET, 2016).

As políticas sociais acabam reforçando o individualismo e o caráter meritocrático, existem no âmbito formal e não real e o acesso universal é ilusório e os direitos sociais se tornam uma abstração e a sua requisição se torna esvaziada de ações concretas, perdendo, assim, suas possibilidades de operar reais mudanças nas condições de vida do usuário. Os direitos protegem a propriedade privada e os interesses da burguesia e repõe a desigualdade sob a possibilidade de usufruir direitos.

A “questão social” expressa a fragilidade dos direitos sociais, naturalizada pela perspectiva neoliberal, que culpabiliza o próprio sujeito pela falta de aptidão e capacidades individuais<sup>9</sup> e nega que a “questão social” está relacionada à precarização do trabalho, ao desemprego estrutural e as redefinições do Estado e das políticas sociais.

O que na atualidade tem sido chamado de políticas sociais (e comumente de políticas públicas) resume-se quase sempre em programas tópicos, dirigidos a determinados focos, descontínuos, fragmentados, incompletos e seletivos, com atuação dispersa, sem planejamento, esbanjando esforços e recursos oferecidos pelo Estado, sem controle da sociedade (VIEIRA, 2004, p. 113).

---

<sup>9</sup> Essa ideia é influenciada diretamente pela Teoria do Capital Humano, conforme visto no capítulo I deste trabalho.

Percebe-se que, no neoliberalismo, elementos como a universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais são extintos. O objetivo é reduzir gastos estatais no âmbito social, eliminando os programas já existentes e reduzindo os benefícios, focalizando os gastos e canalizando para aqueles que comprovam sua pobreza.

Segundo Vieira (2004), no Brasil se firmou o princípio do privilégio não o princípio da igualdade ou mesmo da liberdade. A corrupção evidente fez e faz as fortunas. Virtudes como honestidade, honradez e sabedoria compõem a natureza dos fracos e dos estúpidos. Quando se fala em justiça social, o pensamento que prevalece é que a “questão social” é questão de polícia. Com a abertura do mercado consumidor interno, no início do século XXI, que privilegia investimentos e empresas externas, e com os cortes nos gastos públicos em nome do controle das contas do Estado, aceleram-se e pioram os índices de pobreza, de violência social e do desemprego.

Devido a tudo isto, as políticas sociais, dentre elas a educação, são quase sempre vítimas da ação ou omissão dos governos, despreocupados com os interesses da grande maioria dos habitantes e muito preocupados com o interesse dos grupos econômicos e financeiros, colaborando com manutenção da hegemonia do capital.

Em síntese, essa seção buscou entender o movimento da educação e da política social no Brasil, e observou-se que ambas são frutos das lutas e reivindicações sociais da classe trabalhadora, mas que, contraditoriamente, servem como instrumento de consenso social, a fim de proteger a propriedade privada e os interesses da classe burguesa, fortalecendo a desigualdade, sob a possibilidade de usufruir direitos. Sendo assim, a política social, mesmo sendo instituída na vigência do Estado de direito, não tem a função de intervir na sociedade.

Com essa reflexão, o foco da próxima seção é a educação, mais especificamente o ensino superior no Brasil, em que se aprofunda os conhecimentos em relação a sua instituição, seu desenvolvimento e seus respectivos desafios, bem como as influências político-ideológicas que determinam essa política até o final do século XX.

## 2.2 PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO E DESAFIOS

Nesta seção, tem-se o objetivo de traçar o panorama histórico do ensino superior no Brasil e entender como ele se desenvolveu e quais foram seus desafios. Para tanto, é preciso se remeter à história, a partir do período colonial, em que se inicia o processo.

Em 1550, os jesuítas começaram a fundar os primeiros estabelecimentos de ensino superior no Brasil. Ao todo, foram 17 colégios que não tinham a finalidade exclusiva de formar sacerdotes. Nestes, eram oferecidos o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Alguns colégios ofereciam o ensino superior em artes, teologia, filosofia e matemática. Os alunos eram filhos de senhores de engenho, fazendeiros, artesãos e funcionários públicos. Portugal, além de desestimular, proibiu que universidades fossem instaladas no Brasil, apenas permitindo que filhos de colonos fossem estudar em Coimbra – única universidade que Portugal dispunha no período –, onde lhes eram concedidas bolsas. Essa proibição tinha o intuito de impedir que estudantes universitários se mobilizassem a fim de requerer a independência da colônia, especialmente depois do século XVIII, em que as ideias iluministas estavam aflorando na América (CUNHA, 2003).

Quando, em 1808, ocorre a transferência da sede do reino para o Brasil, surge a necessidade de modificar o ensino superior. Foram criadas, em vez de universidades, cátedras isoladas de ensino superior: medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, e engenharia, embutida na academia militar, no Rio de Janeiro. Em 1827, instalaram-se os cursos jurídicos em Olinda e em São Paulo. Assim “[...] completava-se a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do ensino superior do país: Medicina, Engenharia e Direito.” (CUNHA, 2003, p. 154).

Durante o período imperial (1822-1889), o ensino superior se desenvolveu a partir das faculdades isoladas. Nessa época, o ensino superior era todo estatal, e era o ministro do Império quem nomeava os catedráticos e os diretores e decretava os currículos de todos os cursos. No período de 1891 a 1910, quando foi proclamada a República, houve expansão do ensino superior e foram criadas 27 escolas superiores com os cursos de: medicina, obstetrícia, odontologia, farmácia, direito, engenharia, economia e agronomia. Outros cursos foram incorporados tardiamente nas universidades, depois de 1930, como os de arquitetura, serviço social, jornalismo, filosofia, ciência e letras (CUNHA, 2003).

No período colonial e imperial, não houve nenhuma instituição de ensino superior com *status* de universidade. A primeira instituição de ensino superior no Brasil que assumiu permanentemente o *status* de universidade foi a do Rio de Janeiro, em 1920. Em 1927, foi instituída a segunda universidade, em Minas Gerais, e somente em 1934 a terceira, no Rio Grande do Sul (CUNHA, 2003).

Para Cunha (1989) os fatores que influenciaram esse atraso na criação das universidades no Brasil foram:

[...] primeiro, a proibição de universidades no Brasil colônia, de modo a se garantir o monopólio da universidade metropolitana e se evitar a temida emergência de sentimentos autonomistas. Segundo, a prevalência do modelo napoleônico, voltado para o ensino profissional, não necessariamente universitário. Terceiro, a influência positivista, que via na universidade uma instituição estruturalmente comprometida com o *ancien régime*. Quarto, a grande dimensão do país e a dispersão da população, dificultando a existência de instituições que oferecessem vários cursos (CUNHA, 1989, p. 39).

Essa realidade sofre alterações com a intensificação dos processos de industrialização e de monopolização, ocorridos nas décadas de 1950 e 1960, que junto ao populismo, usado como instrumento de dominação das massas incorporadas à política, foram os primeiros fatores determinantes das mudanças no campo da educação escolar. O fator de maior importância que propiciou o crescimento do ensino superior foi a expansão da escola secundária, que, notoriamente, era para as elites, e a equivalência dos cursos profissionalizantes aos demais ramos do ensino médio, destinados às classes menos favorecidas (CUNHA, 2003).

Segundo Cunha (1989), outro fator que fez crescer a demanda pelo ensino superior foi a crescente presença das mulheres e a busca pela ascensão das camadas médias, que deixam de investir em negócios individuais para buscar a promoção nas burocracias, em que a graduação era requisito.

Tais medidas constaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, onde a equivalência no ensino médio fez crescer a demanda pelos cursos superiores, que acarretou na criação de novas faculdades e fez acontecer a “federalização” de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as em universidades. “Em suma, o processo de ‘federalização’ foi responsável pelo aumento da oferta pública de ensino superior gratuito, assim como pela criação da maior parte das universidades federais hoje existentes.” (CUNHA, 2003, p. 172).

O regime militar favoreceu a iniciativa privada no campo educacional, por meio de afinidades políticas e ideológicas com os grupos que defenderam o projeto de lei da LDB de 1961. Este foi o primeiro golpe que a escola pública do ensino fundamental e médio sofreu, uma vez que tal lei propiciou a formação de sistemas estaduais de educação com um grau de competência amplo. Esse processo possibilitou que empresários e grupos confessionais, membros dos conselhos de educação nos três níveis de ensino, assumissem o controle do sistema educacional (CUNHA, 1991).

Segundo Gadotti (2006), a partir da década de 1960 cresce o descaso do Estado em relação ao ensino superior público e gratuito e isto resulta na não absorção dos candidatos

interessados em estudar. O ensino privado se apodera do ensino superior, expande-o e o torna uma mercadoria, visando, meramente, à obtenção do lucro. O resultado é uma intensa formação de mão de obra qualificada que o mercado não consegue mais absorver.

Cunha (1979) enfatiza que a procura pelo diploma de curso superior aumentou, tendo em vista a busca pela ascensão social da classe média que estava em processo de falência. Essa falência era devido ao processo econômico de concentração de capital, propriedade, renda e mercado, que se intensificou em 1964. Como resultado, no período de 1964-1968, a procura pelo ensino superior cresceu 120%, e o número de excedentes das escolas superiores cresceu 212% nesse mesmo período.

Em 1965, o ministro da Educação Raymundo Moniz de Aragão entregou a um grupo de especialistas norte-americanos a responsabilidade de reformular a estrutura da universidade brasileira. O relatório desse grupo escondeu o caráter de reformulação pretendida, que era o de adequar o sistema educacional superior ao desenvolvimento econômico dependente imposto pela economia americana (GADOTTI, 2006). Além disto, nesse período, o governo dos Estados Unidos mobilizava esforços para afastar as universidades latino-americanas da influência marxista (LEHER, 2001).

Como consequência, no período da ditadura militar, acentua-se a influência que a educação sofre da ideologia tecnocrática, em que o foco era formar mão de obra para o trabalho nas indústrias. Nessa fase, a economia nacional passa a depender da economia do capitalismo internacional e, como reflexo, a educação sofre reorientações impostas por organismos internacionais (SEVERINO, 1986).

Segundo Nogueira (1999), no período pós-guerra, emerge a noção de interdependência e cooperação interacional para reconstruir os países menos desenvolvidos – tarefa atribuída, particularmente, aos Estados Unidos, que ficou com a atribuição de coordenar política e economicamente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Essa “ajuda” às economias subdesenvolvidas se dariam: pela exportação de conhecimento técnico, científico e administrativo; pela exportação de bens de produção, como máquinas e equipamentos; e pela assistência financeira. Com tais bases, nos anos de 1950, tem-se uma rede de organismos humanitários, financeiro estatais e fundações privadas norte-americanas com o objetivo de expandir seu excedente produtivo e financeiro.

Assim, em 1965, foi firmado o acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), com o objetivo de ampliar e reestruturar o ensino superior brasileiro. A USAID prestou apoio em

termos de assistência técnica e de financiamento aos projetos de reforma, e definiu a concessão de empréstimos do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) para a educação escolar brasileira, que estabeleceu prioridades, junto com o Regime Militar na década de 1970, direcionadas, prioritariamente, para o ensino médio, na implementação da profissionalização compulsória para o ensino superior e, secundariamente, para a educação inicial. Desse modo, a profissionalização era vista como um atalho para o rápido incremento de determinada mão de obra indispensável para o desenvolvimento da indústria (NOGUEIRA, 1999).

Logo, os empréstimos do BIRD à educação brasileira vão orientar que se alterem as relações entre Estado, sociedade e educação. A ajuda financeira para a educação brasileira reafirma o pressuposto liberal, que, no plano individual, nutre o mito da escola e, no plano coletivo, o mito do desenvolvimento. Essa cooperação internacional para o desenvolvimento favoreceu os países desenvolvidos, em troca de favores políticos e nas exportações, que foram realizadas aos países periféricos. Países, como o Brasil, necessitaram incorporar tecnologia estrangeira para iniciar o seu processo de desenvolvimento (NOGUEIRA, 1999).

Resumidamente, para Gadotti (2006), o governo parte de uma falência do ensino superior, em que os acordos com os organismos internacionais eram o único remédio. A reforma da universidade em 1968, que nasceu no movimento estudantil, com o sentido da democratização, não teve a participação dos estudantes e nem discussão pública, sendo realizada por um grupo de trabalho composto somente por professores<sup>10</sup>. Segundo Fernandes (1979), esse grupo, além do obstáculo do tempo e da heterogeneidade dos intelectuais que os compunham, por mais respeitáveis e bem-intencionados, não puderam representar os anseios da nação, foram arautos de uma reforma universitária consentida e participaram de uma mera panaceia.

A reforma universitária adotou o *modelo americano*: o sistema de créditos, dois níveis de pós-graduação (mestrado e doutorado), introduz o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva, o exame vestibular unificado e classificatório. [Houve também] a dissolução da cátedra e a departamentalização (GADOTTI, 2006, p. 129, grifo do autor).

Para Saviani (1987), essa reforma teve uma estratégia autoritária desmobilizadora, pois instituiu a departamentalização e a matrícula por disciplina e o regime de créditos,

---

<sup>10</sup> Um grupo de trabalho teve o prazo de 30 dias para elaborar a reforma universitária, pois o governo tinha pressa. Nesse grupo não havia nenhuma representação estudantil, pois houve divergência de reivindicações (SAVIANI, 1987).

generalizando a sistemática do curso parcelado. Tais medidas tiveram significado político de desmobilizar os estudantes que, não mais organizados por turma, ficaram impossibilitados de constituírem grupo de reivindicação.

Além disto, a reforma sofreu a influência taylorista, como regra de organização de trabalho, com lógica empresarial, trazendo categorias como eficiência, eficácia, racionalidade, rendimento e produtividade. Foi uma reforma universitária possibilitada pela repressão político-ideológico a professores e estudantes, com ameaça de perda de emprego dos professores e de expulsão dos estudantes, e embasada no modelo norte-americano, em que o governo contou com o apoio da USAID, no que se referiu à assistência técnica e ao financiamento dos projetos (CUNHA, 1989).

O Conselho Federal de Ensino (CFE) – que contava com a presença de representantes do ensino privado – se empenhou, depois de 1968, a propiciar a aceleração do crescimento dos estabelecimentos privados de ensino superior. Isto acarretou no crescimento de faculdades isoladas. O CFE pôs fim ao processo de “federalização” das instituições privadas e apoiou a transferência das faculdades localizadas em diversos pontos da cidade para os *campi*, em geral, situados nas periferias urbanas. O *campus* suburbano tinha o intuito de eliminar ou amenizar a excessiva politização dos estudantes das universidades brasileiras. Assim, ao mesmo tempo em que as universidades públicas abandonavam os centros urbanos, as universidades privadas se instalavam e se expandiam (CUNHA, 2003).

Em decorrência da implantação de multinacionais no Brasil, ocorreu a ampliação do mercado de trabalho, que ocasionou a procura por cursos superiores. Diante disto, a universidade não atendeu mais a crescente demanda e os estudantes não conseguiram vaga no ensino superior, mesmo tendo sido aprovados. Pelo Decreto nº 68.908/71, essa crise de excedentes foi superada, pois criou-se o vestibular classificatório, em que o critério de ingresso deixou de ser a nota de aprovação e passou a ser o número de candidatos condizente com as vagas disponíveis (ARANHA, 1989).

Para Cunha (1979), o governo não estabeleceu como meta de solução para os excedentes o aumento de vagas por dois fatores. Primeiramente, o atendimento as demandas implicaria em um aumento das despesas públicas em relação ao ensino superior e, em segundo lugar, a expansão de vagas no ensino superior implicaria em um aumento considerável de profissionais desempregados, tendo em vista que o mercado não conseguiria absorver toda a mão de obra qualificada e o Estado ficaria com mais esse ônus, isto é, o de criar oportunidades de trabalho.

Aranha (1989) enfatiza que a reforma do Ensino Superior, Lei nº 5.540/68, e a reforma do ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/71<sup>11</sup>, foram autoritárias, sem discussões e debates com a sociedade civil, com o intuito de atrelar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico, imposto pela política norte-americana à América Latina. A autora faz críticas às reformas em aspectos como:

[...] a pretensa profissionalização redundante em formação de mão-de-obra barata de meros executantes – e não pesquisadores –, mantendo nossa dependência em relação aos países desenvolvidos; a introdução das disciplinas sobre civismo significa imposição da ideologia da ditadura, reforçada pela extinção da filosofia e diminuição da carga horária de história e geografia; a relação escola-comunidade reduz-se à interferência da empresa na escola, visando a captação de mão-de-obra, assim como a influência, na estrutura escolar, do modelo da estrutura organizacional das empresas burocratizadas e hierarquizadas (ARANHA, 1989, p. 255).

Para Cunha (1991), a Lei nº 5.692/71 foi também outro golpe na educação, que direcionou o ensino público do ensino fundamental e médio para um currículo “profissionalizante”, que não foi seguido pela educação privada, interessada em qualificar seus estudantes para o ingresso nos cursos superiores.

A reforma do ensino superior, de 1968, e a do ensino médio, de 1971, têm a função de conter o crescente contingente de jovens das camadas médias que buscam, cada dia mais intensamente, o ensino superior como meio de obtenção de um requisito cada vez mais necessário, mas não suficiente, de ascensão nas burocracias ocupacionais. Entretanto, apesar das tentativas de contenção, as matrículas no ensino superior têm crescido muito, o que resultou numa perda relativa do poder de discriminação do diploma comum de graduação. A institucionalização da pós-graduação desempenha, então a função de restabelecer o valor econômico e simbólico do diploma, agora em nível mais elevado, acessível apenas a uma parcela mais seleta (em termos intelectuais e de renda) dos graduados (CUNHA, 1979, p. 285-286).

Observa-se, pois, que a intensa busca pelo ensino superior é na tentativa de ascensão social por parte dos jovens de classe média, e o aumento de graduados resulta na não suficiência do diploma desse nível de ensino. Assim, coloca-se a necessidade da pós-graduação, que seleciona e é acessível somente à determinada parcela da população. Não há pretensão de universalização do ensino superior, e as dificuldades de acesso são postas sob os adjetivos de competência e capacidade individual.

---

<sup>11</sup> Essa lei privilegiava uma educação de caráter utilitário do conhecimento, em detrimento de conteúdos “dispensáveis”, que obrigava a todas as escolas a oferecerem um ensino de caráter profissionalizante.

Para Aranha (1989), a escola de elite continua propedêutica, enquanto que nas escolas oficiais as disciplinas são mal ministradas e há um descuido na formação geral. Nesse processo, persiste a seletividade, já que a elite, mais bem preparada, ocupa as melhores vagas na universidade. A reforma não consegue, portanto, desfazer o dualismo de uma escola para o rico e outra para o pobre.

As LDBs também não romperam com o dualismo da educação, pois a LDB de 1971, Lei 5.692/71, não significou uma ruptura com a LDB de 1961, Lei 4.024/61, e incorporou os objetivos gerais do ensino desta, que diziam respeito à necessidade de proporcionar ao formando uma educação que desenvolvesse suas potencialidades, como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania.

A diferença entre elas é que a LDB de 1961 refletia princípios liberais e de 1971 refletia princípios da ditadura militar e adotou, perversamente, o ensino profissionalizante no segundo grau, de forma absoluta e universal. Cabe ressaltar que a Lei 5.692/71 desativou a escola normal, que na prática influenciou diretamente no não ingresso dos alunos oriundos das escolas públicas no ensino superior. Os colégios particulares desconsideraram, por meio de fraude, as diretrizes profissionalizantes, e continuaram a oferecer um estudo propedêutico para sua clientela (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008).

Em meio às turbulências do período ditatorial, em 1974, foram criados os créditos educativos, ao mesmo tempo em que ocorriam os cortes de verba na educação pública. A cobertura insuficiente da rede de ensino público é uma justificativa para que as bolsas de estudo sejam distribuídas aos alunos para frequentarem escolas privadas. Essas bolsas não tinham a intenção de promover o acesso e garantir a permanência do estudante, mas de garantir recurso público para o ensino privado. Logo, recursos que poderiam ser utilizados na ampliação da rede pública de ensino foram transferidos para o setor privado. No ensino superior, o subsídio para a rede privada é resultante da insuficiente expansão das universidades públicas. Além disto, o governo federal instituiu sistemas de crédito educativo, a fim de financiar o pagamento das mensalidades dos estudantes da rede privada de ensino, que têm sobrevivido devido aos subsídios governamentais (CUNHA, 1991).

Durante a ditadura militar, a classe dominante, para servir aos interesses dos proprietários das escolas privadas, praticamente destruiu as escolas públicas de primeiro e segundo graus, reprimindo os melhores professores, criando a Licenciatura curta, alterando as grades curriculares, inventando cursos profissionalizantes irrealistas e retirando recursos para manutenção e ampliação das escolas. Esse desmonte tinha o pretexto de reduzir a escola pública de primeiro e segundo grau à tarefa de alfabetizar e treinar mão de obra barata para o

mercado de trabalho, sendo que esses alunos não teriam condições de enfrentar os vestibulares das universidades públicas. Isto por que a educação não é vista como um direito dos cidadãos, mas como um privilégio (CHAUI, 2001a).

Para Ghiraldelli Junior (2008), a ditadura fracassou no seu projeto educacional, pois na expansão da educação superior não houve a preocupação com a qualidade do ensino, e essa expansão promoveu e fortaleceu o ensino superior privado. Para Chauí (1999), nos anos de 1970, havia no Brasil a universidade funcional, sendo prometido à classe média, prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário. Para tanto, ocorreu a abertura indiscriminada de cursos superiores, em que houve alteração dos currículos, programas e das atividades, com a formação rápida de profissionais qualificados para atender à exigência do capital.

Contraditoriamente, foi no período militar que a universidade recebeu maior impulso, pois o governo militar brasileiro, empenhado na modernização conservadora, apoiou a expansão do ensino superior e investiu na pesquisa em áreas básicas das ciências da natureza e nas ciências sociais (LEHER, 2001). Esse investimento resultou também em agências de fomento que ampliaram os recursos destinados à pós-graduação, que acarretou na construção de novos laboratórios e prédios. A profissão docente foi institucionalizada – regime de tempo integral e dedicação exclusiva – e houve ampliação considerável do número de estudantes matriculados. “Assim, a pós-graduação e a pesquisa, articulados à carreira docente, produziram uma mudança qualitativa do magistério universitário, não só nas universidades federais como também, nas estaduais e nas privadas.” (CUNHA, 2003, p. 188).

Portanto, no Brasil, ao contrário do que ocorreu nos países hispano-americanos, onde, no século XVI, já existiam instituições universitárias, a criação de universidades ocorreu somente no início do século XX, e seu desenvolvimento veio acompanhado por um ensino propedêutico voltado às elites e pelo ensino profissionalizante voltado às classes carentes. Diante do descaso do Estado em relação ao ensino superior, ele é fortemente influenciado pelo setor privado, deixando de ser um bem e um serviço meramente público, passando a ser uma mercadoria. Não se observa, nesse contexto, preocupação por parte do governo em garantir o acesso e a permanência, nesse nível de ensino, dos trabalhadores e filhos de trabalhadores.

No início da década de 1980, esgotado o regime militar, a universidade brasileira foi protagonista e também beneficiária do movimento pela redemocratização do país. Professores e técnicos administrativos criaram seus próprios sindicatos, estudantes recuperaram seu espaço de atuação política e os “[...] programas de pós-graduação haviam atingido um padrão

de ensino e pesquisa que lhes permitia desenvolver uma crítica competente das políticas governamentais em diferentes campos, como na pesquisa nuclear e na educação básica [...]” (CUNHA, 2003, p. 179).

No período de transição do autoritarismo para a democracia, na década de 1980, forças sociais estavam presentes no cenário político, com propostas no âmbito da educação. A promulgação da Constituição Federal, em 1988, consolidou a transição de um regime autoritário para um regime democrático e trouxe avanços consideráveis e significativos no campo da educação e dos direitos sociais.

A educação, no art. 6º da Constituição, aparece como um direito social, ao lado da saúde, do trabalho, do transporte, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, e da assistência aos desamparados. No art. 205, a educação é entendida como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No que se refere ao ensino superior, no art. 207, a universidade foi caracterizada como autônoma, em suas dimensões didático-científicas, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Esse artigo ressalta, ainda, que a universidade goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

Nesses termos, a Constituição teve um papel fundamental na organização do atual modelo de ensino no país. Trouxe, em sua redação, reivindicações como a universalidade, igualdade de condições de acesso e permanência, a obrigatoriedade do ensino fundamental para todos, e a progressiva universalização do ensino médio gratuito. Contudo, o art. 206, inciso III, traz que a educação deve ser ministrada com base no princípio de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, na coexistência de instituições públicas e privadas.

Segundo a análise de Cunha (1991), isto atenuou o dever do Estado para com a educação, embora ele venha a ser responsabilizado por providências que a viabilizem. Ademais, recursos públicos, de acordo com o art. 213, poderão ser destinados a escolas públicas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, na forma de bolsas de estudo.

Um dos dispositivos constitucionais mais importantes para a garantia da lucratividade dos empreendimentos educacionais não está no capítulo que trata especificamente da educação [...] [mas sim] o capítulo que trata do sistema tributário nacional que veda à União, aos Estados, ao Distrito

Federal e aos municípios instituírem impostos sobre o patrimônio, a renda ou os serviços de vários tipos de instituições, entre elas as de educação, desde que não tenham fins lucrativos e atendam aos requisitos que a lei estabelecer (art. 150, VI) (CUNHA, 1991, p. 447).

Neste cenário de aprovações de leis que reforçam a visão mercantilista da educação, cabe destacar a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que aprova a nova LDB. Segundo Ghiraldelli Junior (2008), essa LDB, de uma maneira geral, não destoou das demais, pois não rompeu com a ideologia liberal nem com a ditadura. Para Vieira (2015), por meio da LDB de 1996, a educação se converteu em campo dos serviços educacionais, visto que está entre os serviços não exclusivos ou competitivos, que são prestados pelo Estado, bem como por organizações públicas não estatais e privadas. A educação assume, portanto, a condição de mercadoria e o estudante a condição de cliente.

No entanto, Ghiraldelli Junior (2008) cita alguns pontos positivos da LDB de 1996, ao: fixar um tempo mínimo para o professor em sala de aula; abordar, não de maneira autoritária, o que deve e o que não deve ser ensinado nas escolas, deixando apenas um núcleo comum e uma parte diversificada; na questão financeira, fixar prazos para que União, Estados e Municípios repassassem os recursos para a educação; e ao definir o que é despesa com a manutenção do ensino e o que é despesa de ensino, eliminando uma velha prática de descarregar como despesas com educação qualquer evento de ordem política.

Não obstante, apesar de todos esses avanços formais, a política educacional sofre, na década de 1990, a influência do neoliberalismo e ganha ênfase, pois se torna um instrumento para incluir os pobres no mercado de trabalho. Os organismos internacionais passam a propagar, junto aos países periféricos, a ideologia da educação como indutora da superação do subdesenvolvimento. Hidalgo (2008), ao analisar as orientações do BM e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a política de educação, relata que essas agências internacionais têm um compromisso com o desenvolvimento do modo de produção capitalista “[...] em se forjar um sistema de ensino que atenda às necessidades impostas pelo mercado de trabalho.” (HIDALGO, 2008, p. 133).

O BM e o FMI foram instituídos como organismos especializados da ONU, em 1947. Ambos são organizações mundiais, de caráter intergovernamental, que visam à cooperação econômica e assistência financeira internacional, de curto, médio e longo prazo. Cabe destacar que em relação ao BM, desde sua existência, houve a proeminência dos Estados Unidos na sua gestão, tornando-o um instrumento auxiliar de sua política externa. Tanto o BM quanto o FMI exerceram e exercem enorme influência sobre as políticas públicas no Brasil, bem como

nos demais países considerados em desenvolvimento. Essa influência global se deve não somente aos empréstimos, mas à abrangência e ao caráter estratégico e a sua influência no processo de ajuste neoliberal dos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, a partir da crise do Estado de Bem-Estar Social e após o Consenso de Washington<sup>12</sup> (SGUISSARDI, 2009).

Após 1970, houve o início de uma profunda crise do Estado do Bem-Estar Social em diversos países. As soluções gestadas nos países ricos se disseminaram e traziam como receita: o equilíbrio orçamentário pela redução dos gastos públicos, abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação dos mercados domésticos, reforma do sistema de previdência/seguridade social e do mercado de trabalho e privatização das empresas e dos serviços públicos. Eram os moldes ditados pela era da globalização (SGUISSARDI, 2009).

A política neoliberal no Brasil, na década de 1990, surge como proposta de solução para a crise do capitalismo e traz o pressuposto da reforma do Estado, que pretende modernizar e racionalizar as atividades estatais, que são distribuídas em setores de serviços não exclusivos do Estado.

Esse pressuposto leva a colocar os *direitos* sociais (como saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático de direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados (CHAUÍ, 1999, p. 211, grifo da autora).

Com esta ideologia e diante da crise e das novas exigências que se colocam à economia e ao Estado, a educação superior pública e privada sofre pressão para mudanças, a fim de se tornarem mais autônomas em relação ao Estado e heterônomas em relação ao mercado:

---

<sup>12</sup> O Consenso de Washington é a forma como ficou popularmente reconhecido um encontro de economistas de instituições financeiras situadas em Washington, como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, ocorrido na cidade de Washington, em 1989. Estes economistas, fundamentados num texto do economista John Williamson, formularam grandes medidas (dez regras básicas) tidas como neoliberais, que se tornaram a política oficial do FMI em 1990, quando passou a ser “receitado” aos países em desenvolvimento, como o caso do Brasil, principalmente como pré-requisito necessário a concessão de novos empréstimos e cooperação econômica. Dentre as premissas básicas, é possível citar: disciplina fiscal, em que o Estado deveria cortar gastos e eliminar ou diminuir as suas dívidas, reduzindo custos e funcionários; reforma fiscal e tributária, onde o governo deveria reformular seus sistemas de arrecadação de impostos a fim de que as empresas pagassem menos tributos; privatização das empresas estatais; abertura comercial e econômica dos países e a desregulamentação progressiva do controle econômico e das leis trabalhistas (PEREIRA, 1991).

Os direitos da cidadania, transformados em serviços sociais não exclusivos do Estado e competitivos, seriam desregulados à semelhança de outros serviços comerciais, exploráveis pela iniciativa ou empresa privada. A educação superior – vista como bem privado antes que público – foi parte essencial das mudanças que concretizaram as reformas do aparelho do Estado e elemento importante da nova modalidade de acumulação de capital (SGUISSARDI, 2009, p. 110-111).

Sguissardi (2009) faz críticas à posição do ministro Bresser Pereira, que, em 1995, traz a proposta de reforma dos serviços não exclusivos do Estado, incluindo nestes a universidade, com o intuito de transformá-la em uma entidade não estatal, uma organização social e autônoma. Em defesa dessa proposta, o ministro desqualifica os serviços públicos e enfatiza as qualidades do setor privado, como modelo de eficiência, agilidade, etc. Porém, o passo mais importante do governo, nesse sentido, foi a aprovação do capítulo da Educação Superior na LDB de 1996, que é a forma legal em que se apoiará uma série de ações de reforma, que se identificam com as recomendações dos organismos multilaterais, também protegida por analistas e mentores nacionais, que defendem a “modernização” do ensino superior.

Durante a ditadura, uma das bandeiras de luta da universidade foi pela sua autonomia, no sentido de que as decisões universitárias fossem tomadas pelas próprias universidades, em seus órgãos colegiados, na busca por uma universidade pública que fosse regida por suas próprias normas e tivesse independência para definir sua relação com o Estado e a sociedade.

Contudo, a intenção do governo em transformar a universidade pública numa instituição com gerenciamento empresarial traz prejuízos à ideia e a prática da autonomia, visto que a reduz à gestão de receitas e despesas, com metas e indicadores a cumprir e prevê captação de recursos de outras fontes, estabelecendo parcerias com empresas privadas (CHAUÍ, 1999).

Essa ação pretendida pelo governo, de transformar as universidades federais autárquicas em fundações, objetivando sua autonomia financeira, em que a universidade deveria criar mecanismos de captação de recursos próprios para sua manutenção, seria, na concepção de Gadotti (2006), a falência do ensino superior, pois ela não teria onde buscar recursos financeiros para se manter, visto que, por exemplo, a empresa nacional não tem condições e o capital estrangeiro não tem interesse em investir em pesquisa em um país periférico.

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em 1996, distribuiu um documento intitulado *Ensino superior na América Latina e no Caribe. Um documento estratégico*, que tinha a intenção de avaliar a situação do ensino superior na América Latina e

no Caribe, suas deficiências e problemas e, então, propor reformas e soluções que dessem base para uma estratégia de financiamento.

O BM traz sua influência sobre a educação superior, por meio do documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, de 1994, que traz quatro orientações para a reforma:

Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo no ensino superior; adotar políticas que destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 29).

Em síntese, o que norteia as principais diretrizes do BM para a reforma do ensino superior nos países em desenvolvimento se referem às necessidades do ajuste econômico e fiscal, as premissas da análise custo/benefício, priorizando o mercado, e o saber como bem privado.

O debate que gira em torno da privatização da universidade diz respeito ao mercado de serviços educacionais, em que são retomadas as negociações dos serviços públicos como mercadoria. Dados apontados por Leher (2001) confirmam essa premissa, onde no Brasil, em 1998, 62% dos estudantes estavam matriculados em instituições de ensino superior particulares.

[...] genericamente, o termo 'privatização' designa as iniciativas que ampliam o papel do mercado em áreas anteriormente consideradas privativas do Estado. Isso inclui não apenas a venda de bens e serviços de propriedade ou de prerrogativa exclusiva do Estado, mas também a liberação de serviços até então sob sua responsabilidade, como educação, saúde e meio ambiente, pela desregulamentação e estabelecimento de contratos de gestão de serviços públicos por provedores privados (LEHER, 2001, p. 152-153, grifo do autor).

No que se refere à mercantilização e privatização dos serviços, na universidade pública brasileira há, segundo Leher (2001), um paradoxo com relação à política de autonomia universitária. O BM, inspirado no ideário neoliberal, difunde a defesa da autonomia universitária nos países da América Latina, com o intuito de permitir que o mercado possa determinar as dimensões da universidade, como: cursos, tempo, trabalho, docência, pesquisa, etc.

Esta autonomia universitária pretendida é defendida pela ideologia neoliberal e pelo BM, pois é considerada uma medida capaz de reduzir os gastos estatais e a dívida pública, e ao mesmo tempo, atender as necessidades do mercado.

[...] desde meados da década de 80, o Banco Mundial propugna que o ensino elementar é o que oferece a melhor taxa de retorno econômico e que possui inegáveis componentes políticos (a criação de novo espírito capitalista e a difusão da ideologia de que o emprego futuro depende da empregabilidade dos indivíduos obtida no sistema educacional), juntamente com a constituição de iniciativas para massificar a formação profissional, *pari passu* com as necessidades do mercado. A tese do banco pode ser assim sintetizada: os países periféricos devem buscar suas vantagens corporativas não no trabalho associado a alta tecnologia e ao desenvolvimento de produtos com elevado valor agregado, mas na ‘competitividade’ de sua mão-de-obra (LEHER, 2001, p. 160).

Os empréstimos do BM para a educação estão condicionados à adoção pelo país de determinadas diretrizes. O documento *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, de 1995, cita que o Banco apoiará maior diversificação das instituições e novas modalidades de cursos de curta duração e à distância. Nesse mesmo documento, a diversificação do ensino superior é defendida, pois

[...] permite a adequação do ensino superior ao mercado e aos segmentos sociais: universidades com núcleos de excelência, para formar as classes superiores e prestar serviços tecnológicos e políticos ao mercado; universidades de ensino, para formar profissionais liberais e técnicos, basicamente provenientes das classes médias; centros universitários e faculdades isoladas, para formar profissionais de pouca especialização, provenientes das classes baixa e média; e escolas profissionalizantes para egressos do ensino médio ou fundamental vindos das classes subalternas (LEHER, 2001, p. 164).

Observa-se, assim, a elitização do ensino superior, com clara divisão no acesso e na formação, conforme a classe social. Não há preocupação em democratizar um ensino superior de qualidade, mas em expandir um ensino superior que atenda ao capital, por duas vias: uma que forma mão de obra, de acordo com a demanda do mercado de trabalho, e outra em que o próprio ensino é um serviço oferecido pelo mercado a fim de obter lucro.

Paralelo a esse processo, houve o crescimento desenfreado do setor privado, na década de 1990, estimulado pela facilitação nos processos de autorização de funcionamento de cursos e credenciamento de instituições. Esse processo acabou resultando na perda de controle sobre

a qualidade dos cursos ofertados e no empobrecimento da formação acadêmica (SILVAS, 2012).

Para Oliveira (2009), as políticas educacionais, coerentemente com o que acontecia nas políticas sociais, no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), sofrem a influência neoliberal, em que a vocação universal na condução de tais políticas afirmadas na Constituição Federal de 1988 passa a ser substituída pela noção de priorização aos mais necessitados, a públicos-alvo específicos. Como exemplo, a autora destaca a emenda constitucional nº 14, de 12 de dezembro de 1996, em que o amplo direito à educação, do nascimento à conclusão do ensino médio, foi substituído pela prioridade no ensino fundamental e a progressiva universalização ao ensino médio.

De acordo com Sguissardi (2006), a trajetória do ensino superior no Brasil, no período de 1995 a 2006, principalmente os oito anos do governo FHC (1995 a 2002), foi um período marcado por ajustes estruturais e fiscais e de reformas orientadas para o mercado.

A integração do país à economia mundial dá-se enfatizando o novo papel atribuído ao mercado na alocação dos recursos e diminuindo as funções do Estado, em especial quando este é pensado como provedor dos serviços sociais, entre eles, a educação. As medidas recomendadas, como se sabe, foram: combate ao *déficit público*, ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo aos investimentos externos, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho (SGUISSARDI, 2006, p. 1026, grifo do autor).

Essas medidas foram tomadas pelo governo, baseadas nas recomendações do Consenso de Washington e de acordo com o FMI e BM, nas quais cabe citar o equilíbrio orçamentário na redução dos gastos públicos, a abertura comercial, com a redução de taxas de importação, a liberalização financeira para o ingresso do capital estrangeiro; a redução da intervenção do Estado no mercado; e a privatização de empresas e serviços públicos (SGUISSARDI, 2006).

Portanto, as pressões para as mudanças no ensino superior são tanto internas como externas, com claro predomínio do poder de intervenção dos conhecidos organismos multilaterais de crédito (FMI, BM e BID), que estão a serviço dos países hegemônicos.

Quanto às mudanças na educação superior, como parte dos serviços sociais do Estado, em relação aos quais a postura estatal deveria mudar radicalmente, a estratégia tem sido a disseminação, em especial pelo Banco Mundial, de teses como as de que: 1) o ensino superior seria antes um bem privado que público; 2) o retorno individual e social dos investimentos em

educação superior seria inferior ao dos investimentos aplicados na educação fundamental; 3) *a universidade de pesquisa* – da associação ensino, pesquisa e extensão – seria muito cara tanto para os países ricos, quanto especialmente para os países pobres ou em desenvolvimento, às vezes com problemas de crônico *déficit* público (SGUISSARDI, 2009, p. 114, grifos do autor).

Essas teses e a política neoliberal influenciam na educação superior e a atingem nos anos de 1980 e 1990. Tanto em países centrais como em países periféricos, ocorre uma queda expressiva do financiamento público no sistema. Outra consequência é o processo generalizado de privatização, seja diretamente, com a abertura para a iniciativa privada, seja indiretamente, com o ingresso de mecanismos de administração e gerenciamento corporativo empresarial ou com a busca de recursos financeiros junto às empresas (SGUISSARDI, 2009).

O documento do Banco Mundial, em 1998, *The financing and management of higher education – a status report on worldwide reforms*, contribuiu nas discussões da Conferência Mundial sobre Educação Superior, organizada pela UNESCO, ao trazer a concepção de que esse nível de ensino não poderia ser tratado como um bem estritamente público, em razão de suas condições de competitividade (oferta limitada), excludibilidade (pode-se obtê-lo mediante pagamento) e recusa (não é requerido por todos). Essas características corresponderiam mais a um bem privado do que a um bem público (SGUISSARDI, 2009).

Cabe destacar que essas ideias influenciaram as reformas do ensino superior no período. Sguissardi (2006) resume tais ideais: gradativa desresponsabilização do Estado na manutenção da educação superior; facilidades e estímulos para a criação e expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas; indução para que as universidades públicas sejam administradas como empresas, enfatizando a questão do custo/benefício; tentativas de aprovação da autonomia financeira das universidades e não da autonomia de gestão financeira; implemento de fontes de financiamento, por meio de contratos com empresas, vendas de serviços, consultorias, etc., e implemento das universidades de ensino.

Todo esse descaso em relação ao ensino superior, enquanto um bem e um serviço público, é perceptível também no descaso em relação à efetivação de políticas voltadas para ampliar e democratizar o acesso, a permanência e a formação dos estudantes no ensino superior, principalmente os que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Santos (2004) faz uma análise das crises e dos desafios da universidade no final do século XX e identifica três crises. A primeira é a crise de hegemonia, oriunda, de um lado, das contradições entre funções tradicionais da universidade – produção de alta cultura, pensamento crítico, conhecimentos científicos e humanísticos voltados à formação da elite –

e, de outro, da produção de padrões culturais médios e conhecimentos voltados à formação de mão de obra exigida pelo capital. Nesse processo, o conhecimento é buscado também fora da universidade, o que causa a crise de hegemonia dessa instituição.

Há, em segundo lugar, por um lado, a crise da legitimidade, em que a universidade é requisitada como instituição de hierarquização de saberes com restrições de acesso, e por outro, as exigências sociais e políticas de democratização reivindicadas pelas classes populares. A terceira crise é a institucional, resultado da contradição na reivindicação da autonomia da universidade e da pressão para que ela se submeta aos critérios de eficácia e produtividade reivindicados pelo mercado. Para o autor, essas três crises estão interligadas, porém é a crise institucional que ganha atenção e serve de base às propostas de reforma.

No momento [...] em que o Estado [...] decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional. Se esta existia antes, aprofundou-se. Pode dizer-se que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas (SANTOS, 2004, p. 13).

As causas e a sequência desse processo, para Santos (2004), variam de acordo com cada país. Nos países em que havia a ditadura, como o Brasil, a crise institucional da universidade se deu devido à redução da autonomia da universidade até o nível de eliminação da produção e divulgação do conhecimento crítico livre, pondo a universidade a serviço de projetos modernizadores, autoritários, e abrindo ao setor privado para a produção do bem público. Assim, “[...] a afirmação da autonomia das universidades foi de par com a privatização do ensino superior e o aprofundamento da crise financeira das universidades públicas [...]” (SANTOS, 2004, p. 14).

A perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas [...] em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. (SANTOS, 2004, p. 15-16).

Assim, dos anos de 1930 a 1980, o Estado exerceu controle sobre o sistema educacional, intervindo diretamente na manutenção financeira da educação pública. A função que passa a ser atribuída ao Estado, após esse período, é a de controle do sistema educacional, e não mais de plena manutenção desse sistema (SGUISSARDI, 2009).

Dada a premissa de que o ensino superior é antes um bem privado que público e que se trata, segundo a teoria econômica neoclássica do capital humano, de um elemento agregador de valor, prega-se cada vez mais a aproximação da Universidade com o mundo empresarial, com o objetivo proclamado de superar o desajuste entre universidade e mundo do trabalho (SGUISSARDI, 2009, p. 116).

De acordo com Santos (2004), paralelamente ao desenvolvimento do mercado nacional, emerge o mercado transnacional da educação superior, que, a partir do final da década de 1990, é transformado em solução global por parte do BM e da Organização Mundial do Comércio. A transnacionalização é extremamente mercantil, e o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade são as fases da mesma moeda. A partir da década de 1990 a universidade, que criava condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transforma-se, gradativamente, em um objeto de concorrência, em um mercado.

Nesse sentido, a pressão produtivista tira a universidade de seu foco, esvaziando-a da preocupação humanista ou cultural. A educação transformada em um serviço que se tem acesso, não por meio da cidadania, mas por meio do consumo, faz com que a educação passe a ser vista não mais como um direito: “A eliminação da gratuidade do ensino superior e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos foram os instrumentos da transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores.” (SANTOS, 2004, p. 25).

A educação é um direito social, mas, diante da visão neoliberal, é um grande investimento mercadológico do século XXI, devido a sua potencialidade enquanto uma mercadoria. Portanto, as universidades de ensino são um negócio e seus rumos e prioridades passam a ser definidos pelo mercado, com o mero objetivo de gerar lucro, sem preocupação com pesquisa e extensão:

O ataque neoliberal teve, pois, por alvo privilegiado o Estado nacional e especificamente as políticas sociais onde a educação tinha vindo a ganhar peso. No caso da universidade pública, os efeitos deste ataque não se limitaram à crise financeira. Repercutiram-se direta ou indiretamente na

definição de prioridades de pesquisa e de formação [...] (SANTOS, 2004, p. 48).

Examinando as reformas no Brasil, desde a legislação, financiamento e a natureza das IES, são perceptíveis sua associação às diretrizes e recomendações do BM. Os percentuais gastos com as IFES, no período de 1995 a 1999, diminuíram em relação aos gastos com educação pública pelo governo federal: R\$ 6.627 milhões (21,9%) em 1995 e R\$ 5.478 milhões (17,6%) em 1999. Nesse período, o total de matrículas teve um aumento aproximado de 12%. Em relação à privatização do sistema, de 1994 a 1998, o número de discentes elevou 36% nas IES privadas e apenas 12,4%, nas IES federais. Quanto às matrículas, de 1994 a 2000, houve uma elevação de 62%, o setor privado cresceu 86% e o setor público apenas 28%. Em 1998, as vagas oferecidas eram de 79,3% nas IES privadas e apenas 20,7% nas públicas (SGUISSARDI, 2009).

[...] em muitos países, as orientações-chave de *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (Banco Mundial, 1994) já se tornaram em grande medida realidade: maior privatização e diferenciação, diversificação de fontes de recursos, redefinição das funções e menor envolvimento do governo com a educação superior, e medidas visando qualidade e equidade (SGUISSARDI, 2009, p. 69).

Com esse movimento de retirada gradativa do Estado na manutenção e expansão do ensino superior público federal, com evidente limitação financeira, há o incentivo e facilidades na abertura e expansão das instituições privadas, em especial, privadas particulares – empresas comerciais –, que visam à renda e ao lucro. Essas IES privadas com fins lucrativos foram reconhecidas desde 1997, via Decreto nº 2.306/97.

Assim, nos anos de 1980 e 1990, o ensino superior passa pelo processo de privatização e mercadorização, com continuidade no século XXI, em que as mudanças continuam ocorrendo e se fortalecendo, afetando profundamente a classe trabalhadora, na medida em que as transformações no mercado de trabalho impõem exigências de qualificação de mão de obra e, ao mesmo tempo, o mercado não dispõe de condições econômicas ao trabalhador – discussão que será analisada na próxima seção.

### 2.3 O ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

A entrada no século XXI é marcada pela continuidade da interferência do projeto neoliberal no cenário histórico brasileiro, que influencia as relações econômicas, sociais e

políticas no País. Com base nisto, pretende-se, neste momento, aprofundar conhecimentos referentes ao ensino superior no século XXI, trazendo os avanços e as contradições. Para tanto, cabe averiguar os interesses políticos e ideológicos ocultos nas várias ações que compõem a política para o ensino superior, mais especificamente do governo Luiz Inácio Lula da Silva, popularmente conhecido como Lula, de 2003 a 2010. A ênfase no governo de Lula é decorrente das reformas, no ensino superior, evidenciadas no seu mandato e da implantação do atual Programa Nacional de Assistência Estudantil.

Em 2003, ao assumir o governo, Lula tomou algumas medidas em relação ao ensino superior no Brasil. Dentre elas, ocorreu a constituição de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação do ensino superior no país e apresentar um plano de ação. O resultado foi que as instituições federais de ensino superior estavam em crise, dado o baixo investimento do Estado nesse setor. As instituições privadas também se encontravam ameaçadas, tendo em vista a inadimplência generalizada e a desconfiança em relação à formação. A solução apresentada pelo GTI seria a criação de um programa emergencial de apoio ao ensino superior e uma reforma universitária (TRÓPIA, 2007).

O diagnóstico realizado pelo GTI e as ações sugeridas foram incorporadas, com algumas alterações, às versões do anteprojeto da Reforma Universitária, em 2004.

As principais ações no primeiro mandato do governo Lula foram:

- O Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído, em 2005, pela Lei nº 11.096/05, que teve como objetivo de regular a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. O PROUNI institui a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de graduação em instituições privadas de ensino superior. A IES privadas não beneficentes – com ou sem fins lucrativos – que aderirem ao programa, conforme Artigo 8º da Lei, estão isentas do imposto de renda pessoa jurídica, da contribuição social sobre o lucro líquido, da contribuição social para financiamento da seguridade social e da contribuição para o programa de integração social. Trópia (2007), baseada em dados do Ministério da Educação (MEC), ressalta que em 2006, 57,6% das IES privadas aderiram ao PROUNI;

- O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, objetivou assegurar o processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Segundo análise crítica de Trópia (2007), o objetivo oculto do SINAES seria de ajustar a educação superior brasileira às exigências de avaliação inseridas nos documentos derivados dos

organismos internacionais, com direcionamento quantitativo e competitivo. Supostamente, o SINAES seria um indutor do aumento da qualidade de cursos e fiscalizador das instituições particulares, porém, este serviria, na realidade, para coagir as IES a se adequarem ao modelo que estava sendo implantado, não respeitando a autonomia universitária;

- A Lei de Inovação Tecnológica – Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004 – que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica. Conforme Trópia (2007), a lei incentiva a criação de nichos privilegiados que recebem recursos para seus grupos. A universidade pública, nesse processo, além dos pesquisadores, cede espaço físico, laboratórios e equipamentos;

- A Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parcerias entre públicos e privados, criada para toda a administração pública, em que ao Estado cabe o papel de financiador e ao parceiro privado cabe gerir, gastar e contratar obras e serviços dos projetos (TRÓPIA, 2007); e

- O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, referente à educação à distância, que consolida a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro. Esse decreto foi revogado e, atualmente, está em vigor o Decreto 9.057 de 2017.

Diante do exposto, essas ações são tomadas como medidas democráticas pelos proponentes, porém ocultariam objetivos conservadores e regressivos. Os analistas do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) referenciado por Trópia (2007) relatam que:

[...] têm sido unânimes em apontar que os reais objetivos da Reforma Universitária, sob a aparência de revitalizar as universidades públicas, regulamentar o setor privado e democratizar o acesso ao Ensino Superior seriam: privatizar o sistema federal de ensino superior; restringir a autonomia das universidades públicas apenas à liberdade de captar recursos financeiros; garantir a total autonomia das IES privadas; condicionar o repasse dos recursos ao desempenho (daí a importância do SINAES); cortar recursos, transferir aposentados e pensionistas da folha de pagamento das universidades para o Tesouro Nacional e captar recursos na iniciativa privada por meio das Fundações (daí as Parcerias Público-Privadas) e abertura para o capital internacional no ensino (TRÓPIA, 2007, p. 4-5).

Segundo Leher (2004 apud OTRANTO, 2006), os objetivos da reforma universitária seriam: 1) consolidar o eixo privado como vetor do fornecimento da educação superior; 2) reduzir o papel do Estado à condição de regulador e avaliador do ensino superior; 3) reservar aos jovens das classes populares um ensino de qualidade inferior, naturalizando a diferença entre os sistemas de ensino; 4) converter a universidade em organização de serviços

demandados pelo capital, mascarados como inovação tecnológica, em que a educação tecnológica seria um braço da ação empresarial; e 5) aumentar o controle governamental – produtividade, eficiência e ideológica, reguladas por meio de avaliações – e do mercado sobre a universidade pública, inviabilizando a autonomia e, principalmente, a liberdade acadêmica.

A proposta de reforma do ensino superior do governo Lula encontrou, apesar dos conflitos inerentes a esse processo, forças aliadas – burguesia financeira, nova burguesia de serviços e burguesia industrial – e forças de apoio – classes médias e alguns setores populares. Os ideólogos neoliberais, ao aludir os supostos privilégios do ensino superior no Brasil, distante de buscar sua democratização, têm a pretensão de ocultar, por meio de ações ditas como inclusivas e desenvolvimentistas, a natureza perversa e regressiva de suas propostas, atraindo, sobretudo, o apoio dos setores populares (TRÓPIA, 2007).

Nossa hipótese é a de que a política para o ensino superior tem o apoio das frações da classe média. A criação do programa ‘Universidade para todos’, apesar de focalizado, baseado na compra de vagas em universidades particulares em troca da isenção fiscal – seja das IES sem fins lucrativos (isenção fiscal), seja as denominadas filantrópicas (isenção previdenciária) – tem atraído aqueles segmentos das classes médias excluídos historicamente das universidades públicas. Tomemos a posição de duas entidades de classe média em relação à política do governo Lula para o ensino superior: A UNE – União Nacional dos Estudantes – e o MSU – Movimento dos Sem Universidade (TROPIA, 2007, p. 16).

O MSU apoiou a expansão do ensino superior público, o Prouni e as cotas. A UNE apoiou a reforma universitária do governo Lula. Seus dirigentes, embora critiquem a mercantilização da educação superior, defenderam propostas da reforma, dentre elas a destinação de mais recursos para a assistência estudantil. Os setores populares também apoiaram as reformas, especialmente o Prouni, difundido como a mais democrática e revolucionária das propostas para o ensino superior, minimizando o fato desse programa repassar recurso público para instituições privadas de ensino, por meio de renúncia fiscal (TROPIA, 2007).

Diante do apoio dos movimentos sociais, é fato que o REUNI acertou em reconhecer e promover a expansão e reestruturação do ensino superior no Brasil. Eis a contradição dessas reformas, que, de um lado, expande a vagas, derruba barreiras para o ingresso e dispõe de programas para a permanência no ensino superior e, de outro, atende a interesses da classe burguesa e de órgãos internacionais, na formação rápida de mão de obra para atender às exigências do mercado de trabalho.

O neoliberalismo tem se utilizado, de forma habilidosa, de algumas históricas bandeiras da esquerda para lograr seus interesses. Ao aludir aos privilégios do ensino superior brasileiro e propor, como forma de confronto a estes privilégios, políticas que estimulam a expansão do ensino privado, a ‘privatização branca’ do ensino público, o estreitamento entre universidade e empresa, o governo Lula não enfrenta as reais causas da existência de um histórico sistema elitista e utilitarista. Mais do que isto, este governo estimula o ressentimento de classe e, ao fazê-lo, sela um quadro de dominação ideológica burguesa complexo e politicamente eficaz (TROPIA, 2007, p. 18, grifo do autor).

Nesse contexto, baseado em Trópia (2007), cabe ressaltar as fortes pressões do mercado, que tinham como objetivo a abertura do ensino superior ao capital internacional; a implementação de políticas que socorressem as IES privadas do crescente déficit de candidatos e da inadimplência; a redução dos gastos públicos; e a garantia do superávit primário, por meio da reestruturação do modelo de universidade pública.

A reforma [do Estado] tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado (CHAUI, 1999 apud SGUISSARDI, 2009, p. 140).

Nessa lógica em que a educação é um serviço e não somente um bem público, o PROUNI fortalece essa ideologia por meio de medidas que transferem recursos públicos para o ensino superior privado, fortalecendo-o.

Ao voltar-se para a solução do problema de escassez de vagas no ensino superior por meio do incentivo à iniciativa privada, o ProUni resgata as relações entre público e privado, sobretudo no tocante ao financiamento da educação. Registra a transferência de recursos públicos para as empresas privadas de ensino, mediante isenção de recolhimento de impostos e tributos, incidentes sobre receitas provenientes de atividades desenvolvidas (APRILE; BARONE, 2009, p. 52).

Sob essa crítica, cabe a reflexão do ensino superior no governo Lula, resultante, na atual fase do capitalismo neoliberal, de um processo político de alianças e embates de classes no Brasil. Assim, a política educacional desse governo, ao final do seu primeiro mandato expressou:

[...] a vitória das classes e frações de classes dominantes, em particular do capital financeiro, que contou, para conquistar esta hegemonia, com o apoio da burocracia estatal, *vis-a-vis* do Ministério da Educação, da burguesia

nacional industrial, da nova burguesia de serviços, de alguns setores das classes médias, bem como de setores populares (TRÓPIA, 2007, p. 2).

O governo de Lula, segundo Trópia (2007), não rompe com as políticas neoliberais do Governo de FHC. O capital financeiro, que se beneficiou com a política de abertura econômica, a redução de gastos sociais, a privatização de empresas e serviços públicos e a desregulamentação das relações de trabalho, tem seus interesses preservados no governo de Lula. Nesses termos, o BID passa a criar instituições financeiras voltadas ao setor educacional.

No primeiro ano do segundo mandato, o governo Lula intensificou o processo de mudanças no ensino superior, consagrando a visão mercantil, utilitarista e regressiva. Mercantil porque consagra a visão da educação como uma mercadoria; utilitarista pois tão somente voltada ao mercado de trabalho e à empregabilidade; regressiva pois significa um retrocesso em termos científicos e culturais para a educação e a cultura brasileiras – aumentando a dependência cultural e científica do País relativamente aos países centrais (TRÓPIA, 2007, p. 8).

Outro fato que se observa, conforme Trópia (2007), no primeiro ano do segundo mandato do governo Lula, é que a concepção do modelo de universidade, fundado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é caro, está falido e precisa ser diversificado. Essa diversificação foi consagrada pela LDB de 1996, que classificou as instituições de ensino superior em universidades, faculdades e centros universitários, bem como definiu regras, condições e funções diferentes a cada uma delas. Assim, os modelos de graduação que tendem a se expandir são os de graduação mais curta, profissionalizante, técnica e generalista (ANDES-SN, 2007).

Os determinantes desta tendência encontram-se no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo e da divisão internacional do trabalho, que impõe, aos países da periferia do capitalismo, o lugar de consumidores e não de produtores de ciência e tecnologia. As universidades de pesquisa, aquelas que demandam alto investimento, corpo docente qualificado e com dedicação exclusiva, só poderão existir em pequeno número (os centros de excelência) e para atender aos interesses da produção (Lei de Inovação Tecnológica e PPP). Por sua vez, é atribuído um papel ideológico ao ensino superior – possível em uma conjuntura de desemprego estrutural. Este papel é o de servir de instrumento de coesão social (TRÓPIA, 2007, p. 8).

Em 2007, as mudanças no ensino superior foram intensificadas. Foram publicados o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa de Reestruturação e Expansão

das Universidades Federais (REUNI), o Sistema Universidade Aberta do Brasil<sup>13</sup> (UAB), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Sistema de Seleção Unificado (SISU).

O PDE é um conjunto de metas e ações com o objetivo de elevar o nível da educação brasileira aos patamares dos países desenvolvidos. O PDE atrelou a permanência na escola à qualidade do ensino. Para medir essa evolução, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que afere o desempenho da educação no país e define a política de investimentos de recursos na educação.

O REUNI foi instituído com o objetivo de ampliar as vagas nas universidades federais e reduzir as taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. Sua finalidade é garantir às IFES condições necessárias à ampliação do acesso e permanência dos estudantes na educação superior.

O sucesso do REUNI não pode ser medido apenas na criação de novos cursos e vagas. É fundamental um incremento na contratação de servidores em educação, além da garantia de condições de permanência para os estudantes de baixa renda. Com o aumento da oferta de novas vagas e cursos, e com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades e instituições, criando as cotas para o ingresso, as IFES passam a receber um contingente significativo de novos estudantes, oriundos de escolas públicas, pretos, pardos e índios, de famílias com renda per capita de até um salário mínimo e meio, em condições socioeconômicas desfavoráveis.

Somente a partir de 2008 o poder público, atendendo a antigas reivindicações das instituições de ensino superior e dos movimentos estudantis, passou a destinar recursos para a assistência estudantil por meio do PNAES, para garantir não somente o acesso, mas também condições básicas de permanência e manutenção da vida acadêmica. O PNAES inclui um conjunto de ações assistenciais que buscam mudar o quadro de esvaziamento qualitativo e quantitativo que as universidades vinham sofrendo, em que os índices de evasão são extremamente elevados, e segundo Almeida (2000) chegam a alcançar 50%.

As grandes proporções da evasão universitária levam a questionamentos sobre quais suas causas – causas que estão relacionadas a situações históricas, econômicas e sociais. Não se pode tomar a evasão somente como um dado bruto, sem análise, sem reflexão. Para Chauí (2001b), essa evasão é tomada pelo BID como uma das provas da inoperância e desequilíbrio em relação ao custo-benefício da universidade.

---

<sup>13</sup> O UAB (Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006) instituiu o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

O Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDIFES) realizaram e publicaram – em 1997, 2003, 2010 e 2014 – pesquisas amostrais sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES. As quatro pesquisas realizadas identificaram uma demanda potencial por programas assistenciais. Os dados da quarta pesquisa, realizada em 2014, revelam que: 66,19% dos discentes vivem com renda per capita média familiar de até 1,5 salário mínimo e mostra que 2/3 dos discentes das IFES estão em situação de vulnerabilidade social e econômica (FONAPRACE, 2016). Esse estudo reforça a necessidade de alocação de recursos para a eficiência do PNAES, bem como a concretização de aspectos qualitativos, ampliando acesso e assegurando a qualidade e contribuindo para a redução das desigualdades sociais.

A expansão por meio da interiorização das universidades públicas e o ingresso pelo SISU gera um aumento do número de alunos, promove a diversificação dos perfis e possibilita o acesso de pessoas que vivem em zonas rurais, afastadas dos centros urbanos, ou em outros Estados. Isto permite que jovens que vivem no interior e não possuem condições de se deslocar para os grandes centros urbanos, em busca do ensino superior, tenham maiores chances de ingressar em uma universidade.

Altera-se, assim, o perfil dos estudantes, aumentando a demanda da política de assistencial estudantil, visto que trazem consigo dificuldades socioeconômicas que repercutem diretamente na sua manutenção na instituição. Ocorre um processo de democratização das instituições de ensino superior, agregada ao aumento de vagas e à ampliação da oferta de cursos noturnos, que pode representar uma oportunidade de acesso ao ensino superior, principalmente para estudantes trabalhadores.

Apesar de todos esses esforços, a maioria das matrículas ainda são registradas em instituições de ensino superior privadas. Esses dados remetem a uma política de incentivo maior ao setor privado da educação e a um enxugamento do setor público. O acesso à educação superior não é universalizado, pois não são todos que gostariam de ingressar em uma universidade que usufruem desse direito. O acesso, a permanência e a manutenção dos estudantes durante sua formação acadêmica deveriam resultar em uma condição democrática. É fato que o acesso, por si só, não garante a formação desse estudante. Portanto, políticas de ações afirmativas devem estar atreladas a políticas de permanência e manutenção durante a vida acadêmica.

As políticas educacionais devem cooperar para a busca de igualdades de oportunidades, de capacidades e de resultados. Para tanto, é primordial a promoção do acesso

a grupos sociais historicamente excluídos às condições produtivas, aos benefícios do crescimento econômico e às garantias de um sistema de proteção social. A democratização da universidade passa, necessariamente, pela discussão do seu compromisso social, por uma sociedade mais justa e igualitária quanto à realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão (SILVAS, 2012).

Para Gadotti (2006), a abertura das universidades às classes subalternas não é suficiente para pôr em risco a hegemonia burguesa, porém o acesso à parcela significativa de trabalhadores ao ensino superior representa um foco de resistência:

[...] às classes subalternas interessa defender o ensino superior público e gratuito, porque esse é mais um veículo de *elaboração de sua cultura de resistência* e de criação de uma contra-ideologia. Representa mais uma possibilidade de maior educação e de *elevação cultural de massa* (GADOTTI, 2006, p. 126, grifo do autor).

A política traçada pela reforma de 1968, conforme Gadotti (2006), está presente no ensino superior até os dias atuais, em que o governo pretende se desobrigar de oferecer esse nível de ensino, incentivando e deixando essa função para o setor privado. Outra ação pretendida pelo governo é transformar as universidades federais autárquicas em fundações, objetivando sua autonomia financeira, em que a universidade deverá criar mecanismos de captação de recursos próprios para sua manutenção.

Diante disto, observa-se que o governo quer reduzir os gastos com a educação, com clara intenção de privatizar as universidades oficiais. O ônus dessa autonomia seria maior atrelamento do destino da universidade ao modelo econômico vigente. Se essa medida fosse instaurada, a pesquisa e ação sobre reais necessidades da população seriam impedidas, pois o capital não tem interesse em desenvolver pesquisas na área de ciências humanas e da educação. Isso acarretaria em um declínio na qualidade de ensino (GADOTTI, 2006).

Ressalta-se que o problema que envolve a reforma do ensino superior envolve a educação como um todo, direta e indiretamente, tendo em vista que nela se formam os professores que atuarão em todos os níveis de ensino, que são os agentes, provocadores e mobilizadores da aprendizagem. “A educação sempre foi política, o que precisamos é ter clareza do projeto político que ela defende, politizando-a [...]” (GADOTTI, 2006, p. 148).

Marilena Chauí (1999) descreve a universidade e sua relação com o saber e que, diante disso, deve-se defendê-la como instituição social e não meramente entidade administrativa:

[...] desde seu surgimento (no século XIII europeu), a universidade sempre foi uma *instituição social*, isto é, uma *ação social*, uma *prática social* fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturadas por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Por isso mesmo, a universidade europeia tornou-se inseparável das ideias de *formação, reflexão, criação e crítica*. Com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos, a universidade tornou-se também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar esta ideia, seja para opor-se a ela, a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como ideia reguladora, nem pôde furtar-se a responder, afirmativa ou negativamente, ao ideal socialista (CHAUI, 1999, p. 217, grifos da autora).

Sendo assim, cabe defender a universidade pública, autônoma, legítima, crítica como um direito democrático, na posição contrária às medidas governamentais que objetivam seu esfacelamento e a transformação do conhecimento meramente a favor do capital.

O monetarismo e o capital financeiro estão no centro do capitalismo atual. Ambos desvalorizam o trabalho produtivo e privilegiam a mais abstrata e fetichizada das mercadorias: o dinheiro. A nova forma de produção, que ocorre de maneira dispersa nas suas esferas e etapas, na compra de serviços no mundo inteiro, fragmenta o trabalho em tarefas terceirizadas. Como consequência, a classe operária não se vê enquanto classe. A ciência e a tecnologia se tornaram forças produtivas e os capitalistas encontraram poder no monopólio dos conhecimentos e da informação.

Neste contexto, o Estado, como agente econômico que regula o mercado e como agente fiscal que emprega a tributação para promover investimentos nas políticas de direitos sociais, passa a ser rejeitado pelo capital, pois com a privatização tanto de empresas como de serviços públicos, a ideia de direitos sociais como pressuposto e garantia dos direitos civis e políticos tende a desaparecer, pois o que era direito é transformado em serviço privado regulado pelo mercado. Sendo assim, a educação se torna uma mercadoria acessível aos que têm condições financeiras de adquiri-la. O Estado, ao tratar a educação como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado, coloca-a no campo dos serviços e se desobriga em relação a ela, deixando de considerá-la como um direito social (CHAUI, 2001a).

Sguissardi (2008) analisa a expansão do ensino superior no Brasil e ressalta que se forja, nos últimos anos, um modelo de expansão da educação superior caracterizado pelo predomínio dos interesses privado/mercantis que desafiam a regulação estatal de caráter público e comprometem a formação universitária.

A educação superior no Brasil está à mercê de interesses do capital financeiro, da nova burguesia e da burguesia industrial, com o apoio de entidades e da classe média. Assim, o ensino superior é visto como mera mercadoria pela nova burguesia dos serviços que vem crescendo desde a implantação do neoliberalismo, com a redução de gastos sociais e com a privatização. “O que isso significa? Que cursos não rentáveis não são criados; áreas do conhecimento são desconsideradas; o sentido crítico iluminista da universidade se esvazia; a universidade se torna operacional.” (TROPIA, 2007, p. 12).

Por conseguinte, a universidade está estruturada conforme modelo organizacional da grande empresa, tendo as leis do mercado como condição, a burocracia como meio e o rendimento como fim. Assim sendo, além de a universidade participar da divisão social do trabalho, que divide o trabalho intelectual e o trabalho manual, ela divide em sua própria organização o trabalho intelectual em: serviços administrativos, atividades docentes e produção de pesquisas (CHAUI, 2001a).

Já a burguesia industrial nacional tem uma concepção diferenciada da educação superior. São desfavoráveis à privatização e prezam pela universidade pública e de excelência para a produção de ciência e tecnologia, buscando atender aos seus interesses imediatos. Logo, à burguesia industrial nacional interessa a manutenção da universidade pública de pesquisa, porém subordinada aos seus interesses e criticam o direcionamento de recurso público para o ensino superior privado (TROPIA, 2007).

César Benjamim (2008) traz uma reflexão, baseada em Marx, a respeito da necessidade que a sociedade capitalista tem de criar e recriar novos bens e novas necessidades, em que tudo seria transformado em mercadoria. Assim, para criar o homem portador de novas necessidades em expansão, o capital alteraria profundamente a cultura e as formas de sociabilidade.

Essa compulsão em aumentar e transformar a massa de bens em mercadoria, conforme Rodrigues (2007) citado por Sguissardi (2008), envolverá também o campo educacional, produzindo a educação-mercadoria e a mercadoria-educação. Para o autor, a educação é uma mercadoria quando o capital busca valorizar a venda de serviços educacionais, tais como a oferta de cursos de graduação. Nesse sentido, a prática educacional é tratada como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional. Por outro lado, se a educação é

vista como um insumo para a produção de outras mercadorias, necessárias para o processo produtivo, o capital industrial a vê como mercadoria-educação. Contudo, ambos os lados são formas do capital se valorizar e tanto os empresários da educação como os empresários industriais tenderão a pressionar a educação superior, pública ou privada, para que ela sirva aos seus objetivos.

Por um lado, a expansão rápida de profissionais graduados [em algumas áreas específicas] favorece imediatamente ao capital industrial, posto que cria um exército de reserva que tende a rebaixar os salários dessa categoria profissional. Por outro lado, se esse exército é constituído por graduados sem as devidas qualificações, isto é, qualidades requeridas pelo processo produtivo, a médio e longo prazo, o capital industrial poderá encontrar sérias dificuldades em seu processo produtivo (RODRIGUES, 2007 apud SGUISSARDI, 2008, p. 1014).

Eis aí uma das contradições evidenciadas, em que o capital depende da quantidade, mas também da qualidade do ensino superior. É fato que a multiplicação dos *campi* das IFES, a criação de universidades no interior do Brasil, bem como o Reuni têm relevante impacto sobre a expansão de vagas no setor público federal. Também é fato que, percentualmente, o setor público ficou aquém diante do expressivo aumento de vagas das instituições de ensino superior privado.

Sguissardi (2008), baseado em dados do MEC/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), ressalta a expansão do ensino superior e destaca que no período da ditadura militar havia mais IES públicas do que privadas – 61,6% eram públicas e 38,4% eram privadas. Nos dez primeiros anos do regime, ocorre a privatização do sistema, que inverte os dados – 36,4% matrículas em IES públicas e 63,6% em IES privadas.

Ademais, ao longo dos governos de Sarney, Collor e Itamar Franco, as matrículas no ensino superior somente subiram, no total, uma média de 1,5% ao ano. Entre 1994 a 2002, ocorre um aumento de 92,4% de IES – de 851 para 1.637. Porém, as IES públicas reduzem seu número em -10,5%, contra um aumento de 127,8% das IES privadas. Em 1994, as IES eram de 25,6% públicas e 74,4% privadas e, em 2002, passaram, respectivamente, para 11,9% e 88,1%. De 2002 a 2006 ocorreu um aumento de 27% das universidades públicas contra 40,2% das privadas.

Resumindo os dados, verifica-se que houve um crescimento desproporcional das IES no período 1994 a 2006, e o que chama a atenção é o processo de privatização das matrículas: em 12 anos, as públicas cresceram 75% e as privadas 275,2%.

Em 2006, o número de IES no país tinha saltado para 2.270. Destes, somente 248, ou 11%, eram públicas; 439, 19%, eram privadas; e 1.583, 70%, eram particulares ou privado/mercantis (SGUISSARDI, 2008).

Os dados da última sinopse da educação superior no Brasil (2015) demonstram e confirmam a privatização do ensino superior no Brasil, a sua mera mercantilização e o fato da educação superior ser voltado ao ensino e não para o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Sguissardi (2008) destaca que, de acordo com o BM, aos países em desenvolvimento não caberia a universidade de pesquisa, mas a universidade de ensino.

**Quadro 1** - Matrículas em cursos de Graduação Presenciais e à Distância – Total geral por tipo de curso

	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Não aplicável	Total Geral
Pública (Federal, Estadual e Municipal)	1.195.020	578.997	149.209	28.919	1.952.145
Privada	4.321.131	892.933	860.933	155	6.045.152

Fonte: Adaptado de INEP (2016).

**Quadro 2** - Matrículas em cursos de Graduação Presenciais e à Distância – Total geral por Instituição de Ensino Superior

	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET	Total
Pública (Federal, Estadual e Municipal)	1.663.222	18.844	125.203	144.876	1.952.145
Privada	2.609.933	1.338.958	2.126.261	-	6.045.152

Fonte: Adaptado de INEP (2016).

**Quadro 3** - Número de Instituições da Educação Superior

	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET	Total Geral
Pública (Federal, Estadual e Municipal)	107	9	139	40	295
Privada	88	140	1.841	-	2.069

Fonte: Adaptado de INEP (2016).

O que esses dados revelam é o processo acelerado de mercadorização da educação superior no Brasil. A aprovação da LDB em 1996 possibilitou a aprovação de diversos decretos, com destaque para o Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997, que reconhece a

educação superior como um bem de serviço comercializável, como uma mercadoria, a mercadoria-educação.

Os dados demonstram o crescimento expressivo de um ensino superior voltado ao ensino e a uma formação meramente profissionalizante, definindo o modelo de universidade pautada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Demonstram também, para Sguissardi (2008), uma tendência da passagem de uma universidade autônoma para uma universidade sujeita a setores externos – Estado e indústria – que têm cada vez mais poder na definição da missão, da agenda e dos produtos da universidade.

Assim, no Brasil, prevalecem as políticas educacionais conservadoras dirigidas pelas elites, onde o saber e a educação foram entendidos mais como mercadoria de interesse privado do que um bem público universal, coletivo, ligado à cidadania.

Esse crescimento significativo de IES particulares privado/mercantis e a transformação de uma instituição “sem fins lucrativos” para “com fins lucrativos”, segundo Sguissardi (2008), ocorre devido as vantagens de isenção tributária do Imposto Sobre Serviços (ISS), do Programa de Integração Social (PIS) e da Contribuição para o Financiamento de Seguridade Social (COFINS), pela possibilidade de receber aporte de capital, assim como pela questão patrimonial e sucessória. Outro fator que explica essa ebulição no mercado educacional é a liberdade de atuação de capitais nacionais e estrangeiros permitida pela legislação e pela ausência de limite à participação estrangeira.

O mais problemático, porém, no caso do *modelo* de expansão da educação superior aqui em exame, é a necessidade de conciliar a regulação, isto é, o reconhecimento de padrões, a acreditação de títulos, pelo Estado, de instituições que fazem do lucro seu principal, embora muitas vezes oculto, objetivo final. O livre mercado já demonstrou, nas crises passadas do capitalismo e especialmente na atual, do que é capaz. A ‘mão livre do mercado’ é uma metáfora esperta para disfarçar os objetivos reais do mercado livre, que não são, como universalmente reconhecidos, nem a preservação ambiental, nem as dignas condições de trabalho dos trabalhadores, nem a qualidade dos produtos, nem a ética na prestação dos serviços e, em última instância, o bem universal da sociedade. Se isso é válido para o mercado em geral, que dizer do mercado educacional? (SGUISSARDI, 2008, p. 1012, grifos do autor).

Paralelo a todo este panorama favorável a expansão da instituição de IES e a toda esta comercialização e privatização da educação ocorre o descaso em relação a universidade pública, gratuita e de excelência, ao deixar de ser prioridade, quando o governo passa a destinar menos recursos para a sua manutenção.

Reis (2015), em sua tese, estudou o financiamento das universidades federais nos governos de Lula e Dilma (2003-2014) e afirmou que a prioridade do governo federal nesse período foi a manutenção do ajuste fiscal e a realização de reformas que assegurassem o pagamento da dívida pública e a adoção de políticas sociais focalizadas em detrimento de políticas de atendimento universais. Tais governos destinaram, cumulativamente do orçamento da união, R\$ 11,643 trilhões para a dívida pública – juros, amortização e refinanciamento. Esse montante somou 47,87% dos recursos orçamentários da União, destinados a todas as áreas de atuação do governo, que foi de R\$ 24,324 trilhões.

O Brasil é um dos países que mais gasta com juros sobre a dívida pública e não realiza auditoria dessa dívida. Esses juros são extorsivos e desperdiçam recursos públicos que poderiam ser utilizados em políticas sociais, como a educação. Essa ação do Estado brasileiro impõe enorme sacrifício à população, com o aumento da carga tributária e a restrição dos direitos sociais, para garantir pagamento da dívida – pedra angular da política econômica.

Reis (2015) analisou e comparou os recursos destinados às universidades federais e ao setor privado por meio do FIES e do PROUNI e demonstrou que houve um apoio expressivo à expansão da educação superior privada. As despesas da União, de 2003 a 2014, para as universidades públicas tiveram um aumento de 144,10%, enquanto aquelas direcionadas para o setor privado tiveram um aumento de 880,42%.

Diante da análise desses interesses puramente privados/mercantis, onde fica o papel da educação, principalmente da universidade, que, de acordo com Anísio Teixeira (1998 apud SGUISSARDI, 2008), é o de preparar profissionais para as carreiras de base intelectual, científica e técnica, de “alargar” a mente humana, por meio da busca pelo saber, do contato com a pesquisa, com a ciência, por fim, com a cultura comum brasileira.

Nesse contexto, e com a predominância ou hegemonia do mercado educacional no sistema, a falta da regulação e controle por parte do Estado e de entidades e organizações da sociedade civil podem estar levando ao suicídio a instituição universitária? (SGUISSARDI, 2008)

Jamais como hoje a universidade foi pensada como parte da economia. Jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia foram tão valorizados como mercadoria capital ao ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse dos países centrais (SGUISSARDI, 2009, p. 188-189).

Diante do exposto, é urgente a defesa da universidade enquanto instituição pública, gratuita e de excelência, e isto deve estar constantemente em pauta de luta para frear e barrar a

retirada de direitos que está cada vez mais visível no contexto da crise mundial do capitalismo.

Ao lado das universidades convencionais, está ocorrendo a expansão do ensino à distância e das universidades virtuais. Resta saber em que medida essas transformações afetarão a pesquisa, a formação e a extensão universitárias. Afinal, a universidade não pode ficar parada na “roda do tempo” diante das tecnologias postas, ela precisa saber utilizá-las para maximizar suas potencialidades (SANTOS, 2004).

As transformações da última década foram muito profundas e, apesar de terem sido dominadas pela mercadorização da educação superior, não se reduziram a isso. Envolveram transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento. [...] A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução coletiva dos problemas sociais, nacionais e globais (SANTOS, 2004, p. 61-62).

A universidade é um bem público que se encontra em um enorme campo de disputa. Isto também ocorre com o Estado. A direção da reforma da universidade é também a direção dada ao Estado.

A universidade é um bem público intimamente ligado ao projeto de país. O sentido político e cultural deste projeto e a sua viabilidade dependem da capacidade nacional para negociar de forma qualificada a inserção da universidade nos contextos de transnacionalização. No caso da universidade e da educação em geral, essa qualificação é a condição necessária para não transformar a negociação em ato de rendição e, com ele, o fim da universidade tal como a conhecemos. Só não haverá rendição se houver condições para uma globalização solidária e cooperativa da universidade (SANTOS, 2004, p. 116).

Para que não haja essa rendição, em que a educação seja meramente uma mercadoria e a universidade pública cada vez mais identificada como uma empresa, mesmo sendo um bem público, deve-se considerar a educação não somente como um instrumento exclusivo de dominação da classe burguesa e o interesse da população pelo ensino superior como mera busca da ideologia pela ascensão social. É preciso acreditar e lutar pela universidade, pois ela ainda é um espaço público, onde são permitidas, com algumas restrições, a pluralidade de ideias, os debates, as reflexões e as críticas. Diante disto, nessa luta, há o desafio de promover e oportunizar uma expansão em direção às classes populares, ampliando a rede pública e garantindo a qualidade da educação.

Esses desafios postos à educação superior no Brasil precisam ser enfrentados, tendo como princípios norteadores, conforme Sguissardi (2009), a efetiva democratização do acesso e garantia de condições de conclusão dos respectivos cursos, a autonomia, a associação entre ensino, pesquisa e extensão, a gestão democrática, a excelência acadêmica, custeadas na totalidade pelo Estado. Nesse sentido, acreditar, defender e buscar uma universidade

[...] de que falava Anísio Teixeira – imprescindível à existência de um povo ou nação soberana – era ontem como hoje a universidade verdadeiramente autônoma; que ensinasse, por que também produtora de conhecimentos, que fosse gerida e administrada democraticamente, sem imposições do poder do Estado; que fosse a ‘mansão da liberdade’, da busca permanente da excelência acadêmica; que fosse pública em sua natureza mais essencial, socialmente comprometida, e garantida pelo Estado, gestor do fundo público (SGUISSARDI, 2009, p. 51, grifo do autor).

Apesar de o Estado estar a serviço da classe dominante, a educação serve de base à classe trabalhadora para realizar uma leitura crítica da realidade. A escola é também uma conquista da classe trabalhadora por meio de muitas lutas. Todavia, é um espaço que muitos trabalhadores ainda não têm acesso, o que torna a luta dessa classe, pelo ensino público, um meio, mesmo que limitado, importante para o desenvolvimento teórico crítico e para o desmascaramento das desigualdades sociais (PEREIRA; HERKENHOFF, 2011).

A educação política dos trabalhadores pode trazer ganhos na medida em que permite uma possível leitura crítica da realidade, fornecendo base e abrindo espaço para a contra-hegemonia<sup>14</sup> da classe trabalhadora. Logo, deve-se buscar uma educação que se abra para o mundo, uma educação libertadora, que transforme o trabalhador em agente político, que pensa, que age, saindo, pois, de sua condição de trabalhador alienado. Citando Mézaros (2008), é necessário uma educação para além do capital, o que implica em uma sociedade para além do capital.

Para Gadotti (2006) uma das razões dessa investida contra a educação decorre do fato da sua capacidade crítica e de sua capacidade de mobilização social. A educação tem sido o lugar da denúncia da política educacional, em que ocorre o desvelamento das contradições, das artimanhas, dos casuísmos, etc.

---

<sup>14</sup> O conceito de hegemonia foi formulado pelo teórico Gramsci e definido como a supremacia, por meio do consenso e da liderança cultural, política e ideológica, em que há a preponderância de uma classe sobre a outra. A contra-hegemonia seria um instrumento que instala o contraditório, a tensão no que parece estável e consensual, em que o sujeito deixa o senso comum e passa a ter conhecimento crítico da realidade para poder transformá-la (GRAMSCI, 1989).

A educação significa consciência de direitos, consciência da exploração, significa cultura, e os regimes obscurantistas temem a cultura, tem pavor da consciência, tem pavor de que seus interesses sejam de conhecimento público. Por tudo isso, eles temem a educação (GADOTTI, 2006, p. 137).

A educação é, portanto, um bem social e não uma mera mercadoria sujeita à lei da oferta e da procura, e cabe ao Estado prover os meios para que todos tenham a oportunidade de se educar. Nesse sentido, toda educação é pública e gratuita e deverá formar uma consciência social, antes de inculcar somente um conhecimento meramente técnico.

Logo, a educação sempre foi e será um meio de integração do indivíduo com a sociedade, a tomada de consciência para a participação social e um instrumento de libertação da dominação na luta contra a barbárie. E a educação superior tem papel fundamental de levar o estudante a se comprometer com a busca de soluções para os problemas da sociedade como um todo.

Desse modo, os avanços e as contradições da universidade brasileira no século XXI, aqui assinalados, foram influenciados diretamente pelas relações políticas, econômicas e sociais, que ora representam um avanço e ora representam submissão à hegemonia do capital. A democratização da universidade pública, gratuita, com formação crítica e cidadã deve incluir a participação efetiva da classe trabalhadora e menos favorecida para que tenha acesso e sucesso na sua conclusão. Nessa direção, compreender a assistência estudantil e sua relação com a democratização e a ampliação das condições de permanência dos discentes também é proposta deste capítulo, tema que será debatido na próxima seção.

#### 2.4 TRAJETÓRIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: DIREITO FUNDAMENTAL

A educação no Brasil é um direito social fundamental, garantida pela Constituição Federal de 1988, e, em termos jurídicos, está ligada ao pleno desenvolvimento da pessoa humana. A educação é um direito de todos os cidadãos e deve ser garantida e promovida gratuitamente pelo Estado. Legalmente, a Constituição tem um papel fundamental na organização do atual modelo de ensino no país, pois traz, em sua redação, reivindicações como a universalidade, igualdade de condições de acesso e permanência, a obrigatoriedade do ensino fundamental para todos e a progressiva universalização do ensino médio gratuito.

Deve-se reconhecer que existe um abismo entre os direitos sociais garantidos na Constituição Federal e sua real efetivação. O direito à educação por si só não garante que todos tenham acesso a ela, de forma justa e igualitária, e para se efetivar de fato necessita de

um conjunto de serviços, ações, programas e projetos. Falando especificamente da igualdade de acesso e permanência na educação do ensino superior, faz-se necessário uma política de assistência estudantil, que tenha o objetivo de reduzir os efeitos das desigualdades e dificuldades de ordem socioeconômicas dos estudantes.

Assim, a assistência estudantil deve ser vista como um direito fundamental dos estudantes, articulada com a política educacional, com o intuito de apoiá-los, ampliando e democratizando as condições de acesso e permanência no ensino superior público federal, bem como a conclusão do curso de graduação.

Ao olhar para a realidade brasileira, observa-se que nem sempre houve a devida preocupação com a educação. Ainda no período colonial, os portugueses não se preocuparam com educação e tinham apenas o objetivo de explorar e usufruir nosso país. Logo,

Herdamos da colonização portuguesa, da sociedade senhorial e escravista e da oligarquia da I República, níveis ínfimos de aspiração educacional, a propensão a bloquear a democratização do ensino e a concepção de que o ensino superior constitui um privilégio das **elites** das ‘classes possuidoras’. (FERNANDES, 1979, p. 72, negrito e grifo do autor).

Portanto, o acesso ao ensino superior era privilégio de poucos, principalmente dos filhos da elite, que iam estudar em outros países, onde a universidade já estava consolidada, tendo em vista que a criação de universidades no Brasil ocorreu somente no início do século XX. Conforme Araújo (2007), em 1928 houve a primeira ação direcionada ao auxílio para estudantes universitários brasileiros, com a inauguração da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, construída e mantida pelo governo brasileiro. Essa casa tinha o objetivo de apoiar os estudantes brasileiros, filhos da elite brasileira, que iam estudar na capital francesa, que não tinham onde residir. Desse modo, essa primeira ação de assistência estudantil foi voltada para atender os filhos de uma classe elitizada.

Em 1930, foi construída no Brasil a primeira Casa do Estudante, no Rio de Janeiro, que foi a primeira entidade estudantil de âmbito nacional – um casarão de três andares que possuía um restaurante popular, frequentado por estudantes “carentes” e membros da comunidade que se faziam passar por estudantes, para ter acesso às refeições. A casa recebeu doações do governo federal, pois Getúlio Vargas tinha o interesse em apoiar os estudantes, mas a entidade se manteve com um cunho de apoio e solidariedade aos estudantes, sem conotações políticas ou corporativas.

No governo de Getúlio Vargas, houve uma preocupação com relação à educação, ocorreu, pela primeira vez, uma reforma do ensino superior e uma possível regulamentação da

assistência aos estudantes universitários. A primeira ação de regulamentação da política de assistência estudantil brasileira ocorreu por meio do Decreto 19.851/1931, que dispõe sobre o ensino superior. Em seu artigo 100, parágrafo 4º, cita a instituição de bolsa de estudos, destinadas a estudantes reconhecidamente pobres (BRASIL, 1931). No ano de 1931 também foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras (SILVEIRA, 2012).

Na Constituição de 1934, a assistência estudantil foi regulamentada, e consta no artigo 157, parágrafo 2º, que: “Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.” (BRASIL, 1934).

Em 1938, foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), durante o 2º Congresso Nacional de Estudantes (CUNHA, 2003). Neste, foi aprovado um plano de reforma educacional que tinha o intuito de solucionar problemas educacionais. Um deles se relacionava às dificuldades econômicas enfrentadas pelos estudantes, o que sinalizava o início de uma mobilização por parte deles, quanto à relevância da assistência estudantil nas universidades brasileiras. (SILVEIRA, 2012, p. 53).

Embora não houvesse condições políticas para a aprovação dessa proposta reformista, ela abriu caminho para uma crítica mais radical do ensino superior brasileiro, que veio a ser retomada pelos estudantes nos anos 60, dessa vez ao lado de outros protagonistas – os professores e os pesquisadores. (CUNHA, 2003, p. 170).

Portanto, foi no âmbito do movimento estudantil que nasceu e se desenvolveu o projeto de reforma universitária, com o intuito de democratizar a universidade e transformá-la em um instrumento de desenvolvimento do país. Os estudantes mobilizados consideravam a universidade muito elitista e queriam uma universidade para o povo. Isso refletia na abertura da universidade para o segmento dos mais pobres, mas também queriam uma universidade atenta às contradições sociais e econômicas postas pela sociedade capitalista (ARAÚJO, 2007).

Em 1946, tem-se uma nova Constituição Federal, que, em termos legais, trouxe avanços em relação à assistência estudantil. Em sua redação, no artigo 166, a educação é tida como um direito de todos e, no artigo 172, a assistência estudantil se torna obrigatória para todos os sistemas de ensino: “Cada sistema de Ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar [...]” (BRASIL, 1946, s.p.).

Por meio da leitura desse artigo, observa-se que a política de assistência estudantil não era vista como um direito, mas como uma “ajuda” aos necessitados. Segundo Silveira (2012), é somente a partir da promulgação da LDB, Lei nº 4.024 de 1961, que a assistência estudantil passa a ser entendida como um direito a todos os estudantes que dela necessitarem.

Nessa trajetória da assistência estudantil, cabe destacar o movimento estudantil, que levantou a bandeira em defesa dessa política e iniciou a discussão do projeto de reforma universitária nos seminários nacionais promovidos pela UNE, realizados nos anos de 1961, 1962 e 1963. No I Seminário, realizado em 1961, foi elaborada a carta da Bahia, que apresentou diretrizes de reforma, dentre as quais se destacam: “[...] renumeração justa para os professores e assistência aos estudantes, como bolsas, alimentação, alojamento e trabalho renumerado dentro da universidade; incentivo à pesquisa científica, artística e filosófica.” (CUNHA, 2003, p. 176).

As tensões e os movimentos sociais eram intensos no início dos anos de 1960, em decorrência da insatisfação dos setores populares diante da realidade política, econômica e social do País, que reivindicavam reformas estruturais. Os estudantes estavam também mobilizados e nos seminários organizados por eles estava em pauta a reforma da sociedade e questões políticas globais. O movimento estudantil procurava pensar a reforma universitária como parte integrante das reformas de base, parte de um processo de transformação de estruturas socioeconômicas mais gerais, como forma de alavanca para o país (ARAÚJO, 2007).

Nas vésperas do golpe militar, em 1964, a reforma universitária passa a integrar o rol de reformas de base<sup>15</sup>, passando o projeto para a mão de um grupo de professores. A reforma universitária de 1968 foi possibilitada pela repressão político-ideológico a professores e estudantes, com ameaça de perda de emprego daqueles e expulsão destes (CUNHA, 2003). Essa reforma universitária foi embasada no modelo norte-americano, em que o governo contou com o apoio da USAID, no que se referiu à assistência técnica e ao financiamento dos projetos relacionados à reforma (CUNHA, 1989).

O acordo MEC-USAID foi a resposta da ditadura militar pela reforma universitária que os estudantes vinham travando desde o início dos anos 1960. Os estudantes denunciaram essa reforma universitária como tecnicista e repudiaram a submissão ideológica e intelectual do Brasil em relação aos Estados Unidos. Para muitos historiadores, essa reforma visava

---

<sup>15</sup> As reformas de base aparecem com intensidade no Governo de João Goulart, em 1961, e incluíam propostas de reestruturação de setores econômicos e sociais, que visavam a alterações no sistema político, agrário, bancário, fiscal, urbano, administrativo e universitário, por meio da ação intervencionista do Estado (TOLEDO, 2004).

subordinar a educação ao projeto autoritário de crescimento econômico do regime militar (ARAÚJO, 2007).

Cabe destacar, conforme Silveira (2012), que na Constituição Federal de 1967, em seu artigo 168, a educação é colocada novamente como um direito de todos e, pela primeira vez, a educação é citada com o dever de assegurar a igualdade de oportunidades: art. 169, “§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar [...]” (BRASIL, 1967, s.p.).

O período de ditadura militar foi um período marcado por fortes repressões e censuras e os movimentos sociais, dentre eles o movimento estudantil, eram contidos, pois eram contrários ao regime. Nesse contexto, a assistência estudantil, como ação concreta, não ocorreu. O regime militar retirou legalmente a representatividade da UNE por meio da Lei Suplicy de Lacerda<sup>16</sup> e a entidade passou a atuar na ilegalidade. Somente em 1977 as lutas estudantis foram retomadas e o movimento estudantil voltou a realizar manifestações, saiu às ruas e deu os passos necessários para a reconstrução da UNE, em 1979 (ARAÚJO, 2007).

Resumidamente, em um primeiro momento, a assistência estudantil estava voltada para atender os filhos da elite, mesmo porque na década de 1930 o acesso ao ensino superior era privilégio de poucos. Segundo Silveira (2012), a assistência estudantil, no período de 1930 a 1980, não foi alvo de preocupação por parte dos governos para garantir e efetivar essa política, mesmo após a democratização das vagas nas universidades durante o período militar. Os avanços que ocorreram em relação à história da assistência estudantil no Brasil nesse período estão atrelados às lutas e reivindicações dos estudantes, que, engajados em movimentos estudantis, possibilitaram que ela fosse debatida, discutida e, ao menos, posta legalmente em pauta.

#### 2.4.1 A assistência estudantil na conjuntura do Programa Nacional de Assistência Estudantil

Com o término da ditadura e o início do período democrático, na década de 1980, o processo de transformação do cenário da educação superior no Brasil acompanhou a criação de novos órgãos representativos para os diversos segmentos das universidades. Nesse cenário, em 1987, foi criado FONAPRACE e, em 1989, foi fundada a ANDIFES. Por meio destes órgãos representativos, a assistência estudantil voltou a ser debatida no meio universitário.

---

<sup>16</sup> A Lei nº 4.464, de 09 de novembro de 1964, foi determinada com o objetivo de substituir as entidades estudantis existentes por outros órgãos de representação estudantil, controlados, direta ou indiretamente, pelo Ministério da Educação. A lei vedava a esses órgãos qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário (ARAÚJO, 2007).

Segundo o documento *Assistência estudantil: uma questão de investimento*, o FONAPRACE foi criado com a finalidade de promover a integração regional e nacional das IES Públicas, visando fortalecer as políticas de assistência ao estudante, com o objetivo de: garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das IES públicas na perspectiva do direito social; proporcionar aos alunos as condições básicas para permanência na instituição; assegurar aos estudantes os meios necessários ao pleno desempenho acadêmico; e contribuir na melhoria do sistema universitário, prevenindo e erradicando a retenção e a evasão escolar, quando decorrentes de dificuldades socioeconômicas (FONAPRACE, 2000).

O FONAPRACE, juntamente com a ANDIFES, defendia a garantia de igualdade aos discentes das universidades públicas federais. Salienta-se, nele, a relevância da assistência estudantil para criar condições concretas de permanência a todos os estudantes, preferencialmente os de baixa renda.

O enfrentamento das contradições socioeconômicas geradas pela sociedade capitalista faz parte do processo de democratização da universidade e da sociedade brasileira. Essa democratização não pode ser somente relacionada ao acesso ao ensino superior, mas também à criação de mecanismos que garantam a permanência dos estudantes que nele ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas, para que consigam prosseguir sua vida acadêmica com sucesso (FONAPRACE, 2001b).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 contribuiu legalmente com essa luta pela democratização do ensino superior, pois o artigo 206 instituiu que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre eles: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1988, s.p.). Oito anos depois, a LDB de 1996 vem reforçar a reivindicação pela assistência estudantil, ao afirmar em seu artigo 3º que “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1996, s.p.).

O FONAPRACE, em 1997, realizou a Primeira Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, trazendo dados. Dentre eles, a porcentagem de estudantes dentre suas categorias<sup>17</sup>: A - 12,61%; B - 43,11%; C - 30,54; D - 10,50; E - 3,25%. Portanto, somando-se as categorias C, D e E, a demanda potencial por programas assistenciais nas IFES foi de 44,29% dos estudantes (FONAPRACE, 2000).

---

<sup>17</sup> A categorização da pesquisa realizada pelo FONAPRACE foi de acordo com a da Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado (ABIPEME), que utiliza como critério de classificação o econômico, que estima o poder de consumo (bens e serviços) de pessoas e famílias. Esse critério abandona a pretensão de classificar a população em termos de classe social. A divisão de mercado definida é de classe econômica (FONAPRACE, 2000).

Nessas condições desniveladas, o desempenho dos estudantes é desigual, principalmente os que pertencem as categorias E+D, pois tem dificuldades para prover suas condições básicas e, conseqüentemente, para suprir suas necessidades decorrentes da vida acadêmica como: livros, equipamentos de aprendizagem prática, acesso à informação, participação em eventos, etc. (FONAPRACE, 2001a).

Somam-se a esses dados, o estudo *Diplomação, Retenção e Evasão em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*, realizado em 1996 pelo MEC, que assinala que 40% dos estudantes abandonam o curso antes de concluí-lo. O FONAPRACE (2001a) aponta as dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelos estudantes como um dos elementos de evasão e retenção.

Portanto, os dados dessa pesquisa revelam que há um número expressivo de estudantes pertencentes às classes com menor poder aquisitivo e que existe demanda pertinente à assistência estudantil. Diante disto, os representantes do FONAPRACE questionam o fato do governo não disponibilizar recursos à efetivação da política de assistência estudantil, visto que as ações voltadas a este fim eram realizadas somente com recursos próprios das IFES (FONAPRACE, 1997).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) incorporou a assistência estudantil como uma de suas metas: “Meta 34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico [...]” (BRASIL, 2001, s.p.).

O FONAPRACE, após a inclusão da assistência estudantil no PNE e a partir aos dados da primeira pesquisa, que revelou as dificuldades enfrentadas pelos estudantes das IFES, tem a preocupação de efetivar uma política de assistência estudantil. Como resposta, elaborou e encaminhou à ANDIFES, em 2001, a proposta para um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior, com o objetivo de definir recursos financeiros à assistência estudantil. O Plano apresentou diretrizes voltadas para essa política, com programas e projetos para diminuir as desigualdades socioeconômicas e culturais entre os estudantes das IFES, bem como contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e prevenir situações de repetência e evasão, oriundas de dificuldades de ordem socioeconômicas.

O PNAES apresenta alguns princípios, como a afirmação da educação superior como uma política de Estado, a gratuidade do ensino e a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso nas IFES. Um dos objetivos gerais do Plano é definir

verbas específicas destinadas à manutenção da assistência ao estudante, na matriz anual do MEC para cada IFES.

Dentre os objetivos específicos, destaca-se o de garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das IES públicas, na perspectiva do direito social e o de proporcionar aos estudantes condições básicas para sua permanência na instituição. Dentre suas metas destaca-se a criação de um Fundo de Assistência Estudantil, a fim de dispor recursos para a assistência estudantil e apresenta como uma de suas áreas estratégicas, a permanência, voltadas: à moradia, à alimentação, à saúde (física e mental), ao transporte, à creche e às condições básicas para atender as pessoas com deficiência. O Plano afirma, também, que para desenvolver os programas e projetos é fundamental dispor de uma equipe de técnicos administrativos de áreas afins, como: assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, profissionais da área de saúde, entre outros (FONAPRACE, 2001a).

Em 2003, o FONAPRACE realizou a segunda pesquisa com os estudantes das IFES, com o objetivo de atualizar os dados referentes à vida social, econômica e cultural dos estudantes e de suas famílias, buscando indicadores que baseassem e direcionassem políticas de equidade, de acesso e de assistência estudantil, objetivando atualizar o PNAES. Participaram dessa pesquisa 88,68% das IFES. Nesta se destacou que 42,8% dos estudantes se encontram nas categorias C, D e E, cuja renda média familiar mensal atingia, no máximo, R\$ 927,00. Esses dados confirmam os resultados da primeira pesquisa realizada, em 1997, e identificou uma demanda potencial por programas assistenciais (FONAPRACE, 2012).

Diante dos resultados apresentados, o FONAPRACE, junto com a ANFIFES, em 2007, elaborou um novo plano de Assistência Estudantil, que enfatizou, novamente, a necessidade de definir uma política de assistência estudantil, criando mecanismos de apoio aos estudantes, que viabilizem não somente seu acesso, mas também a permanência e formação (FONAPRACE, 2007). Esse plano deu início a um processo de discussão junto ao MEC, no sentido de implantação do PNAES. O MEC, entendendo a relevância do programa, instituiu, por meio da portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, o PNAES. Esse foi um marco na luta do FONAPRACE em relação à assistência estudantil, depois de duas décadas de existência.

O PNAES, que é executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e tem os seguintes objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e

contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas 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 (BRASIL, 2010).

Cabe destacar que, em 2007, também foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que afirma em seu artigo 1º que se deve “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.”. No artigo 2º, item V, uma das diretrizes do programa será a “[...] ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil [...]” (BRASIL, 2007 b).

Em decorrência dessas mudanças e da instituição do REUNI e do PNAES, a partir de 2008, as IFES passam a dispor em seu orçamento, de recurso financeiro para a assistência estudantil. Uma das discussões pertinentes, em 2009, no FONAPRACE, foi de que uma das metas prioritárias seria a consolidação do PNAES, por meio de sua transformação em Lei Federal. Nesse sentido, refletiu-se acerca da necessidade da construção de uma matriz orçamentária que pudesse garantir a continuidade dos recursos específicos para a assistência estudantil (FONAPRACE, 2012).

Em 19 de julho de 2010, o presidente Lula assinou o Decreto nº 7.234, que dispõe sobre o PNAES. Este documento representa a luta coletiva do FONAPRACE, da UNE e da ANDIFES na consolidação da assistência estudantil, ampliando seu reconhecimento legal enquanto direito.

Em 2010, é realizada a terceira Pesquisa Socioeconômica e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES. Esta contou com a participação de 56 IFES e constatou que 43,7% dos estudantes pertenciam às categorias C, D e E, oriundos de uma família com renda média de R\$ 1.459,00 (FONAPRACE, 2012).

Conforme Silveira (2012), baseada nos dados da pesquisa do FONAPRACE (2010), dos 44% de estudantes pertencem a famílias cuja renda familiar é de até três salários mínimos, somente 12% são contemplados com os benefícios estudantis. Esses dados reforçam a necessária ampliação da política de assistência estudantil, bem como dos recursos financeiros para ela definidos, e revelam a discrepância entre os estudantes que teriam direito à assistência estudantil, ou seja, os que pertencem a uma família com renda per capita de até um salário mínimo e meio, e os que, de fato, são atendidos por ela.

Em 2014, o FONAPRACE realizou a quarta pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES. Nesta, os dados revelam que: 66,19% de seus discentes vivem com renda per capita média familiar de até 1,5 salário mínimo, o que reflete a democratização de acesso as IFES, decorrentes de uma conjunção de fatores e políticas sociais.

Inicialmente, reconhece-se que ações afirmativas, como a Lei Federal nº 12.711/2012, Lei de Cotas, constituíram um importante mecanismo de democratização do acesso, que, somada ao sistema ENEM/SISU, permitiu maior mobilidade territorial e justiça social e étnico-racial. Além disto, nos últimos anos, houve a expansão das IFES, a ampliação dos cursos noturnos, a valorização real do salário mínimo, crédito, emprego e renda, bem como a busca pela mobilidade social, o que leva uma fração significativa da população a buscar o ensino superior (FONAPRACE, 2016).

Os dados da quarta pesquisa demonstram, ainda, que 2/3 dos discentes das IFES estão em situação de vulnerabilidade social e econômica. Portanto, atualmente, deve-se erradicar o velho mito de que as IFES são redutos da elite brasileira – argumento comumente utilizado para justificar o fim da gratuidade do ensino (FONAPRACE, 2016).

A IV pesquisa do perfil dos estudantes das IFES revela inúmeros indicadores de que o ensino superior federal se tornou mais acessível, popular e inclusivo. Apesar dos avanços, há diversos e constantes desafios a serem enfrentados. Cabe as IFES públicas a responsabilidade de fazer avançar nesse processo e assumir a assistência estudantil como direito e espaço prático de cidadania, buscando ações transformadoras no desenvolvimento do trabalho social com seus próprios integrantes, o que terá efeito educativo e, conseqüentemente, multiplicador (FONAPRACE, 2001b).

Em todo esse processo histórico, destaca-se o papel do FONAPRACE e da ANDIFES para a afirmação da assistência estudantil enquanto programa, que, engajados nessa luta e em prol de uma universidade mais democrática e para todos, conseguiram, junto aos estudantes, ampliar o acesso ao direito de permanência e de formação. As pesquisas foram fundamentais, pois, além de traçar o perfil dos estudantes, colaboraram e fortaleceram essa luta, bem como ajudou a definir as diretrizes e um fundo para o PNAES.

Com base nas pesquisas realizadas nas IFES, pode-se constar a importância do PNAES, que resulta na inserção de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica na graduação, que inauguraram nas suas famílias a presença nesse nível de ensino e que vislumbram a oportunidade de ascensão social. Logo, a trajetória de crescimento da assistência estudantil permitiu que esse montante de ingressantes vulneráveis acreditasse na

permanência e efetivamente buscasse as IFES. Portanto, em meio a tal demanda, é prioridade o avanço para uma PNAES, diante das divergências sociais e econômicas que o país apresenta.

Nesse sentido, será que a assistência estudantil, dentre seus programas e suas ações, atinge o objetivo de apoiar a permanência do discente na instituição, buscando reduzir os índices de evasão e de retenção? Esse questionamento inquieta e será, portanto, discutido e analisado no próximo capítulo.

### **3 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ: DA IMPLANTAÇÃO À ATUALIDADE**

O presente capítulo tem a pretensão de aprofundar conhecimentos em relação ao objeto em estudo, a assistência estudantil, mais especificamente, o PAE da UTFPR, *campus* Toledo. O caminho até aqui percorrido possibilitou aproximação, entendimento e análise de partes da totalidade que envolvem o PAE, proporcionando fundamentos e base teórica para a posterior análise dos dados investigados. Por isto, a presente pesquisa perpassa por categorias determinantes do objeto: educação, política social, direitos sociais, Estado, universidade e assistência estudantil.

Desse modo, primeiramente, pretende-se apresentar o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa e, então, traçar o panorama histórico da UTFPR, com o objetivo de conhecer a universidade, sua história e quais foram os momentos mais relevantes que impulsionaram o seu desenvolvimento e a sua abrangência enquanto instituição de ensino, afunilando para como e quando ocorreu a implantação da assistência estudantil, quais forças políticas estavam presentes e os desdobramentos dessa ação no contexto da universidade. Em seguida, tem-se a pretensão de apresentar, tabular e analisar os dados quantitativos e qualitativos da referida pesquisa, buscar respostas às inquietações referentes ao PAE, verificando se ele atinge o objetivo que se propõe, que é apoiar o discente na sua permanência na instituição, para que não desista por dificuldades de ordem socioeconômicas.

#### **3.1 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Para atingir o objetivo desta pesquisa, traça-se um caminho metodológico que utiliza a pesquisa quantitativa e qualitativa na busca pelo entendimento da relação entre as diversas categorias que envolvem o PAE. Empregar esses dois métodos permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente e pressupõe uma análise dialética, trazendo elementos que se complementam, tendo, assim, uma interpretação mais abarcante da realidade concreta.

[...] a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade [...] não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais ‘ecológicos’ e ‘concretos’ e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar

questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa (MINAYO; SANCHES 1993, p. 247, grifos dos autores).

Desse modo, após o processo investigativo, que envolveu levantamento e estudo bibliográfico e levantamento e análise documental da legislação pertinente à assistência estudantil, pretende-se, com base no já exposto, apresentar, interpretar e analisar os dados quantitativos e qualitativos da pesquisa. Para Minayo (2010), a análise do material empírico e documental se refere aos procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos e articulá-los com a teoria que baseou o projeto.

Com esse foco, coloca-se como problema de investigação a seguinte questão: em que medida o PAE, na UTFPR, *campus* Toledo, tem atingido o objetivo que se propõe, de apoiar os discentes, oriundos de famílias com renda per capita de até um salário mínimo e meio, no que se refere à permanência na instituição, para que não desistam por dificuldades de ordem socioeconômicas?

Diante desse questionamento, foram elencados, de acordo com os dados coletados, subeixos que se complementam e permitem responder ao objetivo desta pesquisa, sendo eles: a abrangência do PAE, a situação acadêmica dos discentes (selecionados e do geral), os motivos da evasão e o impacto do PAE na vida acadêmica dos selecionados. Para tanto, utilizou-se das seguintes fontes de dados:

a) Dados quantitativos extraídos dos editais do PAE e de todo o processo de inscrição e seleção, referentes ao período de 2011 a 2015, que apresentam e analisam o número de discentes inscritos, o número de processos deferidos e indeferidos, o número de selecionados, o número total de discentes matriculados, a lista de espera e a demanda reprimida. Delimitou-se a partir de 2011 pois foi o ano em que se formou a primeira turma de graduação no *campus*. Esses dados são utilizados para identificar a abrangência do programa.

b) Dados quantitativos filtrados do processo de inscrição e seleção do PAE e do sistema acadêmico da UTFPR, *campus* Toledo, referentes ao período de 2011 a 2015, que apresentam o número de discentes que receberam ou não o Auxílio Estudantil, de acordo com sua situação acadêmica: formados, desistentes, trancados e regulares. Optou-se por usar os dados dos discentes dos cursos de Engenharia Civil, Engenharia Eletrônica, Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Processos Químicos por serem estes os cursos de graduação que tiveram formandos no período de 2011 a 2015. Esses dados são utilizados para identificar e correlacionar a situação acadêmica dos discentes que receberam e não receberam o auxílio estudantil.

c) Dados quantitativos e qualitativos da entrevista do Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil - NUAPE da UTFPR, *campus* Toledo. Essa entrevista é realizada com os discentes que desistem/trancam o curso em que estão matriculados e foi elaborada a fim de identificar os motivos das desistências e dos trancamentos. A equipe do NUAPE formulou um questionário, utilizando-se da ferramenta *Google Docs*, e registrou as respostas durante as entrevistas. A entrevista não é de responsabilidade exclusiva de nenhum servidor em específico, mas de todos os servidores do NUAPE. Realiza a entrevista quem tem a disponibilidade no momento e horário, geralmente pré-agendado pelo discente por e-mail. Os dados dessa fonte foram tabulados e analisados e são do período de 2014 e 2015. Estipulou-se o ano de 2014 porque foi quando o NUAPE passou a fazer tais entrevistas.

As respostas das entrevistas que o NUAPE realiza com os discentes que trancam/desistem do curso foram analisadas para averiguar quais foram os motivos que levaram à/ao desistência/trancamento dos cursos, e qual a porcentagem de discentes que trancaram/desistiram que receberam o auxílio estudantil. Por meio desses dados, procura-se identificar os motivos da evasão e do trancamento e se eles estão, de alguma maneira, relacionados às dificuldades de ordem socioeconômica.

d) Dados da pesquisa de campo realizada com discentes selecionados pelo PAE, para aferir o impacto do programa sobre sua vida acadêmica. A pesquisa de campo se caracteriza pela investigação e a coleta de dados é realizada junto aos sujeitos da pesquisa, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA, 2002). Para tanto, optou-se por realizar uma entrevista individual, semiestruturada, com questões direcionadas e abertas, que proporcionam a interação entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo respostas espontâneas. Tais respostas e a maior liberdade que eles têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador, que poderão ser de grande utilidade na pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005).

A entrevista semiestruturada é uma técnica do processo de trabalho de campo em que a interação entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa é essencial, visto que propicia o aprofundamento da investigação e da própria objetividade, ao ajustar perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (MINAYO, 2010).

O NUAPE, da UTFPR, *campus* Toledo, é o setor responsável pela divulgação, inscrição e análise dos processos de inscrição do PAE, bem como do acompanhamento dos

discentes. A partir dos dados do processo do PAE, foram selecionados os discentes a serem entrevistados.

Nesse sentido, foram entrevistados, ao todo, 8 discentes, sendo 2 discentes por curso das seguintes graduações: Engenharia Eletrônica, Engenharia Civil, Tecnologia em Processo Químicos e Licenciatura em Matemática. Os critérios adotados para a seleção dos entrevistados foram:

- Discentes regularmente matriculados em cursos de graduação que já tiveram, pelo menos, uma turma formada;
- Preferencialmente, discentes que receberam, ao menos, quatro semestres do auxílio estudantil;
- Preferencialmente, discentes formandos no segundo semestre de 2017;
- Preferencialmente, discentes que receberam, ao menos, duas das seguintes modalidades do auxílio estudantil: instalação, base, moradia e alimentação.

Antes de iniciar as entrevistas, foi realizado um teste piloto, a fim de verificar se as questões estavam pertinentes e responderiam ao objetivo da pesquisa. Ao término do teste, foi acrescentada uma pergunta ao questionário.

Por questões éticas, a identidade de todos os entrevistados foi mantida em sigilo para que não haja transtorno, ou algum prejuízo ao entrevistado. Para manter o anonimato dos sujeitos entrevistados, optou-se por utilizar, nas transcrições, números ordinais de 1 a 8.

Antes das entrevistas, foi explicado o objetivo da pesquisa e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que, após ser lido, foi assinado pelos participantes da pesquisa. As entrevistas foram todas realizadas no espaço do NUAPE, na UTFPR, *campus* Toledo, com horário pré-agendado com o discente, pré-contatado por e-mail, telefone ou *messenger*, de acordo com sua disponibilidade. Todas as entrevistas foram gravadas, com o consentimento dos entrevistados e, depois, transcritas. As entrevistas foram realizadas nos meses de junho, julho e setembro de 2017.

Enfatizou-se, no início de cada entrevista, que as respostas aos questionamentos não comprometeriam a participação do discente no processo do PAE, procurando estabelecer uma relação de confiança com o entrevistado. Com exceção de um discente que demonstrou não ter interesse em participar, os demais responderam prontamente, confirmando sua participação na entrevista. Observou-se que não houve nenhum tipo de constrangimento ou receio em responder aos questionamentos. Todos ficaram à vontade com as questões e com o fato de a entrevista ser gravada.

Após as entrevistas, foi realizada a análise descritiva e inferencial das informações levantadas. As informações obtidas nas entrevistas da pesquisa de campo foram organizadas, resumidas, interpretadas e analisadas qualitativamente. A análise qualitativa foi baseada na técnica de análise de conteúdo que se inicia “[...] pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84).

Para Minayo (2010), a análise dos resultados das entrevistas não é uma mera classificação de opinião, é a busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria, a partir das falas, dos símbolos e das interpretações, e precisa incorporar o contexto de sua produção e, se possível, ser acompanhada e complementada por informações oriundas de observação participante.

Portanto, a partir da metodologia proposta e por meio da pesquisa quantitativa e qualitativa, que envolve a investigação documental, a sumarização dos dados dos discentes inscritos e selecionados no programa auxílio estudantil e do sistema acadêmico, os dados das entrevistas do NUAPE realizadas com os discentes que desistem/trancam o curso e o levantamento dos dados das entrevistas com os discentes selecionados pelo programa, tem-se a pretensão de analisar se o PAE na UTFPR, *campus* Toledo, efetiva-se no apoio à permanência dos discentes na instituição, para que não desistam por dificuldades de ordem socioeconômicas.

### 3.2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

A UTFPR é uma universidade com mais de 100 anos de história. Por ser uma instituição centenária, diversas foram as decisões e medidas políticas adotadas pelo governo federal, de cada época correspondente, que acabaram influenciando e acarretando em mudanças relevantes no decorrer de sua história. Devido à importância, cabe relatá-las e destacá-las.

O início da história da UTFPR ocorre por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que determina a criação, em todas as capitais dos Estados da República, de Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional primário gratuito. Estas, segundo Leite (2010), foram criadas para absorver meninos e adolescentes pobres que não trabalhavam e tampouco estudavam, como uma forma de afastá-los da marginalidade e da delinquência. Eles aprenderiam uma profissão, acrescida a oportunidade de emprego. “As

determinações do decreto eram claras: a preferência do ensino profissionalizante voltava-se aos meninos ‘desfavorecidos da fortuna’, com idade variando dos 10 aos 13 anos. A condição de pobreza deveria ser atestada por pessoas idôneas.” (LEITE, 2010, p. 14, grifo do autor). A criação dessas escolas tinha também o princípio de fomentar mão de obra para as indústrias.

A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná se instaura em Curitiba, em 1910, onde eram ministrados cursos de ofícios, tais como: alfaiataria, marcenaria, sapataria, serralheiro mecânico e seleiro tapeceiro, às crianças e aos adolescentes pobres. Nesse período histórico, Curitiba passava por um processo de intensa urbanização, recebendo imigrantes em busca de uma vida melhor. De 1890 a 1910, a população passou de 24.453 para 60.800 habitantes. Esse intenso crescimento acarretou em problemas relacionados à infraestrutura, ao desemprego e, conseqüentemente, ao agravamento da “questão social”. Crianças e adolescentes perambulavam pelas ruas cometendo pequenos delitos. Nesse contexto, a implantação da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná foi bem vista, pois seria uma medida para solucionar tais problemas (LEITE, 2010).

Os cursos tinham, segundo o autor, a duração de quatro anos, mas a evasão era alta – em torno de 30% dos alunos compareciam às aulas –, pois assim que os meninos adquiriam um pouco de prática, iam trabalhar nas indústrias, onde, apesar dos salários ínfimos, era uma forma de passarem a “ganhar a vida”. Outros fatores resultavam na desistência, como a dificuldade para se chegar ao local e o intenso frio durante o inverno. Para diminuir esse esvaziamento, a direção adotou como estratégia o aperfeiçoamento do sistema de merenda da escola e, em vez de lanches, foi passado a servir uma “sopa quente substancial”. Essa medida reforçou a participação, mas não por muito tempo (LEITE, 2010).

Paralelo a essa realidade da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, em nível nacional, durante o Estado Novo (1937-1945), o presidente Getúlio Vargas demonstrava interesse no ensino técnico. Com sua política nacionalista e de intervencionismo estatal, buscou diversificar a economia do país com medidas que evidenciaram um aumento na demanda por trabalhadores mais qualificados, exigindo uma reestruturação do ensino profissional, que já se encontrava em fase de mudança. Como consequência, há uma forte atuação do governo na educação, com a formação de órgãos administrativos e a liberação de verbas, com os quais são criadas oficinas, com novas seções e instalações (UTFPR, 2009b).

Essas mudanças revelavam que o governo se preocupava com o aperfeiçoamento do ensino industrial, pois acreditava que assim conseguiria resolver os problemas da falta de técnicos para a indústria brasileira e, conseqüentemente, possibilitar o desenvolvimento nacional. Estava sendo criada uma nova concepção do ensino técnico no país, que culminaria

na promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 30 de janeiro de 1942 (UTFPR, 2009b).

O interesse no ensino profissionalizante fica evidenciado na Constituição Brasileira, outorgada em 1937, e, em decorrência disto, houve um investimento nesse nível de ensino, que tinha a pretensão de formar e oferecer técnicos exigidos para o desenvolvimento das indústrias. Esse investimento trouxe a ampliação, em nível nacional, das Escolas de Aprendizizes Artífices que passaram a ministrar o ensino de primeiro grau. A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná foi transformada em Liceu Industrial do Paraná: “O novo liceu ampliou o leque de cursos ofertados, incluindo alfaiataria, sapataria, marcenaria, pintura decorativa e escultura ornamental no ensino de primeiro grau.” (LEITE, 2010, p. 35). Em 1938, foi regulamentado o ensino noturno nos Liceus. Os cursos eram diversos: mecânico, ferreiro, fundidor, eletricista, marceneiro, entalhador, carpinteiro, etc. (UTFPR, 2009b).

Nesse cenário, o governo federal regulamenta novos Decretos em relação ao ensino profissional no país. De acordo com o decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, o Liceu Industrial do Paraná passou a ser denominado Escola Técnica de Curitiba, ministrando ensino de primeiro ciclo – cursos industriais básicos – e segundo ciclo – cursos técnicos e cursos pedagógicos. Em seguida, o Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, criou a Lei Orgânica do Ensino Industrial. A partir deste, o ensino industrial se tornou um curso de segundo grau, paralelo ao ensino secundário. Ademais, esse decreto permitia aos alunos portadores de diplomas de cursos técnicos ingressarem nas escolas de curso superior (LEITE, 2010).

Em 1942, o Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro, cria o Serviço Nacional da Indústria (SENAI), que atuaria de acordo com as necessidades e interesses dos empresários. O SENAI visava a uma formação de curto período e ao desenvolvimento de habilidades específicas aos trabalhadores (UTFPR, 2009b).

Esse conjunto de reformas no âmbito educacional foi conhecido como a “Reforma Capanema”, em que o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, decretou medidas que reformaram e estruturaram o ensino industrial e profissionalizante no país. Tais medidas estavam voltadas a atender, cada vez mais, aos interesses das indústrias em formar trabalhadores mais eficientes e produtivos. As indústrias aumentavam suas exigências na qualificação para que os trabalhadores acompanhassem o aperfeiçoamento do maquinário (UTFPR, 2009b).

Em 1944, após visita do ministro Gustavo Capanema, o Ministério da Educação e Saúde liberou recurso à Escola Técnica de Curitiba, que deu início a ampliação e reforma da escola. Segundo a opinião dos especialistas, a instituição paranaense era a mais bem equipada

escola técnica da rede federal. Sendo assim, em 1957, a Escola Técnica de Curitiba passou a oferecer cursos de formação de professores e adotou três tipos de cursos para a formação profissional: de aprendizagem, básico e técnico. “Os cursos de aprendizagem teriam curta duração, visando a formação de operários; os básicos, sem caráter formativo, serviriam para orientar os alunos na escolha da futura profissão; já os técnicos estariam voltados à formação de profissionais e assistentes engenheiros.” (LEITE, 2010, p. 49).

A década de 1950 foi marcada pelo avanço no processo de industrialização brasileiro, em decorrência do investimento público estatal, privado nacional e do capital internacional. Esse avanço repercute na reestruturação do ensino profissional, a fim de atrair os jovens a qualificarem sua mão de obra, de acordo com as demandas do mercado em expansão. Como resposta, “Em 16 de fevereiro de 1959 o presidente Juscelino Kubistchek sancionou a Lei nº 3.552, que transformava as escolas industriais e técnicas em autarquias.” (LEITE, 2010, p. 54). Essa mudança tinha a intenção de trazer mais autonomia para as instituições de ensino e torná-las mais atrativas. Com essa reforma, a Escola Técnica de Curitiba passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Paraná (UTFPR, 2009 b).

Outra mudança significativa que tornou as escolas técnicas mais “atrativas” foi a sanção do Decreto nº 50.492, de 25 de abril de 1961, pelo presidente Jânio Quadros, que transformou o curso Industrial Básico em Ginásio Industrial (LEITE, 2010).

Nesse mesmo ano de 1961, em dezembro, foi promulgada a Lei 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – que dividiu o ensino técnico de grau médio, formado pelos cursos industrial, agrícola e comercial, em Ensino Ginásial, com duração de quatro anos, e Colegial com, no mínimo, três anos. Criava-se, assim, a equivalência entre os cursos médios de 2º ciclo. Aos estudantes do ensino profissional, a nova Lei representou a consolidação no ingresso no ensino superior. Coincidentemente, foi a partir de 1960 que os jovens passaram a ambicionar o ensino superior como o caminho natural para a ascensão social e econômica, pela falta de alternativas (LEITE, 2010, p. 56).

Desse modo, as escolas profissionalizantes abriam caminhos a novas possibilidades e chamavam a atenção dos jovens, visto que os cursos oferecidos iam ao encontro das oportunidades de emprego oferecidas nas indústrias. Por meio do ensino, criou-se uma expectativa de melhoria de vida e uma alteração no perfil socioeconômico dos alunos dos cursos técnicos. Começam, assim, a se diluir as camadas de preconceito da sociedade em relação aos cursos técnicos (LEITE, 2010).

Com esse cenário, a Escola Técnica Federal do Paraná se expandia e melhorava suas instalações e ampliava os cursos oferecidos. Em 1966, ela passou a oferecer cursos técnicos

no período noturno, o que acarretou em um maior número de alunos. Nesse panorama, que envolvia qualidade no ensino, estrutura física, equipamentos e investimentos em recursos humanos qualificados, a escola do Paraná tinha reconhecimento nacional.

Esse reconhecimento também veio do MEC que, em 1969, selecionou a instituição para ofertar Cursos Profissionais de Nível Superior de Curta Duração, passando ela a oferecer cursos de Engenharia em algumas áreas. Com o passar dos anos, os cursos técnicos começaram a ter mais importância que os cursos do Ginásio Industrial, o que levou o MEC a propor a extinção deste. Em 1970, a Escola não aceitou mais matrículas para o Ginásio Industrial e, em 1972, o curso foi encerrado definitivamente (UTFPR, 2009b).

Com o início da oferta de engenharias e dos programas de pós-graduação para docentes, a Escola Técnica se eleva a um patamar diferenciado, com atribuições que vão além da formação de técnicos. Em 1978, depois de quase duas décadas de implantação, de progressos e de melhoras, a Escola Técnica se transformou no Centro Federal de Educação Tecnológica (UTFPR, 2009b).

O início das engenharias e dos programas de pós-graduação para docentes elevava a Escola Técnica a um patamar diferenciado, uma instituição com mais atribuições do que somente formar técnicos. Em 1978, depois de quase duas décadas de implantação, progressos e melhoras, a Escola Técnica se transformava no Centro Federal de Educação Tecnológica (UTFPR, 2009b, p. 25).

Essa nova denominação trouxe consigo um regime especial, em que o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) foi transformado em autarquia vinculada ao MEC, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. O Centro se caracterizava por atuar, exclusivamente, na área tecnológica e na formação especializada.

Um avanço considerável da instituição foi quando esta passou a oferecer além do ensino médio, o ensino superior e os cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização. ‘O ensino superior abrangia a graduação, a pós-graduação e as licenciaturas plena e curta. Os dois primeiros níveis destinavam-se à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos, enquanto os cursos de licenciatura graduavam professores e especialistas para as disciplinas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos. Os cursos técnicos de 2º grau formavam auxiliares e técnicos industriais e os cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização visavam atualizar profissionais na área técnica industrial’ (UTFPR, 2009b, p. 30, grifo da autora).

Em decorrência da escassez de Escolas Técnicas e Industriais de 2º Grau no país e tendo em vista a demanda e o investimento nesse ensino, devido à expansão da indústria em todo o território nacional, e não apenas nas capitais e regiões metropolitanas, o MEC propôs expandir e melhorar o ensino técnico no país, permitindo e definindo a implantação de novas Unidades de ensino. Em 1986, foram aprovados pelo MEC, cinco novos polos do CEFET no Paraná, nas cidades de: Medianeira, Cornélio Procópio, Pato Branco, Ponta Grossa e Campo Mourão (UTFPR, 2009b).

Em 1986, foi projetado e, em 1987, iniciou-se a construção de Unidades de Ensino Descentralizadas nas cidades de Medianeira e Cornélio Procópio. Em 1990, foi inaugurada a primeira Unidade de Ensino Descentralizada, em Medianeira e, em 1993, em Cornélio Procópio. Também em 1993, tiveram início as atividades em Pato Branco e Ponta Grossa e, em 1995, em Campo Mourão.

O Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1996 regulamentou o capítulo sobre a Educação Profissional constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, a Portaria Ministerial nº 646 extinguiu o ensino técnico integrado e o Decreto nº 2.406 possibilitou a transformação de todas as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Cada unidade do CEFET passou a ter diretoria própria, com apoio de gerências. Desse modo, os cursos técnicos do CEFET-PR, que uniam conteúdos do ensino médio e do ensino profissionalizante, chegaram ao seu estágio final (LEITE, 2010).

Em decorrência da ampliação dos cursos de graduação ofertados, da qualidade do ensino ofertado e da expansão das unidades, em maio de 2003 seguiu para Brasília um projeto visando à mudança do CEFET-PR para Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Nesse ano, o CEFET-PR teve mais de 16 cursos reconhecidos pelo MEC, sendo que a maioria obteve conceito A; e foi inaugurada a sexta Unidade de Ensino Descentralizada em Dois Vizinhos.

Em 07 de outubro de 2005, foi criada a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, por meio da Lei nº 11.184, com a sanção do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

A conquista acarretou modificações administrativas da instituição, atualização de seu estatuto; autonomia para a criação e extinção de cursos e programas de ensino superior. Nessa fase de transição o diretor-geral assumiu o papel de reitor *Pro-Tempore*. Já os diretores do sistema CEFET-PR tornam-se pró-reitores e cada UNED (Unidade de Ensino Descentralizada) – seis na ocasião – ganhou o status de Campus (LEITE, 2010, p. 121).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) analisam a política de educação profissional no Governo Lula e a tendência desse governo de ampliar a educação profissional, técnica e tecnológica, com a transformação dos CEFETs para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS). O CEFET-PR foi o único que foi transformado em universidade, os demais CEFETs do País – com exceção do Rio de Janeiro e Minas Gerais – foram transformados em IFETS. Para os autores, a finalidade dessa mudança e expansão tem uma intencionalidade acobertada nas reformas educativas, que visam atender aos interesses particulares do mercado capitalista, ou seja, a expansão dos IFETS é uma articulação com os setores produtivos, que geram soluções técnicas e tecnológicas e são, portanto, um modelo alternativo às universidades de pesquisa.

Com a mudança de CEFET-PR para UTFPR, a expansão continuou e no ano de 2007, em que foram inaugurados quatro *campi* novos em Apucarana, Francisco Beltrão, Londrina e Toledo. Foi nesse ano que, por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril, foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Para se integrar ao REUNI, que tinha como um de seus objetivos reestruturar as Universidades, como a construção e readequação de infraestrutura e equipamentos, a UTFPR elaborou um projeto que foi homologado pelo MEC, que previa a contratação de 679 professores da carreira do ensino superior, até 2012, e 200 técnicos administrativos, e a oferta de aproximadamente 2 mil novas vagas nos cursos de graduação.

Com a instituição, por meio da portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, do PNAES, a UTFPR passa a dispor de recursos para a assistência estudantil e, em agosto de 2008, estabelece o Programa Bolsa Permanência. Esse programa, baseado na proposta do PNAES, visa ampliar e democratizar as condições de permanência dos jovens no ensino superior público federal e reduzir as taxas de retenção e evasão. Nesse mesmo ano, também foi designada uma comissão especial a fim de elaborar uma proposta de implantação de Restaurantes Universitários (RUs) em todos os *campi* da UTFPR.

Em 2009, a UTFPR adotou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para selecionar os alunos em todos os seus cursos de graduação e em todos os *campi*. Em 2013, a universidade adotou integralmente a Lei de cotas, Lei nº 12.711/2012, passando a manter a reserva de 50% de suas vagas para cotistas oriundos de escola pública, como já fazia desde 2008 – ano de adoção das cotas sociais. Das vagas de cotistas, 50% são destinadas aos candidatos oriundos de famílias com renda per capita de igual ou inferior a um salário mínimo e meio nacional e os outros 50% são destinados aos candidatos, independentemente de sua

renda, que se auto declararem pretos, pardos e indígenas. Ambas as medidas alteraram o perfil do discente ingressante nos *campi*, que passam a receber discentes de todas as regiões do País e de diferentes etnias e classes sociais.

A expansão dos *campi* continua e, em 2010, é instalado o *campus* na cidade de Guarapuava e, em 2013, em Santa Helena. Ao todo, hoje, são 14 *campi* da UTFPR no Paraná, situados em várias regiões do Estado.

Discorrendo especificamente sobre o *campus* na cidade de Toledo, onde o PAE é nosso objeto de estudo, ele foi inaugurado em 05 de fevereiro de 2007 e se instalou, provisoriamente, por três anos nas dependências da Fundação Educacional de Toledo (FUNET). Em 2007, a prefeitura Municipal de Toledo adquiriu uma área de aproximadamente 69.000 m<sup>2</sup>, junto ao Seminário Verbo Divino, para que ali fosse construída a UTFPR de Toledo. O *campus* conta hoje com uma estrutura de três blocos – A, C e E –, um Restaurante Universitário, uma biblioteca e um ginásio de esportes.

O *campus* Toledo foi construído e teve sua expansão e ampliação de vagas, cursos e servidores por meio dos recursos do Reuni. Cabe destacar que todos os *campi* da UTFPR receberam profissionais provenientes das vagas de concurso públicos liberados pelo MEC, por intermédio do Reuni.

### 3.2.1 A assistência estudantil na Universidade Tecnológica Federal do Paraná

A assistência estudantil na UTFPR tem como eixo norteador o PNAES – Decreto nº 7.234/2010 –, que é executado no âmbito do Ministério da Educação e tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, para que não desistam por dificuldades de ordem socioeconômicas.

O PNAES tem os seguintes objetivos:

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

O PNAES deve ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando ao atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições de nível superior.

As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

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

Embora o PNAES seja um programa de âmbito nacional, cada instituição de ensino superior tem autonomia para utilizar os recursos disponibilizados, conforme suas demandas, particularidades locais e especificidades regionais. O foco é contribuir de forma eficiente com o discente, buscando melhoria no seu desempenho acadêmico, para evitar e/ou diminuir os índices de repetência e evasão, uma vez que tal situação gera um alto custo para o governo e para a instituição como um todo.

A assistência estudantil se desenvolveu na UTFPR, *a priori*, no *campus* Curitiba, por ser o mais antigo, com o maior número de cursos e de estudantes, e por se localizar em uma capital. As ações desenvolvidas nesse *campus* serviram de base para as demais ações a serem implantadas nos demais *campi*. Nos *campi* mais antigos, como o de Curitiba, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa e Cornélio Procópio, antes do Decreto do PNAES, já eram desenvolvidas ações na área da saúde, da odontologia, do atendimento pedagógico, do restaurante universitário, da inclusão digital e atividades culturais.

Durat (2015) apresenta, em sua dissertação, um diagnóstico das ações de assistência estudantil, do período entre a promulgação da portaria nº 39/2007 e a promulgação do PNAES, em 2010, em que afirma que o atendimento aos discentes dos *campi* da UTFPR não ofereciam assistência necessária para a permanência do discente. Ele analisa os eixos de ação elencados pelo MEC, que demonstram que:

- Nenhum *campus* oferecia a moradia estudantil, com exceção de Dois Vizinhos, que tinha o sistema de internatos para os discentes, pois dispunha do ensino técnico, e nenhum *campus* desenvolveu ações relacionadas ao setor de transporte e ofereceu serviço de creches;
- Em relação ao Restaurante Universitário (RU), somente os *campi* mais antigos – Curitiba, Medianeira, Pato Branco, Cornélio Procópio e Ponta Grossa – possuíam este serviço, bem como só eles também dispunham de assistência à saúde, com equipamentos, recursos físicos e humanos para atender às demandas médicas emergenciais e odontológicas;

- Quanto à inclusão digital, a UTFPR, por se tratar de uma universidade tecnológica, desenvolveu ações por meio de projetos de extensão e de qualificação, que integrassem os discentes à tecnologia;

- As ações de cultura aconteciam mais no *campus* Curitiba, em que se destaca o coral, a orquestra e o teatro – nos demais *campi* as ações eram mais pontuais, isoladas e descontínuas. No esporte, as ações ocorriam por meio das atléticas, organizada pelos discentes, com apoio dos *campi*;

- Quanto ao apoio pedagógico, os *campi* mais antigos dispunham de pedagogo, que realizava ações isoladas e de acordo com a realidade de cada qual. Após a organização estrutural, em 2009, a UTFPR passou a ter esse profissional em cada *campus*, houve o regulamento da organização didático-pedagógica e uma adequação dos procedimentos de atendimento na área pedagógica;

- No que se refere à acessibilidade, os *campi* mais antigos precisavam constantemente adequar sua estrutura para torná-la acessível. Em 2009, é instituído o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidade Específicas (NAPNE), em todos os *campi*, dando suporte, cobrando adequações e promovendo ações reflexivas e inclusivas.

A partir de 2008, com a promulgação da portaria do MEC nº 39/2007, que instituiu o PNAES, a UTFPR passou a receber recursos do governo federal. Em 2008, o Conselho Universitário da UTFPR (COUNI) aprova o Regulamento do Programa de Bolsa-Permanência ao estudante da UTFPR, Deliberação nº 03/2008, e começa a organizar suas ações no âmbito da assistência estudantil em todos os *campi*, passando a destinar bolsas aos discentes.

Nesse primeiro momento, essa ação foi chamada de Bolsa Permanência e atendia os discentes com uma bolsa no valor de R\$ 150,00 mensais. O número de bolsas era distribuído pela Reitoria, de acordo com o recurso orçamentário disponível e o número de matrículas em cada *campus*. No primeiro semestre de 2015, o edital estabeleceu um índice de vulnerabilidade socioeconômica<sup>18</sup> para a classificação e seleção dos discentes e a distribuição de bolsas passou a ser por meio de uma lista única geral de todos os *campi*.

Semestralmente, ocorre a publicação do edital de inscrição e seleção. A bolsa tem por objetivo apoiar o discente, garantindo, minimamente, o suprimento de suas necessidades

---

<sup>18</sup> O Índice de Vulnerabilidade Socioeconômico é gerado de acordo com a realidade do discente. O discente faz sua inscrição on-line, preenche seu cadastro socioeconômico e, assim, pontua de acordo com a situação e a realidade informada. A classificação dos discentes é realizada de acordo com o índice, da maior para a menor pontuação. Cabe destacar que o profissional de serviço social tem um espaço reservado exclusivamente para pontuar sobre situações peculiares, que fogem dos índices já elencados no edital.

acadêmicas. No primeiro semestre de 2011, nos *campi* que não tinham o RU instalado, como foi o caso de Toledo, os discentes selecionados passaram a receber R\$ 350,00 mensais (R\$ 150,00 de auxílio-alimentação e R\$ 200,00 base).

No segundo semestre de 2013, houve a alteração do nome do programa no edital, que passou de Programa Bolsa Permanência para Processo de Seleção do Auxílio Estudantil<sup>19</sup>, dispondo das seguintes modalidades: auxílio-alimentação<sup>20</sup> (crédito no RU); auxílio instalação (R\$ 400,00 - pagamento único); auxílio-moradia (R\$ 230,00) e auxílio base (R\$ 200,00). No primeiro semestre de 2015, o valor do auxílio-moradia teve uma elevação, passando de R\$ 230,00 para R\$ 300,00.

Por meio da instituição do REUNI e do PNAES, houve a ampliação do quadro de profissionais para atuar nas Instituições de Ensino Superior. Os *campi* da UTFPR receberam profissionais para atuar diretamente com os discentes e com o PNAES, com destaque para: assistente social, pedagogo, psicólogo e Técnico em Assuntos educacionais (licenciado).

Na UTFPR, *campus* Toledo, os servidores responsáveis por esse atendimento aos discentes são os técnicos administrativos graduados nas áreas de serviço social, pedagogia e psicologia, que estavam alocados, naquele momento, no Departamento de Apoio ao Ensino (DEAPO).

No decorrer dos anos, o organograma da universidade sofre modificações e novas denominações. Em 2010, o DEAPO passou a se chamar Departamento de Educação (DEPED). O DEPED está vinculado à Diretoria de Graduação e Educação Profissional (DIRGRAD) composto por dois núcleos, o Núcleo de Ensino (NUENS) e o Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE). O NUAPE foi subdividido em dois núcleos: o Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) e o Núcleo de Saúde. Esta estrutura está presente na Reitoria e se replica nos *campi*.

O setor responsável pelo PAE na UTFPR em todos os *campi* é o NUAPE. Particularmente, no que se refere as suas atribuições, o NUAPE passa a ser responsável pelas seguintes funções, de acordo com o Regimento dos *campi* (UTFPR, 2009a, p. 15-16):

---

<sup>19</sup> Essa mudança foi realizada com a finalidade de o discente poder conciliar o recebimento do auxílio estudantil com outras bolsas de pesquisa, pois os editais de outras bolsas disponíveis pelas Fundações não permitiam o acúmulo de bolsas, mas permitiam conciliar o recebimento concomitante de bolsa e auxílio.

<sup>20</sup> O RU na UTFPR, *campus* Toledo, foi inaugurado no primeiro semestre de 2014. Assim, os discentes selecionados não receberam mais o valor do auxílio alimentação em pecúnia, mas na forma de crédito refeição no RU.

Art. 42 - Compete ao Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil: I. promover acompanhamento psicopedagógico aos discentes; II. executar os programas de assistência estudantil da UTFPR; III. prestar atendimento médico-odontológico aos discentes; IV. prestar atendimento aos discentes com necessidades educacionais especiais; V. gerenciar ações de educação inclusiva; e VI. gerenciar o programa de moradia estudantil, inclusive internato, quando existirem.

Atualmente, a equipe do NUAPE, *campus* Toledo, é composta por dois assistentes sociais, uma pedagoga e um técnico em enfermagem. Nesse núcleo é realizado todo o processo que envolve o PAE, o acompanhamento dos discentes selecionados e dos não selecionados pelo programa, referente à parte pedagógica, social e da saúde, bem como são desenvolvidos projetos nessas áreas. O NUAPE também é responsável pelo Programa Protagonismo Estudantil<sup>21</sup>, pelo Programa Qualidade de Vida Estudantil<sup>22</sup>, pelo Programa de Auxílio à Participação de Discentes em Eventos<sup>23</sup> e pelo Programa Bolsa Permanência do MEC<sup>24</sup>. O último atende discentes do curso de Tecnologia em Processos Químicos, que recebe a documentação comprobatória de renda per capita familiar, realiza acompanhamento mensal e autoriza o pagamento.

O PAE, conforme estabelece o PNAES, visa atender os discentes regularmente matriculados nos cursos de graduação, da educação profissional técnica de nível médio e *stricto sensu* oriundos de famílias com renda per capita de até um salário mínimo e meio. Além desse critério, o discente, para concorrer ao processo de seleção do Auxílio estudantil, deverá atender às seguintes condições, conforme descrito em edital próprio (UTFPR, 2017 a):

- a) Não acumular bolsas<sup>25</sup> cuja soma supere um salário mínimo e meio nacional vigente à época da seleção, incluindo a soma dos valores do auxílio estudantil (auxílio

---

<sup>21</sup> Esse programa seleciona candidatos para receber bolsa, por meio da submissão de um projeto atinente à qualidade de vida acadêmica dos discentes, focando o ingresso, a permanência e a inserção na sociedade.

<sup>22</sup> Esse Programa seleciona projetos voltados a realização de eventos que resultam em ações de aprimoramento da qualidade de vida do estudante da UTFPR, apoiados com recursos da UTFPR.

<sup>23</sup> Esse programa disponibiliza apoio aos discentes para a participação em eventos técnico-científicos, culturais e extracurriculares, de âmbito nacional e internacional.

<sup>24</sup> Em linhas gerais, o Programa de Bolsa Permanência do MEC é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a discentes matriculados em IES Federais, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para discentes indígenas e quilombolas. O recurso é no valor de R\$ 400,00 mensais pagos via cartão de benefício. No *campus* Toledo, somente os discentes do curso de Tecnologia em Processos Químicos têm o direito de solicitar essa bolsa, por conta da carga horária do curso. Conforme exigência do programa de Bolsa Permanência, a bolsa será destinada para discentes matriculados em cursos com carga horária média igual ou superior a seis horas diárias de aula.

<sup>25</sup> Entende-se por bolsas: renumeração de estágio em órgãos públicos, privados e organizações não governamentais e de outros benefícios recebidos pelo estudante, relacionados ao ensino, à pesquisa, à extensão, à cultura, ao esporte e à vivência acadêmica, nacionais ou estrangeiros; e bolsas acadêmicas pagas com recursos da UTFPR, Fundação Araucária, do CNPq, da CAPES, do MEC e de outros Ministérios, das Fundações de Apoio – FUNTEF, entre outras. Excetuam a essa regra os estudantes da etnia indígena ou oriundos de comunidades quilombolas, condicionados à devida comprovação da natureza e da origem.

básico: R\$ 200,00; auxílio-moradia: R\$ 300,00; auxílio-alimentação - valor de referência: almoço: R\$ 75,00 e jantar: R\$ 75,00);

- b) Estar regularmente matriculado nos cursos da UTFPR e frequentando, no mínimo, uma disciplina obrigatória;
- c) Não ter reprovado em ou cancelado mais de 33% das disciplinas cursadas no semestre anterior, caso tenha sido bolsista do auxílio estudantil;
- d) Ter realizado sua inscrição no programa, preenchendo devidamente o formulário de solicitação do auxílio estudantil;
- e) Ter entregue o termo de responsabilidade, juntamente a toda documentação comprobatória do grupo e da renda familiar; e
- f) Entregar no NUAPE toda a documentação, nos dias e horários preestabelecidos.

O Programa Auxílio Estudantil tem o objetivo de apoiar a permanência do discente na instituição, para que não desista por dificuldades de ordem socioeconômicas. As modalidades disponíveis do Programa Auxílio Estudantil na UTFPR (2017) são:

- a) Auxílio Base: visa contribuir com os custos da vida acadêmica, de uma maneira geral. Concedido na forma de recurso financeiro no valor de R\$ 200,00, para cada mês que vigorar o auxílio previsto em cada edital;
- b) Auxílio-moradia: visa contribuir com as despesas decorrentes da estadia do discente da UTFPR, que, por ocasião do curso, necessita manter moradia fora do seu domicílio de origem. Concedido na forma de recurso financeiro no valor de R\$ 300,00 para cada mês que vigorar o auxílio previsto em cada edital;
- c) Auxílio-alimentação: visa contribuir com as despesas decorrentes com alimentação dos discentes. A concessão é na forma de autorização via sistema RU para refeição no almoço e /ou jantar;
- d) Auxílio Instalação<sup>26</sup>: destinado ao discente calouro e visa contribuir com as despesas relacionadas à instalação do discente na cidade onde se situa o *campus* que ele for estudar. Concedido na forma de recurso financeiro no valor de R\$ 400,00, em uma única parcela.

Os valores referentes aos auxílios base, moradia e instalação são depositados em conta bancária, exclusivamente, no nome do estudante selecionado. O período de vigência do pagamento do auxílio é semestral, de acordo com cada edital.

---

<sup>26</sup> Destaca-se que a partir de 2018 o auxílio instalação não foi mais disponibilizado aos discentes dos *campi* da UTFPR (Edital 21/2017 – ASSAE – Auxílio Estudantil 2018). De acordo com a equipe do NUAPE, *campus* Toledo, as equipes dos NUAPes da UTFPR, em reunião em dezembro de 2017, decidiram remanejar o recurso do auxílio instalação para as outras modalidades (base, moradia e alimentação) (UTFPR, 2017 b).

O recurso advém do governo federal e a UTFPR acrescenta, como contrapartida, recursos de seu custeio para o Programa. Essa contrapartida da UTFPR varia de acordo com o orçamento anual da universidade e é definido pelo Conselho Universitário (COUNI).

A cada semestre, o edital do PAE é discutido pelos profissionais do NUAPE de cada *campus*, em reuniões presenciais, por videoconferência e por e-mail e, conseqüentemente, sofre alterações e readequações, conforme as necessidades e decisões dos profissionais envolvidas. Devido a isto, não se tem a pretensão de explicar minuciosamente o edital, pois não é estático e está em constantes mudanças.

Destarte, com base na elucidação da assistência estudantil, mais especificamente do PAE na UTFPR, *campus* Toledo, dá-se seqüência na pesquisa e apresentam-se os dados quantitativos e qualitativos e suas respectivas análises.

### 3.3 PROGRAMA AUXÍLIO ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – *CAMPUS* TOLEDO: DADOS EM MOVIMENTO

Com o intuito de responder às inquietações pertinentes ao objeto de estudo, buscando identificar se o Programa Auxílio Estudantil da UTFPR, *campus* Toledo, atinge o objetivo que se propõe, de apoiar o discente para sua permanência na instituição, para que não desista por dificuldades de ordem socioeconômicas, foram elencados, de acordo com os dados coletados, subeixos que se complementam e permitem responder ao objetivo desta pesquisa, sendo eles: a abrangência do PAE, a situação acadêmica dos discentes (selecionados e do geral), os motivos da evasão e o impacto do PAE na vida acadêmica dos selecionados. Na seqüência, são apresentados os dados quantitativos e qualitativos com suas respectivas análises.

A abrangência do PAE da UTFPR, *campus* Toledo, é apresentada nos Quadros 4, 5, 6, 7 e 8. O quadro 4 apresenta dados dos editais do Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil da UTFPR, *campus* Toledo, de 2011 a 2015, e seu desenvolvimento nos valores e a introdução de novas modalidades ao programa, a partir do segundo semestre de 2013.

**Quadro 4** - Desenvolvimento do Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil da UTFPR, de 2011 a 2015

Período	Quantidade de meses do Auxílio	Valor pago por mês
1º sem. 2011	5 meses	350,00 (auxílio base 200,00 e auxílio-alimentação 150,00)
2º sem. 2011	5 meses	350,00 (auxílio base 200,00 e auxílio-alimentação 150,00)
1º sem. 2012	5 meses	350,00 (auxílio base 200,00 e auxílio-alimentação 150,00)
2º sem. 2012	5 meses	350,00 (auxílio base 200,00 e auxílio-alimentação 150,00)
1º sem. 2013	5 meses	350,00 (auxílio base 200,00 e auxílio-alimentação 150,00)
2º sem. 2013	5 meses	Moradia 230,00; Base 200,00; Instalação 400,00 Alimentação (almoço e janta) 150,00
1º sem. 2014	5 meses	Moradia 230,00; Base 200,00; Instalação 400,00 Alimentação (almoço/janta) crédito no RU
2º sem. 2014	6 meses	Moradia 230,00; Base 200,00; Instalação 400,00 Alimentação (almoço/janta) crédito no RU
1º sem. 2015	5 meses	Moradia 300,00; Base 200,00; Instalação 400,00 Alimentação (almoço/janta) crédito no RU
2º sem. 2015	5 meses	Moradia 300,00; Base 200,00; Instalação 400,00 Alimentação (almoço/janta) crédito no RU

**Fonte:** Elaborado pela autora, em 2018, com base nos dados coletados dos editais do Programa Bolsa Permanência /Auxílio Estudantil da UTFPR, *campus* Toledo, no período de 2011 a 2015.

Analisando o quadro acima, pode-se observar que houve um significativo avanço nos valores do auxílio estudantil, bem como da introdução de novas modalidades. No segundo semestre de 2013, ocorreu a alteração do nome do programa no edital, que passou de Programa Bolsa Permanência para Processo de Seleção do Auxílio Estudantil. Essa mudança foi realizada com a finalidade do discente poder conciliar o recebimento do auxílio estudantil com outras bolsas de pesquisa, pois os editais de outras bolsas disponíveis pelas Fundações não permitiam acumular bolsas, mas permitiam conciliar o recebimento concomitante de bolsa e auxílio.

O auxílio-moradia, no ano de 2015, passou a ser pago também no mês de janeiro, conforme edital 030/2014 do Auxílio Estudantil. No primeiro semestre de 2015, o valor do auxílio-moradia teve uma elevação, passando de R\$ 230,00 para R\$ 300,00. Ambas as alterações foram decorrentes das reivindicações dos discentes, visto que o aluguel é uma das despesas fixas do discente, que precisa ser pago mesmo em período de férias, e seu valor costuma ser alto, principalmente quando o imóvel é próximo ao *campus*.

O restaurante universitário (RU) na UTFPR, *campus* Toledo, foi inaugurado em janeiro de 2014. A partir de então o auxílio-alimentação – almoço e/ou janta – foi concedido na forma de crédito no RU. Já o auxílio instalação, diferentemente das outras modalidades, é concedido somente em uma parcela, no valor de R\$ 400,00, exclusivamente ao discente ingressante no *campus*.

O quadro 5 expõe a evolução do número de discentes que realizaram sua inscrição no Programa, por semestre, de 2011 a 2015, comparado ao total de discentes matriculados na UTFPR, *campus* Toledo, e sua respectiva porcentagem.

**Quadro 5** - Evolução do número de inscrições do Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil, de 2011 a 2015

Semestre	Número de inscritos	Número total de discentes matriculados	% de inscritos X total de matriculados
1º 2011	105	423	24,82 %
2º 2011	111	508	21,85 %
1º 2012	113	601	18,80 %
2º 2012	114	626	18,21 %
1º 2013	139	732	18,98 %
2º 2013	160	789	20,27 %
1º 2014	175	893	19,59 %
2º 2014	244	909	26,84 %
1º 2015	297	1058	28,07 %
2º 2015	313	1.162	26,93 %

**Fonte:** Elaborado pela autora, em 2018, com base nos dados coletados das inscrições do Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil da UTFPR, *campus* Toledo, no período de 2011 a 2015 e dos dados das matrículas do sistema acadêmico da UTFPR, *campus* Toledo.

Observa-se no quadro 5 que há uma elevação do número de discentes que fazem sua inscrição no PAE em relação ao total de discentes matriculados. Isto é um indicativo que estão ingressando mais discentes que pertencem a uma família com renda per capita de um salário mínimo e meio, e que, no decorrer do curso, discentes passam a se encaixar nesse critério devido a alterações na sua situação econômica e da sua família. A Lei de Cotas, de 2012, possivelmente, interferiu nesse processo, pois, por meio dela, mais discentes oriundos de escolas públicas e pertencentes a uma família com renda per capita de um salário mínimo ingressaram na universidade.

O número total de discentes matriculados aumentou significativamente, em decorrência do crescimento do *campus* e do aumento do número de vagas. Em 2011, havia 4 cursos ofertados – 3 graduações e um técnico integrado – e, em 2015, havia 7 cursos de graduação ofertados. Fazendo um comparativo, no primeiro semestre de 2011 havia um total de 423 discentes matriculados nos cursos de graduação e técnico integrado e no segundo semestre de 2015 havia um total de 1.162 discentes matriculados.

O quadro 6, abaixo, apresenta o número de inscrições do Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil, de 2011 a 2015, por semestre, com o total de discentes inscritos e o total de processos deferidos e indeferidos.

**Quadro 6** - Dados do número de inscritos, de processos deferidos e indeferidos do Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil, de 2011 a 2015

<b>Período</b>	<b>Total de discentes inscritos</b>	<b>Total de processos deferidos</b>	<b>Total de processos indeferidos</b>
1º sem. 2011	105	94	11
2º sem. 2011	111	65	46
1º sem. 2012	113	82	31
2º sem. 2012	114	98	16
1º sem. 2013	139	121	18
2º sem. 2013	160	131	29
1º sem. 2014	175	120	55
2º sem. 2014	244	173	71
1º sem. 2015	297	175	122
2º sem. 2015	313	276	37

**Fonte:** Elaborado pela autora, em 2018, com base nos dados coletados nas inscrições e nos resultados do processo de análise do Programa Bolsa Permanência /Auxílio Estudantil da UTFPR, *campus* Toledo, no período de 2011 a 2015.

Observa-se, no quadro 6, um crescimento no total de discentes inscritos no Programa. O processo é deferido quando a documentação entregue na inscrição está de acordo com o edital e quando o discente atende aos critérios para receber os auxílios solicitados. O fato de ter o processo deferido não implica no recebimento do auxílio, pois há um processo de seleção e classificação de acordo com o recurso disponível por semestre.

Quanto aos processos indeferidos, estes são significativos e a maioria ocorre devido à falta de documentos que comprovam o grupo familiar e a renda do grupo familiar. No processo de análise documental, se o discente deixou de apresentar algum documento comprobatório listado no edital, o processo é indeferido e cabe ao aluno recurso. Nos editais analisados, no período de recurso, não coube a possibilidade de apresentar documentos faltantes, por isto o número de recursos deferidos é relativamente baixo.

A partir do edital 030/2014, consta que o prazo do recurso não é destinado à entrega de documentação atrasada, ou seja, que não foi entregue dentro dos prazos estabelecidos no edital. Entende-se que o período do recurso é somente para os processos que o discente se sentiu prejudicado pela análise do NUAPE. Cabe destacar que é baixo o percentual dos processos indeferidos cuja causa é a renda per capita familiar ser superior a um salário mínimo e meio nacional.

Conforme os dados obtidos das inscrições e dos resultados do processo do Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil, o quadro 7 apresenta o número de inscrições do Programa, de 2011 a 2015, o total de processos deferidos, o total de discentes atendidos com o auxílio e a lista de espera.

**Quadro 7 - Abrangência do Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil, de 2011 a 2015**

<b>Período</b>	<b>Total de discentes inscritos</b>	<b>Total de processos deferidos</b>	<b>Total de discentes atendidos com o auxílio</b>	<b>Lista de espera</b>
1º sem. 2011	105	94	46	48
2º sem. 2011	111	65	34	31
1º sem. 2012	113	82	82	0
2º sem. 2012	114	98	69	29
1º sem. 2013	139	121	115	6
2º sem. 2013	160	131	123	8
1º sem. 2014	175	120	120	0
2º sem. 2014	244	173	151	22
1º sem. 2015	297	175	164	11
2º sem. 2015	313	276	207	69

**Fonte:** Elaborado pela autora, em 2018, com base nos dados coletados nos editais, nas inscrições e nos resultados do processo de análise e de seleção do Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil da UTFPR, *campus* Toledo, no período de 2011 a 2015.

No quadro 7, que traz a abrangência do Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil, é visível o crescimento do percentual de inscrições no programa. O número de bolsas ampliou no período analisado, e, no primeiro semestre de 2012 e no primeiro semestre de 2015, atendeu a todos os discentes que tiveram seu processo deferido. Portanto, dos semestres analisados, somente em dois não houve lista de espera. Mesmo com lista de espera, pode-se considerar significativo o número de discentes atendidos pelo Programa, porém o recurso disponível não acompanha a demanda crescente. Demanda esta que não está descontextualizada da crise econômica do país, que se reflete nas crises financeiras das famílias, na falta de emprego e nos baixos salários.

Segundo Pochmann (2009), o Brasil apresentou queda na taxa de expansão do Produto Interno Bruto (PIB) e, em virtude disto, o funcionamento do mercado de trabalho voltou a ser mais desfavorável àqueles que dependem do próprio trabalho para sobreviver. Além do aumento do desemprego, nota-se também o crescimento dos postos de trabalho informais e da rotatividade nos empregos assalariados formais. Portanto, a crise afeta decisivamente o conjunto de trabalhadores em maior grau do que outros setores da sociedade.

Observando a lista de espera, esta não apresenta um número elevado de discentes, pois o número de processos indeferidos é alto. O motivo do indeferimento é, na grande maioria, decorrente de documentação comprobatória incompleta e, no período de recurso, não se aceita a complementação de documentos faltantes. Contudo, ao analisar pelo viés da demanda reprimida, ou seja, pela soma da lista de espera e dos processos indeferidos, pode-se observar que se eleva significativamente o número de discentes sem o auxílio estudantil, conforme dados do quadro 8.

**Quadro 8** - Demanda do Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil da UTFPR, *campus* Toledo, de 2011 a 2015

Período	Total de discentes inscritos	Total de processos deferidos	Total de processos indeferidos	Total de discentes atendidos com o auxílio	Lista de espera	Demanda reprimida (soma da lista de espera e dos processos indeferidos)
1º sem. 2011	105	94	11	46	48	59
2º sem. 2011	111	65	46	34	31	77
1º sem. 2012	113	82	31	82	0	31
2º sem. 2012	114	98	16	69	29	45
1º sem. 2013	139	121	18	115	6	24
2º sem. 2013	160	131	29	123	8	37
1º sem. 2014	175	120	55	120	0	55
2º sem. 2014	244	173	71	151	22	93
1º sem. 2015	297	175	122	164	11	133
2º sem. 2015	313	276	37	207	69	106

**Fonte:** Elaborado pela autora, em 2018, com base nos dados coletados nos editais, nas inscrições e nos resultados do processo de análise e de seleção do Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil da UTFPR, *campus* Toledo, no período de 2011 a 2015.

Observa-se no quadro 8 que a demanda reprimida – soma da lista de espera e dos processos indeferidos –, no *campus* Toledo, no período analisado, é elevada. Cabe questionar pelo montante de processos indeferidos, se o tempo e a atenção que o discente despense para organizar a documentação são satisfatórios, se os prazos estabelecidos pelos editais são coerentes e tem a clareza necessária e se a equipe do NUAPE tem o tempo e número de servidores necessário para atender à crescente demanda<sup>27</sup>.

Diante desses dados, observa-se que o PAE se mostra como um programa seletivo e focalizado, que atende os discentes que se encontram em uma determinada faixa de renda per capita. Com este entendimento, há um agravante nesse contexto, pois além da delimitação da renda per capita, há todo um processo de inscrição e seleção e, principalmente, de classificação, em que, muitas vezes, o discente, mesmo fazendo sua inscrição e sendo ela deferida, isto é, sendo comprovado que ele pertence a uma família com renda per capita de até um salário mínimo e meio, ele acaba ficando na lista de espera. Desse modo, o recurso destinado ao programa é insuficiente para atender a toda a demanda – que já é delimitada e selecionada pela renda familiar.

A insuficiência de recursos não é uma questão vivenciada somente na UTFPR, *campus* Toledo, mas em nível nacional, que envolve as IFES. Em 2014, o FONAPRACE encaminhou

<sup>27</sup> O Relatório de Avaliação dos Resultados da Gestão, nº 201410711, exercício 2014, destaca a deficiência de técnicos administrativos na UTFPR, em comparação à média das demais IFES. Um técnico na UTFPR deve atender três vezes mais alunos do que a média (UTFPR, 2014).

a ANDIFES uma carta para incluir na pauta de discussões da ANDIFES a situação dramática da carência de recursos financeiros para a assistência estudantil nas IFES, a fim de aumentar os recursos destinados ao PNAES. Após levantamento realizado pelo FONAPRACE com as IFES, estimou-se que seria necessário, em 2014, R\$ 1.484.167.509,65 para todas as ações de assistência estudantil previstas no PNAES. Contudo, as IFES receberam, em 2014, R\$ 720.096.441,61 (FONAPRACE, 2014).

Quanto à situação acadêmica dos discentes, os dados do sistema acadêmico foram filtrados e tabulados para identificar a situação acadêmica dos discentes no período de 2011 a 2015. O quadro 9 demonstra a situação acadêmica dos discentes selecionados que receberam o auxílio estudantil:

**Quadro 9** - Situação acadêmica dos discentes que receberam auxílio estudantil da UTFPR, de 2011 a 2015

Situação	Eng. Civil	Eng. Eletrônica	Lic. Matemática	Tec. Processos Químicos
Formados	20	14	10	49
Regulares	58	50	27	23
Trancados	0	3	4	1
Desistentes	26	49	43	48
Transferidos	2	8	1	0
Afastados para estudar no exterior	0	1	0	0
Total de discentes atendidos	106	125	85	121

**Fonte:** Elaborado pela autora, em 2018, com base nos dados do relatório semestral de acompanhamento dos discentes selecionados pelo Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil da UTFPR, *campus* Toledo, no período de 2011 a 2015 e a situação deles no sistema acadêmico da UTFPR, *campus* Toledo.

Observa-se que é significativa a relação de discentes que se formaram e que estão regulares, porém o quadro 9 apresenta um número elevado de desistentes, o que chama a atenção. O alto índice de desistência/evasão não é um problema exclusivo da UTFPR, *campus* Toledo, mas é um agravante da graduação em nível nacional.

Nessa direção, realizou-se um levantamento para identificar o total de discentes desistentes dos cursos analisados, em comparação aos discentes que receberam auxílio estudantil.

**Quadro 10** - Discentes desistentes do curso de graduação da UTFPR, *campus* Toledo, de 2011 a 2015

Curso	Total de discentes desistentes	Discentes desistentes que receberam auxílio	Porcentagem de discentes desistentes que receberam auxílio
Eng. Civil	128	26	20,31%
Eng. Eletrônica	316	49	15,50%
Lic. Matemática	227	43	18,94%
Tec. Processos Químicos	302	48	15,89%

**Fonte:** Elaborado pela autora, em 2018, com base nos dados do sistema acadêmico da UTFPR, *campus* Toledo, e do relatório semestral de acompanhamento dos discentes selecionados pelo Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil da UTFPR, *campus* Toledo, no período de 2011 a 2015.

É notória a elevada desistência nos cursos de graduação. Essa é uma preocupação que decorre de longa data, dos gestores e do próprio MEC.

O INEP realizou, em 2015, o Censo da Educação Superior, que traçou o perfil dos discentes no decorrer da graduação entre 2010 e 2014, considerando taxas de permanência, conclusão e desistência. Em 2010, 11,4% dos discentes desistiram do curso no qual ingressaram. Em 2014, chegou a 49%. A elevada desistência traz outro dado preocupante: a ociosidade de vagas, pois somente 42,1% das vagas estavam preenchidas e 13,5% das vagas remanescentes foram ocupadas (INEP, 2015).

O quadro 11, a seguir, identifica os discentes que estão regulares no sistema acadêmico, e apresenta o número total de discentes regulares no segundo semestre de 2015 dos cursos de graduação da UTFPR, *campus* Toledo, e o número de discentes regulares que receberam auxílio, de 2011 a 2015, com a respectiva porcentagem.

**Quadro 11** - Discentes regulares dos cursos de graduação da UTFPR, *campus* Toledo.

Curso	Total de discentes regulares no 2º sem. 2015	Discentes regulares que receberam bolsa (2011 – 2015)	Porcentagem de discentes regulares que receberam auxílio
Eng. Civil	339	58	17,10%
Eng. Eletrônica	259	50	19,30%
Lic. Matemática	129	27	20,93%
Tec. Processos Químicos	138	23	16,66%

**Fonte:** Elaborado pela autora, em 2018, com base nos dados do sistema acadêmico da UTFPR, *campus* Toledo, e do relatório semestral de acompanhamento dos discentes selecionados pelo Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil da UTFPR, *campus* Toledo, no período de 2011 a 2015.

Analisando a relação de discentes regulares no período, observa-se que é significativa a porcentagem de discentes que receberam o auxílio estudantil, porém não se sabe quantos desses discentes regulares também teriam o direito ao auxílio e o não receberam. Comparando-se a porcentagem de discentes regulares que receberam o auxílio com os dados da quarta pesquisa do FONAPRACE, realizada em 2014, que revela que 66,19% dos discentes vivem com renda per capita média familiar de até 1,5 salário mínimo, pode-se considerar que uma parcela significativa de discentes que teriam direito ao auxílio não o receberam nesse período.

No quadro 12, é possível visualizar o número total de discentes formados nos cursos, relacionados por semestre, de 2011 a 2015.

**Quadro 12** - Total de discentes formados dos cursos de graduação da UTFPR, *campus* Toledo, de 2011 a 2015

Discentes formados por semestre	Eng. Civil	Eng. Eletrônica	Lic. Matemática	Tec. Processos Químicos
1º sem. 2011	n/a*	n/a	n/a	n/a
2º sem. 2011	n/a	n/a	n/a	9
1º sem. 2012	n/a	n/a	n/a	6
2º sem. 2012	n/a	n/a	n/a	23
1º sem. 2013	n/a	n/a	n/a	7
2º sem. 2013	n/a	5	n/a	9
1º sem. 2014	n/a	2	n/a	0
2º sem. 2014	n/a	10	n/a	18
1º sem. 2015	8	8	2	8
2º sem. 2015	7	12	2	12
Total	15	37	4	92

**Fonte:** Elaborado pela autora, em 2018, com base nos dados do sistema acadêmico da UTFPR, *campus* Toledo, do período de 2011 a 2015.

\*n/a: não se aplica, pois nesses semestres não houve formandos, dado o início do curso.

Comparativamente, no quadro 13, visualiza-se o número total de discentes formados que receberam auxílio estudantil nos cursos relacionados, por semestre, de 2011 a 2015.

**Quadro 13** - Discentes formados dos cursos de graduação da UTFPR, *campus* Toledo, que receberam auxílio estudantil, de 2011 a 2015

Discentes formados por semestre que receberam auxílio estudantil	Eng. Civil	Eng. Eletrônica	Lic. Matemática	Tec. Processos Químicos
1º sem. 2011	n/a*	n/a	n/a	n/a
2º sem. 2011	n/a	n/a	n/a	1
1º sem. 2012	n/a	n/a	n/a	1
2º sem. 2012	n/a	n/a	n/a	8
1º sem. 2013	n/a	n/a	n/a	3
2º sem. 2013	n/a	n/a	n/a	5
1º sem. 2014	n/a	1	n/a	0
2º sem. 2014	n/a	2	n/a	5
1º sem. 2015	1	2	1	7
2º sem. 2015	1	4	1	7
Total	2	9	2	37

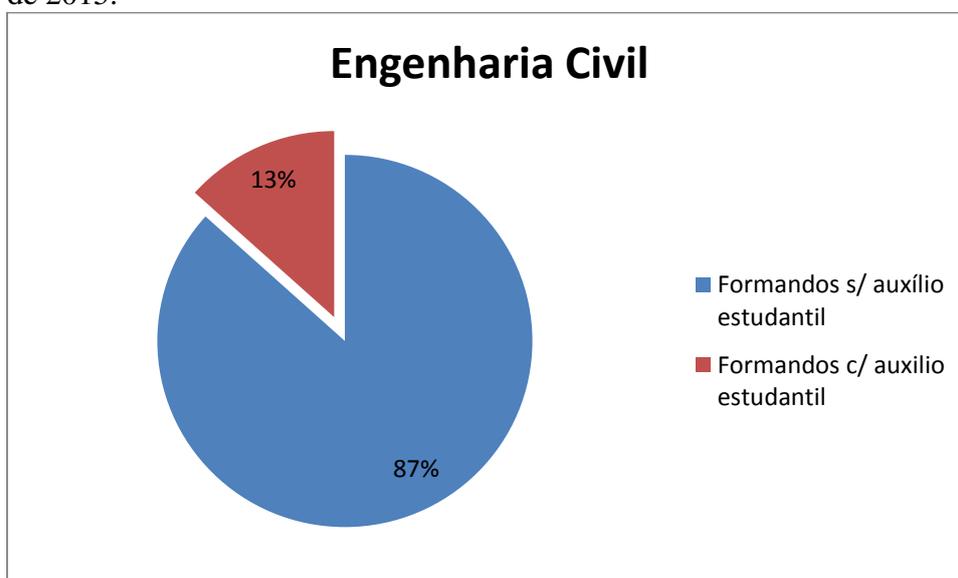
**Fonte:** Elaborado pela autora, em 2018, com base nos dados do sistema acadêmico da UTFPR, *campus* Toledo, e do relatório semestral de acompanhamento dos discentes selecionados pelo Programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil da UTFPR, *campus* Toledo, no período de 2011 a 2015.

\*n/a: não se aplica, pois nesses semestres não houve formandos, dado o início do curso.

É evidente o número de discentes que receberam auxílio estudantil e que se formaram. Como exemplo, há o curso de Tecnologia em Processos Químicos, que no primeiro semestre de 2015, dos 8 formandos, 7 receberam auxílio estudantil. Estes são dados expressivos e revelam a importância do programa para a permanência do discente selecionado na instituição, apoiando-o no decorrer da graduação.

Para melhor analisar a efetividade do PAE em relação aos discentes selecionados, foram cruzados os dados contidos nos quadros 12 e 13 e apresentados abaixo, nos gráficos 1, 2, 3 e 4, com a porcentagem do número de formandos dos quatro cursos analisados que receberam e não receberam auxílio estudantil, de 2011 a 2015.

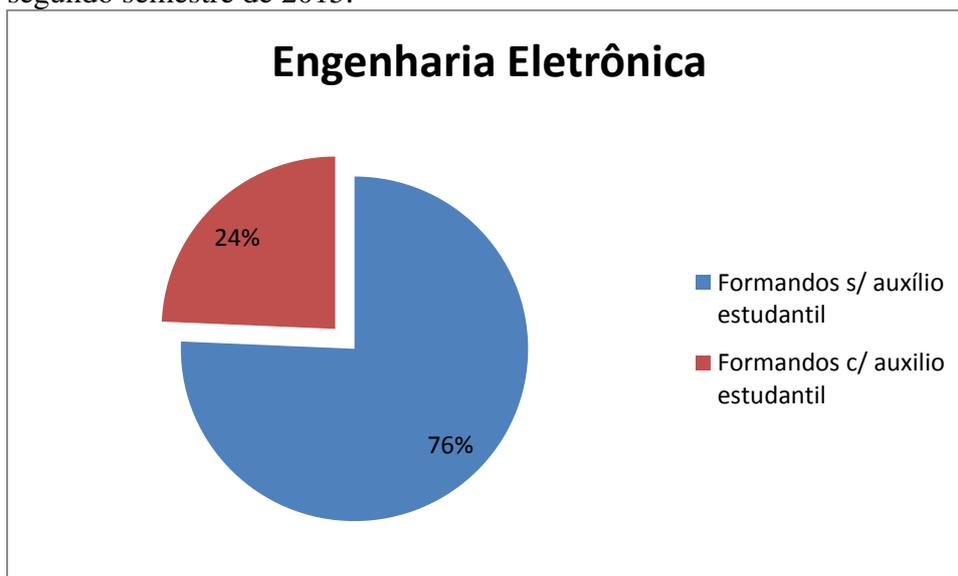
**Gráfico 1** - Porcentagem de discentes formados do curso de Engenharia civil, que receberam e não receberam o auxílio estudantil, entre o primeiro semestre de 2011 e o segundo semestre de 2015.



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018<sup>28</sup>.

No gráfico 1, pode-se observar que, no curso de Engenharia Civil, 13% dos formandos no período analisado receberam auxílio estudantil. Cabe destacar que o curso teve sua primeira turma formada no primeiro semestre de 2015.

**Gráfico 2** - Porcentagem de discentes formados do curso de Engenharia Eletrônica, que receberam e não receberam o auxílio estudantil, entre o primeiro semestre de 2011 e o segundo semestre de 2015.

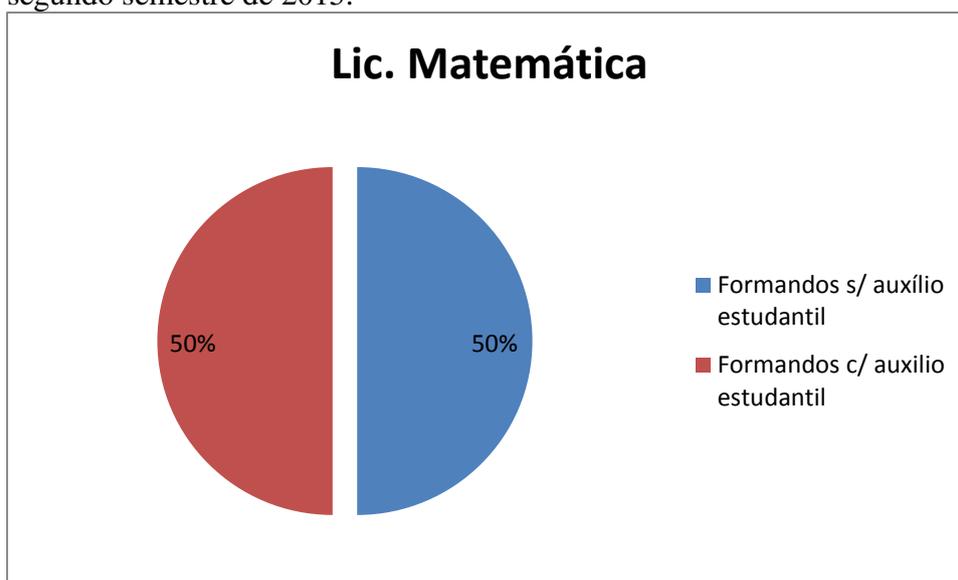


**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.

<sup>28</sup> Os gráficos de 1 a 4 foram elaborados pela autora, com base nos dados do sistema acadêmico da UTFPR, *campus* Toledo, e no relatório semestral de acompanhamento dos discentes selecionados pelo programa Bolsa Permanência/Auxílio Estudantil da UTFPR, *campus* Toledo, no período de 2011 a 2015.

O gráfico 2 aponta que no curso de Engenharia Eletrônica – que teve sua primeira turma formada no primeiro semestre de 2014 – 24% dos formandos no período analisado receberam auxílio estudantil. Este curso

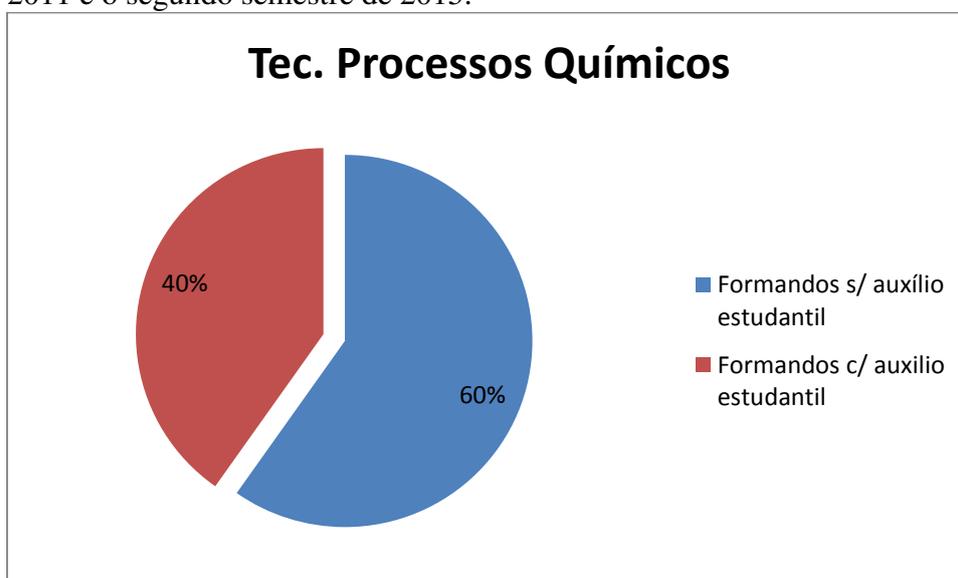
**Gráfico 3** - Porcentagem de discentes formados do curso de licenciatura em Matemática, que receberam e não receberam o auxílio estudantil, entre o primeiro semestre de 2011 e o segundo semestre de 2015.



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.

Observa-se, no gráfico 3, que no curso de Licenciatura em Matemática – cuja primeira turma se formou no primeiro semestre de 2015 – 50% dos formandos no período analisado receberam auxílio estudantil. É um resultado expressivo, visto que nesse período, foram atendidos, em média, 20% dos discentes do curso com auxílio estudantil.

**Gráfico 4** - Porcentagem de discentes formados do curso de Tecnologia em Processos Químicos, que receberam e não receberam o auxílio estudantil, entre o primeiro semestre de 2011 e o segundo semestre de 2015.



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.

Já no gráfico 4, no curso de Tecnologia em Processos Químicos, 40% dos formandos no período analisado receberam auxílio estudantil. É uma porcentagem extremamente significativa e positiva em relação ao PAE. Neste, a primeira turma se formou no segundo semestre de 2011.

Analisando os gráficos acima, observa-se que a porcentagem de discentes formados que receberam o auxílio é significativa, especialmente nos cursos noturnos. O curso de Tecnologia em Processos Químicos, além de ser o curso de graduação mais antigo no *campus*, apresenta um diferencial, pois o discente que tem o perfil para receber o auxílio estudantil, também tem o perfil para receber a bolsa permanência do MEC<sup>29</sup>, e o discente, podendo conciliar o recebimento das duas bolsas, tem mais condições de dedicação aos estudos. No curso de licenciatura em Matemática o discente também pode conciliar o recebimento do auxílio estudantil com a bolsa do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>30</sup>. Ambas são situações singulares desses dois cursos, que podem incentivar o discente na permanência no curso e na instituição para a sua formação.

<sup>29</sup>A bolsa permanência do MEC atende discentes do curso de Tecnologia em Processos Químicos, oriundos de famílias com renda per capita de até um salário mínimo e meio, no valor de R\$ 400,00 mensais. O discente que é selecionado recebe a bolsa até se formar, todos os meses do ano. Esse aspecto traz segurança para o discente, pois ele não tem a preocupação de ficar sem o recurso, basta ter a frequência e o rendimento preestabelecidos pelo programa.

<sup>30</sup> O PIBID visa proporcionar aos discentes das licenciaturas uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas e concede bolsas no valor de R\$ 400,00 mensais aos participantes.

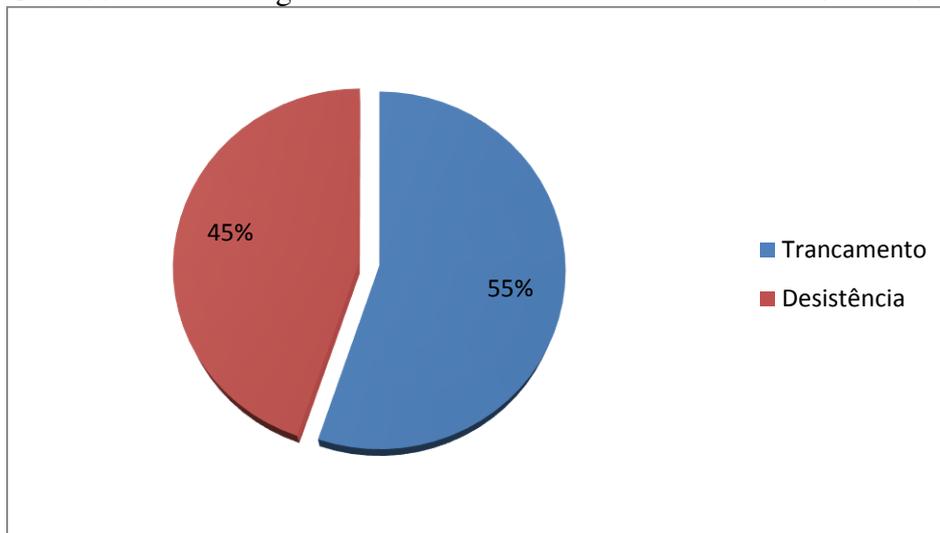
No que se refere aos motivos da evasão, apresenta-se dados do questionário (Anexo I) que o NUAPE da UTFPR, *campus* Toledo, realiza com os discentes que trancam e ou desistem do curso, referente aos anos de 2014 e 2015. Diversos são os motivos que levam a desistência, dentre eles está o fator socioeconômico. Não cabe neste estudo analisar todos os motivos da evasão, mas observar se a desistência e o trancamento estão relacionados às dificuldades de ordem socioeconômicas.

Uma das perguntas<sup>31</sup> abertas feitas aos discentes é: Qual o motivo da desistência/trancamento? Analisando as respostas, observa-se que são três os motivos mais recorrentes. Um deles está relacionado ao trabalho, em que os discentes relatam suas dificuldades em conciliar trabalho com estudos e de não poderem abrir mão do trabalho para se dedicar somente aos estudos. Outro motivo se relaciona à pretensão de estudar outro curso em outra instituição de ensino superior, sendo que, inclusive, alguns já haviam solicitado sua transferência. E isto está ligado ao outro motivo frequente, que se evidenciou nas respostas, que é a falta de afinidade com o curso em que estavam matriculados. Outras situações também foram verificadas, são pontuais e não tão recorrentes, como a dificuldade com transporte e problemas relacionados à saúde do discente ou de seus familiares.

Ao todo, o NUAPE entrevistou, em 2014 e em 2015, 183 discentes. Deste universo, 55% solicitou trancamento e 45% solicitou desistência.

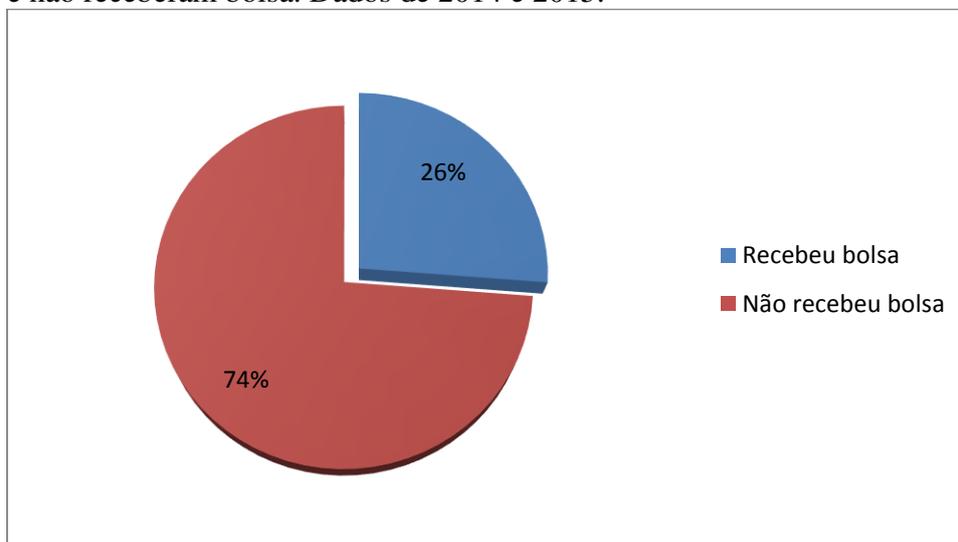
---

<sup>31</sup> Não foram utilizadas, na pesquisa dessa fonte de dados, todas as perguntas do questionário do NUAPE. Foram selecionadas aquelas que estão relacionadas ao objeto de estudo e que podem responder ao nosso objetivo. Os dados utilizados foram das perguntas 2, 3, 9, 10 e 11, conforme questionário em anexo I. Como as perguntas não estão enumeradas no questionário do NUAPE, esta numeração é de acordo com a ordem sequencial das perguntas.

**Gráfico 5** - Porcentagem de trancamento e desistências entre 2014 e 2015

Fonte: Elaborado pela autora, 2018<sup>32</sup>.

Dos 183 discentes entrevistados que solicitaram desistência/trancamento, 26% dos discentes receberam bolsa em determinado momento de sua vida acadêmica e 74% dos discentes não receberam nenhuma modalidade de bolsa.

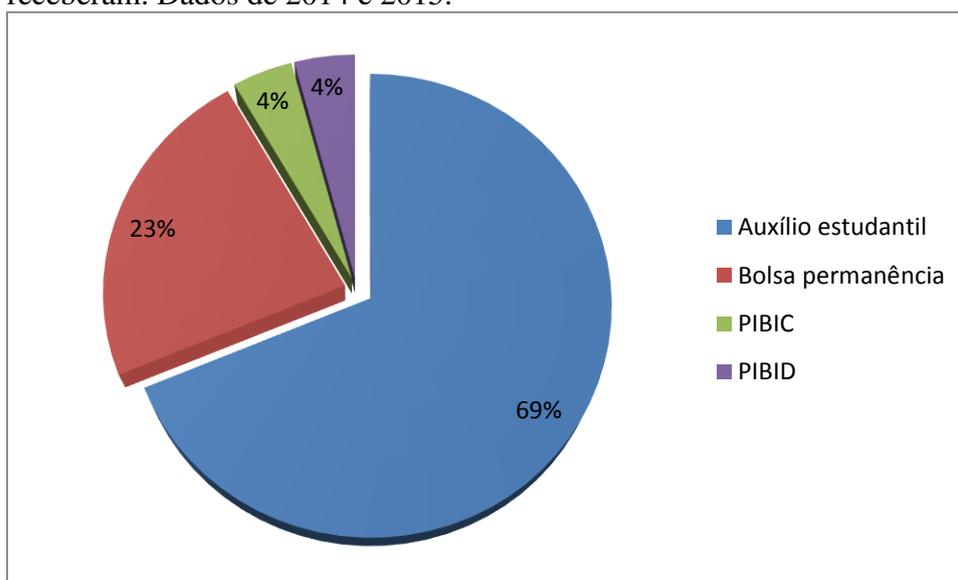
**Gráfico 6** - Porcentagem de discentes que solicitaram desistência/trancamento que receberam e não receberam bolsa. Dados de 2014 e 2015.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

<sup>32</sup> Os gráficos de 5 a 14 foram elaborados pela autora, com base nos dados do questionário que o NUAPE da UTFPR, *campus* Toledo, realiza com os discentes que trancam/desistem do curso, referente aos anos de 2014 e 2015.

Deste universo de 26% de discentes que em algum momento de sua vida acadêmica receberam bolsa, estas eram das seguintes modalidades: auxílio estudantil; bolsa permanência do MEC; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e PIBID. Estas quatro modalidades de bolsas que os discentes receberam estão demonstradas em porcentagens, conforme Gráfico 7:

**Gráfico 7** - Porcentagem das modalidades de bolsa que os discentes desistentes/trancados receberam. Dados de 2014 e 2015.



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.

Observa-se no gráfico 7 que, dentre as modalidades de bolsa que os discentes desistentes/trancados receberam, o auxílio estudantil se destaca e representa 69% das bolsas, seguida por 23% da Bolsa Permanência do MEC.

Ao analisar os memorandos que o NUAPE encaminhou, em 2014 e 2015, para o departamento financeiro da instituição, foi detectado que somente em 2015 foi encaminhado um memorando solicitando o cancelamento do pagamento do auxílio estudantil de um discente que havia desistido/trancado o curso. Portanto, dos discentes entrevistados pelo NUAPE, que desistiram/trancaram o curso em 2014 e 2015, somente um estava recebendo o auxílio estudantil no momento da desistência/trancamento.

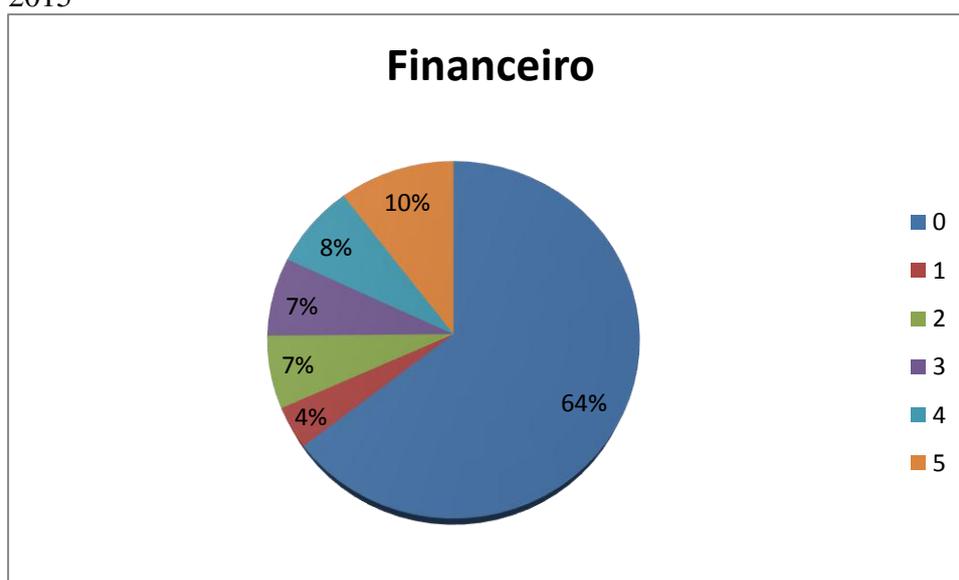
Os discentes que responderam afirmativamente terem recebido o auxílio estudantil em algum momento na sua vida acadêmica, não estavam recebendo quando desistiram/trancaram o curso. Este é um dado interessante, pois observa-se que no semestre em que o discente está recebendo o auxílio estudantil, raramente ele desiste ou tranca o curso, ou ao menos não

oficializa isto. Isto pode ser um ponto positivo em relação ao programa auxílio estudantil e ao seu apoio à permanência do discente na instituição.

Em uma das perguntas do questionário do NUAPE, o discente atribui peso para os motivos que influenciaram sua solicitação de desistência/trancamento, em uma escala de 0 a 5, onde 0 é irrelevante e 5 muito relevante. Os motivos são pré-definidos e dizem respeito aos fatores: financeiro, emocional, trabalho, saúde, afinidades com o curso, dificuldades com disciplinas e conflitos (com professores/alunos/...). Os discentes entrevistados atribuíram peso a cada um destes motivos e as respostas foram tabuladas e apresentadas em porcentagem, conforme apresentaremos na sequência.

O gráfico 8 apresenta dados do peso atribuído ao fator “Financeiro” pelos 183 discentes que solicitaram desistência/trancamento em 2014 e 2015:

**Gráfico 8** - Peso atribuído ao fator financeiro pelos discentes que solicitaram desistência/trancamento, em uma escala de 0 a 5 (0 para irrelevante e 5 muito relevante). Dados de 2014 e 2015

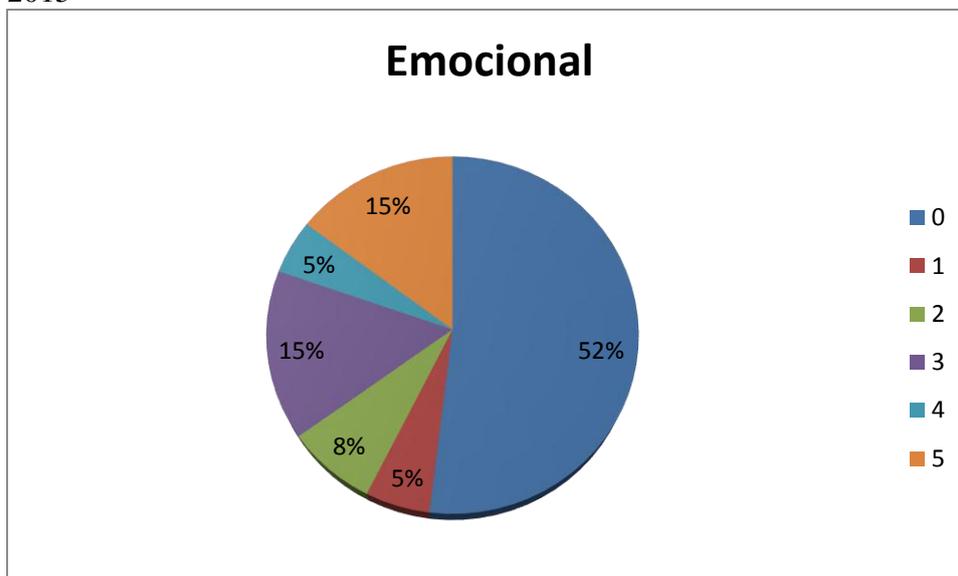


Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Verifica-se que o fator “Financeiro” não foi um fator decisivo na/no desistência/trancamento dos discentes entrevistados, pois 64% deles atribuíram peso 0 (irrelevante) à/ao sua/seu desistência/trancamento e somente 10% atribuíram peso 5 (muito relevante) em relação a esse fator. Porém, quando somadas as demais escalas (1,2,3 e 4), tem-se um percentual de 26% de discentes em que o fator financeiro influenciou de algum modo ou parcialmente sua/seu desistência/trancamento.

O gráfico 9 mostra os dados do peso atribuído ao fator “Emocional” pelos discentes que solicitaram desistência/ trancamento:

**Gráfico 9** - Peso atribuído ao fator emocional pelos discentes que solicitaram desistência/ trancamento, em uma escala de 0 a 5 (0 para irrelevante e 5 muito relevante). Dados de 2014 e 2015



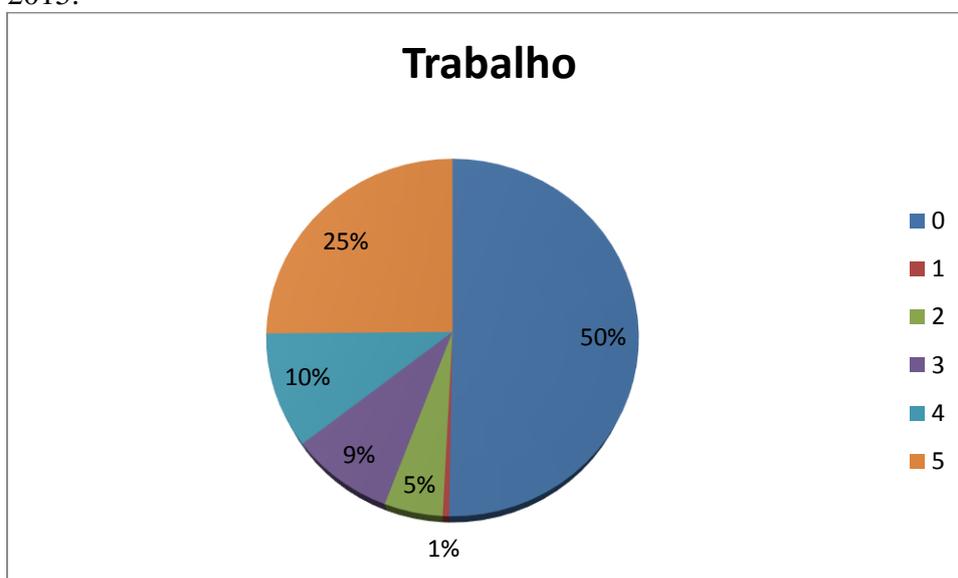
**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.

No gráfico 9, constata-se que 52% dos 183 discentes entrevistados em 2014 e 2015 atribuíram peso 0 (irrelevante) à/ao sua/seu desistência/trancamento em relação ao fator emocional. Contudo, se somadas as escalas (1,2,3 e 4), têm-se uma porcentagem de 33% de discentes desistentes/trancados, cujo fator emocional influenciou de algum modo na sua decisão e para 15% dos discentes (escala 5) o emocional foi um fator significativo e muito relevante para desistir/trancar o curso.

No jornal da Universidade de São Paulo (USP), no dia 04 de outubro de 2017, divulgou-se a reportagem intitulada *Saúde mental dos estudantes brasileiros está comprometida*, que traz dados em que o Brasil é um dos campeões mundiais em estresse e ansiedade dos alunos em sala de aula. O estresse e a ansiedade são decorrentes de diversos fatores, dentre eles o fator social e econômico. Essas questões são extremamente pertinentes, dignas de maior atenção e de estudos por parte da instituição e dos profissionais envolvidos, mas não cabe a esta pesquisa respondê-las.

O gráfico 10 expõe dados do peso atribuído ao fator “Trabalho” pelos discentes que solicitaram desistência/trancamento:

**Gráfico 10** - Peso atribuído ao fator trabalho pelos discentes que solicitaram desistência/trancamento, em uma escala de 0 a 5 (0 para irrelevante e 5 muito relevante). Dados de 2014 e 2015.



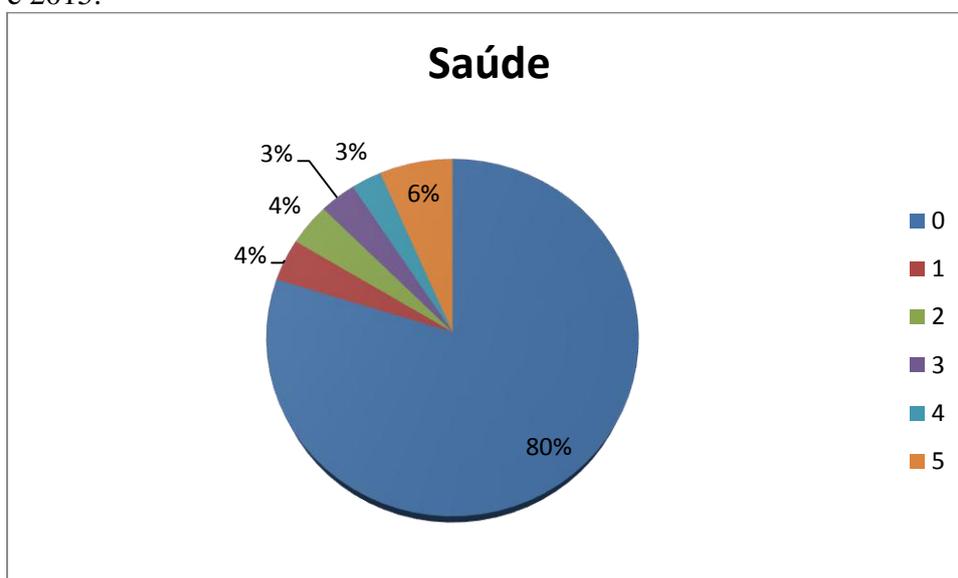
**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.

O fator trabalho, para 50% dos discentes entrevistados, não influenciou na decisão de desistir/trancar o curso. Porém, esse fator foi o que apresentou maior porcentagem de discentes que atribuíram peso 5 (muito relevante) quanto à influência nas/nos desistências/trancamentos, ou seja, para 25% dos 183 discentes entrevistados o trabalho foi determinante para tal decisão. Ainda, se somadas as demais escalas (1,2,3 e 4), tem-se uma porcentagem de 25% de discentes cujo fator trabalho influenciou de algum modo nas/nos desistências/trancamentos.

Esse dado é significativo, pois se subentende que o discente, por não ter muitas vezes as suas necessidades supridas por sua família, precisa trabalhar para se manter, o que acarreta na dificuldade em se dedicar aos estudos, levando à/ao desistência/trancamento do curso. Muitos discentes têm um perfil adulto e trabalhador, que depois de alguns anos sem estudar e depois de terem constituído família, ingressam na universidade a fim de obterem um título de graduação, porém acabam encontrando nela diversos impasses, dentre eles o de conciliar trabalho com estudos. Há um agravante ainda maior quando o discente com este perfil é mulher, pois acumula ainda o trabalho doméstico e a educação dos filhos.

O gráfico 11 apresenta dados do peso atribuído ao fator “Saúde” pelos discentes que solicitaram desistência/ trancamento:

**Gráfico 11** - Peso atribuído ao fator saúde pelos discentes que solicitaram desistência/trancamento, em uma escala de 0 a 5 (0 para irrelevante e 5 muito relevante). Dados de 2014 e 2015.

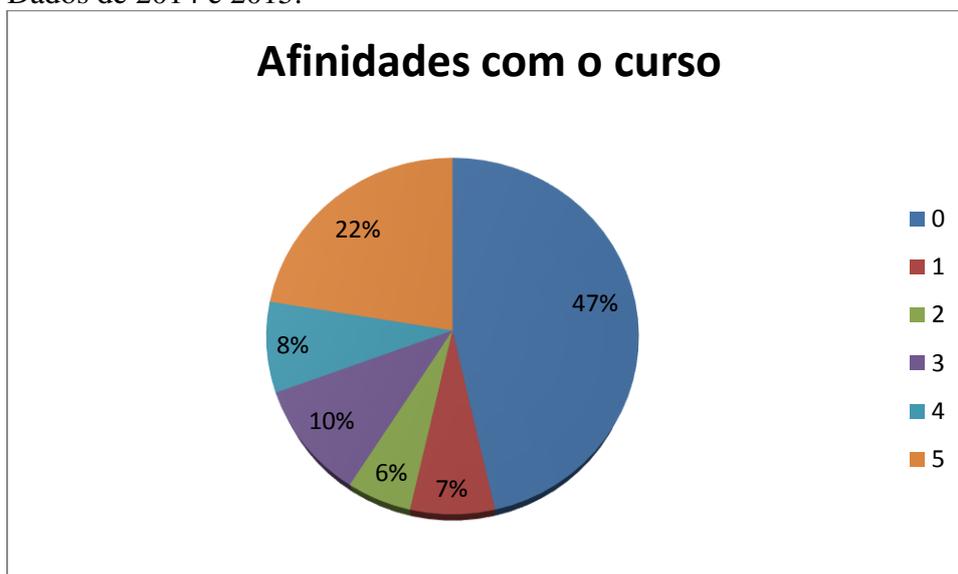


Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Afere-se, de uma maneira geral, que o fator saúde não é um fator significativo que interfere nas/nos desistências/trancamentos dos discentes, pois 80% dos entrevistados afirmaram que esse fator foi irrelevante na decisão de desistir/trancar o curso.

O gráfico 12 traz dados do peso atribuído ao fator “Afinidades com o curso” pelos discentes que solicitaram desistência/trancamento:

**Gráfico 12** - Peso atribuído ao fator afinidades com o curso pelos discentes que solicitaram desistência/trancamento, em uma escala de 0 a 5 (0 para irrelevante e 5 muito relevante). Dados de 2014 e 2015.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Analisando o gráfico acima, para 47% dos discentes entrevistados o fator “Afinidades com o curso” não influenciou na decisão de desistir/trancar o curso. Contudo, 22% dos discentes atribuíram peso 5 (muito relevante) para este fator. Ainda, se somadas as escalas 1,2,3 e 4, tem-se uma porcentagem de 31% de discentes desistentes/trancados que atribuíram peso a esse fator. Portanto, de uma maneira geral, este fator teve uma influência significativa nas/nos desistências/trancamentos dos cursos.

O MEC (2015), ao divulgar o censo da educação superior, destaca a evasão dos cursos de graduação. Para o Ministro da Educação, Mendonça Bezerra Filho, os altos índices de desistência na graduação revelam a fragilidade no ensino médio e a ausência de orientação vocacional como um dos agravantes, em que a falta de orientação contribui para que haja desistência significativa dos jovens que ingressam no nível superior. Os jovens possuem diversas dúvidas e indecisão quanto a sua escolha profissional e muitos, no início da graduação, têm dificuldades para acompanhar o conteúdo, tendo em vista a defasagem do ensino médio.

O gráfico 13 apresenta dados do peso atribuído ao fator “Dificuldades com disciplinas” pelos discentes que solicitaram desistência/trancamento:

**Gráfico 13** Peso atribuído ao fator dificuldade com disciplinas pelos discentes que solicitaram desistência/ trancamento, em uma escala de 0 a 5 (0 para irrelevante e 5 muito relevante). Dados de 2014 e 2015.



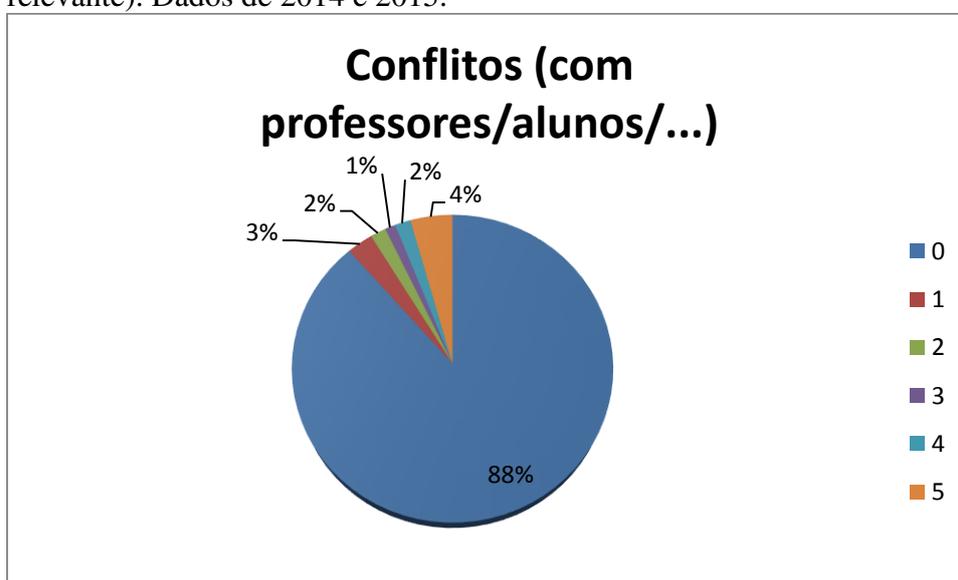
**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.

Examinando o gráfico 13, nota-se que 50% dos discentes entrevistados atribuíram peso 0 (irrelevante) ao fator “Dificuldade com disciplinas”. Porém, 13% dos discentes

atribuíram peso 5 (muito relevante) para este fator, e se somadas as escalas 1,2,3 e 4, tem-se uma porcentagem de 37% de discentes desistentes/trancados que atribuíram peso a este fator de maneira expressiva e que associaram sua/seu desistência/trancamento às dificuldades com disciplinas. A dificuldade com disciplinas, quando atrelada a outros fatores – afinidades com o curso e emocional – influencia o discente a desistir/trancar o curso.

O gráfico 14 apresenta dados do peso atribuído ao fator “Conflitos (com professores/alunos/...)” pelos discentes que solicitaram desistência/ trancamento.

**Gráfico 14** Peso atribuído ao fator conflito (com professores/alunos/...) pelos discentes que solicitaram desistência e trancamento, em uma escala de 0 a 5 (0 para irrelevante e 5 muito relevante). Dados de 2014 e 2015.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

No gráfico 14, observa-se que a/o desistência/trancamento não está atrelada/o a conflitos (com professores/alunos/...) tendo em vista que 88% dos entrevistados atribuíram peso 0 (irrelevante), como fator que influenciou sua/seu desistência/trancamento.

Como resultado da análise dos motivos que influenciaram o discente a desistir/trancar o curso de graduação e considerando os gráficos 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14, constata-se que o fator trabalho foi um dos que mais influenciou nas/nos desistências/trancamentos.

A classe trabalhadora, com a ampliação das instituições de ensino superior, viu nelas a oportunidade para se qualificarem e terem melhores oportunidades de emprego e renda. Porém, no meio do caminho, a oportunidade de se formar é frustrada pela dificuldade imposta a essa classe que precisa, durante sua graduação, continuar trabalhando para se manter, tendo em vista que há os que já são independentes financeiramente, casados, com filhos, etc.

Estudar, segundo Mesquita (2010), é um processo de produção e transformação, ou seja, é trabalho. Nesse sentido, o discente trabalhador tem uma dupla jornada de trabalho, pois estudar é trabalho intelectual que demanda tempo, dedicação e esforço individual. O discente trabalhador precisa dispor de tempo e horário para o trabalho e os estudos. Na tentativa pela conciliação, o trabalho é imperativo, pois não pode ser abandonado, enquanto o estudo pode ser realizado nos horários livres e de descanso e em condições físicas de intenso cansaço. Estudar e trabalhar são um desafio e o discente na condição de trabalhador acaba tendo pouco tempo para realizar atividades de pesquisa, para participar de projetos de extensão, de atividades culturais e desportivas, ou seja, não goza plenamente de sua condição de estudante e da vida acadêmica.

Outros fatores também tiveram significativa influência nas/nos desistências/trancamentos: afinidades com o curso; dificuldade com disciplinas e o emocional. Muitos jovens discentes são provenientes de outras cidades e Estados e têm dificuldades em se adaptar na cidade de Toledo e em ficar longe da família. Alguns discentes, pelo fato de terem frequentado um ensino médio fragilizado, sentem dificuldades em acompanhar o conteúdo e se adaptar à vida acadêmica e outros, por serem muito jovens, não tem definido o que gostariam de seguir profissionalmente.

Desse modo, são diversas as situações pessoais, sociais e educacionais que se entrelaçam e influenciam nas/nos desistências/trancamentos. A situação econômica também aparece, mas não diretamente. É o que se observa em relação ao fator financeiro, que, ao analisá-lo especificamente, verifica-se que não foi determinante na/no desistência/trancamento dos discentes entrevistados, pois 64% deles atribuiu peso 0 (irrelevante) para esse motivo. Todavia, indiretamente, ao analisar o fator financeiro pelo viés do fator trabalho, esse fator se torna expressivo, pois o discente desiste/tranca por que não têm condições de conciliar trabalho e estudos e não têm condições financeiras de se manter na vida acadêmica sem a renda do seu trabalho.

Aos fatores saúde e conflitos (com professores/alunos/...), os discentes atribuíram menor peso, e são, portanto, casos mais pontuais.

Considerando as respostas das entrevistas do NUAPE e diante dos motivos que levaram a/ao desistência/trancamento dos cursos, pode-se constatar que os motivos são peculiares e perpassam por situações sociais, educacionais e econômicas que se entrelaçam e influenciam nas/nos desistências/trancamentos. Assim, averigua-se que, em muitas situações, não há um motivo único para as/os desistências/trancamentos, pois eles se imbricam e muitos, direta ou indiretamente, estão relacionados às dificuldades de ordem socioeconômica.

Portanto, é difícil mensurar precisamente em que medida às dificuldades de ordem socioeconômica influenciam nas/nos desistências/trancamentos.

Analisando os dados, pode-se presumir que o PAE, no momento em que o discente está sendo atendido pelo programa, é sim relevante na permanência do discente na instituição. Dos 183 discentes entrevistados, dos quais 26% receberam algum tipo de bolsa (Gráfico 6) e destes 26%, 69% receberam a bolsa do Auxílio Estudantil (Gráfico 7), somente um discente solicitou o cancelamento no momento em que estava recebendo o auxílio. Ademais, há discentes que não oficializam sua/seu desistência/trancamento no semestre em que estão recebendo o auxílio, justamente para não parar de recebê-lo naquele período.

O valor do auxílio complementa as despesas que o discente tem no decorrer da vida acadêmica. Porém, aquele discente trabalhador que, mesmo recendo o auxílio, não pode deixar de trabalhar para se manter e manter sua família e não consegue conciliar trabalho com estudo, acaba optando por desistir/trancar, pois primeiro vem a “necessidade do estômago”.

O trabalhador/estudante é uma categoria de trabalhador em que o sujeito, precocemente e em um primeiro momento, precisa trabalhar para prover a sua subsistência e, em um segundo momento, lutar para ter acesso à educação e ao conhecimento socialmente produzido, a fim de alcançar sua formação profissional. Assim, a busca por melhores condições via formação profissional é indispensável na sociedade capitalista, pois é parte intrínseca da produção de sobrevivência. No entanto, o que se constituiu ao longo do processo histórico é a contradição entre necessidades e possibilidades (MESQUITA, 2010).

Com base nisto, observa-se que há um conflito entre o acesso ao direito formal e as possibilidades impostas pela realidade concreta dos discentes. Tendo em vista a identificação dos motivos que levam a/ao desistência/trancamento, seria incoerente colocar todo o peso da permanência dos discentes sobre o PAE, pois diversos são os fatores presentes na vida acadêmica e fora dela que influenciam na permanência. Como as causas da evasão não são somente de ordem socioeconômicas, programas como o de Auxílio Estudantil por si só não resolvem o problema, mas apoiam o discente selecionado para que ele permaneça na instituição, o que, de certa forma, reduz a porcentagem de evadidos. Nesse sentido, estudos sobre a evasão são urgentes para, além de identificar suas causas, estabelecer ações para diminuí-la, tendo ciência que muitas das causas fogem das competências da universidade.

### 3.3.1 O impacto do Programa Auxílio Estudantil na vida acadêmica, sob a perspectiva dos discentes selecionados

A fim de aferir o impacto do Programa Auxílio Estudantil na vida acadêmica dos discentes selecionados, realizou-se entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro elaborado pela autora, disponível no Apêndice I, com oito discentes dos cursos de: Engenharia civil; Engenharia Eletrônica; Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Processos Químicos, conforme critérios já citados na introdução deste capítulo.

Tendo por base as respostas das entrevistas realizadas com os discentes atendidos pelo PAE, pertencentes há uma família com renda per capita de até um salário mínimo e meio, verificou-se, como ponto de partida inicial, que, apesar desse critério em comum, cada discente tem suas peculiaridades advindas de suas relações pessoais e familiares, do contexto social e econômico em que estão inseridos.

Em relação à entrevista, inicialmente, questionou-se se os discentes conheciam o PAE antes de ingressar na Universidade e se o fato de conhece-lo influenciou na escolha para estudar na instituição. Dos oito discentes entrevistados, somente um tinha conhecimento do Programa e isto foi decisivo para opção de estudar na instituição, tendo em vista que o discente tinha ciência que não conseguiria se manter sem o auxílio estudantil:

Tanto que eu passei em duas faculdades, aqui e na UNIOESTE. A UNIOESTE é bem concorrida. É o segundo mais concorrido, eu passei lá em primeiro lugar. Mas minha mãe mandou eu vir pra cá por que aqui tinha isso [auxílio] e lá não (ENTREVISTA 5<sup>33</sup>).

Este discente ficou sabendo porque pesquisou e porque tinha uma amiga que já estudava na UTFPR e conhecia o programa:

Por isso eu vim estudar aqui, mas eu queria estudar na UNIOESTE, enfim, aí foi por isso que eu vim estudar aqui (ENTREVISTA 5).

Os demais discentes tiveram conhecimento do programa depois de ingressarem na universidade, por intermédio dos seguintes meios: divulgação do programa no site da universidade; na matrícula, por ter ingressado como cotista renda per capita, em que os servidores envolvidos fazem a divulgação e orientação do PAE; no período de ambientação e recepção dos calouros, que explana sobre assuntos relativos dos cursos, do funcionamento do *campus*, dos serviços e ações disponíveis; e em conversas com colegas.

---

<sup>33</sup> As entrevistas realizadas serão expostas no texto em forma de citação direta, seguidas do número da entrevista.

Percebe-se, pois, que os diversos mecanismos de divulgação utilizados chegam até o discente. O NUAPE tem essa preocupação, principalmente com os ingressantes no período. Além dos recursos acima mencionados pelos entrevistados, é realizada também a divulgação da inscrição no programa nos murais e nas redes sociais.

Um dos entrevistados teve conhecimento do programa na matrícula, o que o motivou a vir para Toledo estudar:

Antes de confirmar a vinda eu soube e foi uma das coisas que me deixou mais tranquilo para vir (ENTREVISTA 2).

Nesta perspectiva, dar visibilidade ao programa é fundamental. O discente, para ter acesso, precisa ter conhecimento do programa e saber como, quando, onde e para quem ele está disponível.

Quando questionados se o fato de receber o auxílio permitiu mais tempo e dedicação aos estudos, com exceção de um discente, houve a afirmação de que o auxílio permitiu, sim, maior dedicação aos estudos, pois, pelo fato de receber o auxílio, a maioria pode se dedicar somente aos estudos:

Desde que eu comecei a receber o auxílio, eu pude ficar sem trabalhar né, por um bom tempo, e isso fez com que eu pudesse me dedicar mais e passar mais tempo na universidade, durante o dia, pra estudar, pra fazer projetos, enfim (ENTREVISTA 4)

Permitiu mais tempo e dedicação, porque iria ter que existir outra maneira, trabalhar à noite, iria ter que buscar alguma maneira e isso, com certeza, iria me tirar tempo dos estudos (ENTREVISTA 6).

Além dessas afirmações relacionadas ao maior tempo e dedicação, o fato de receber o auxílio estudantil encoraja os discentes a solicitar demissão do emprego e vir residir na cidade de Toledo, pois surge a possibilidade de se manter para estudar:

Quando eu trabalhava, eu sentia muita dificuldade, porque eu tinha só o final de semana para estudar [...] ou então quando eu chegava da faculdade eu estudava um pouco ia dormir e acordava cedo, então com o auxílio eu consegui vir pra cá e realizar melhor as atividades da faculdade (ENTREVISTA 7).

A fala acima representa a realidade de muitos jovens trabalhadores que precisam conciliar trabalho e estudo e as dificuldades desse processo.

Quando indagados se recebem ajuda financeira de pais/familiares ou precisam trabalhar mesmo recebendo o auxílio, sete entrevistados afirmaram que não precisam trabalhar, pois com o auxílio, somado à ajuda financeira de pais/familiares, ou outras bolsas ou estágio renumerado, conseguem se manter:

Quando eu recebia o auxílio da UTFPR mais o da bolsa permanência [MEC] não, eles não precisavam me ajudar. Agora, este semestre que eu não recebo o auxílio da UTFPR, eles precisam tá me ajudando um pouco, porque só o auxílio da bolsa permanência não dá para pagar o aluguel, comer e, ainda mais, as despesas do dia a dia e tudo mais (ENTREVISTA 7).

Eu pago metade do meu aluguel e a luz e meu pai paga a outra metade [...] o que meu pai me ajuda não é muito, mas eu me mantenho com o auxílio sim (ENTREVISTA 5).

Percebe-se que o discente que tem o apoio financeiro dos pais e recebe o auxílio se dedica integralmente aos estudos, bem como os discentes que recebem o auxílio e outras bolsas, como, por exemplo, a bolsa permanência do MEC, a bolsa do PIBID e bolsas de iniciação científica.

Há casos em que a família se mudou junto com o discente para que ele pudesse estudar, e, então, o auxílio é um incremento na renda familiar:

As minhas despesas são munidas inteiramente pelo auxílio estudantil, inclusive eu, com o auxílio estudantil, com a questão da moradia, eu até ajudo em casa, na verdade, porque nossa renda é um pouco inferior a nossa despesa, então a gente tá sempre no vermelho (ENTREVISTA 2).

Um dos discentes entrevistados, que não recebe ajuda dos pais ou familiares e não recebe outra bolsa, precisa trabalhar mesmo recebendo o auxílio.

Discentes trabalhadores estão cada vez mais presentes nas instituições de ensino superior. Para o estudante trabalhador, o auxílio estudantil se mostra insuficiente, pois não consegue promover a sua permanência diante das suas demandas e necessidades. Porém, o fato de o discente trabalhar não significa sua total autonomia, nem tampouco sua independência financeira.

Quando questionados se já haviam pensado em desistir ou trancar o curso por dificuldades de ordem socioeconômica, os discentes que afirmaram nunca terem pensado em desistir por esta razão são os que sempre foram selecionados no programa, ou seja, receberam todos os semestres.

Contribui o fato de receber o auxílio contribui para não desistir ou trancar (ENTREVISTA 2).

Isto demonstra que a continuidade no recebimento do auxílio é um fator determinante para que o discente não pense em desistir. Ele tem o auxílio como uma segurança para continuar seus estudos e se formar. Apesar do fator financeiro não aparecer como um fator direto no trato da/do desistência/trancamento – gráfico 8 –, o auxílio aparece como determinante para a não desistência.

Em uma das entrevistas, o discente afirmou que não pensou em desistir no ano de 2017, no qual não foi selecionado, porque está no último período e procurou se adaptar a situação.

Não, desistir não. Só mudar talvez de casa, se mudar, estas coisas assim, me adaptar pra conseguir continuar no curso. Mas não desistir do curso (ENTREVISTA 7).

Já os(as) discentes que relataram ter pensado em desistir ou trancar o curso são os(as) que em algum período não foram selecionados(as) para receber o auxílio.

Falei assim, vou me inscrever porque agora tô precisando. Ai eu não fui contemplada. Fiquei muito chateada. Eu queria desistir, largar tudo. Eu fiquei muito chateada (ENTREVISTA 8).

Sim, 2014, que quando eu não consegui a bolsa aqui e eu tava só com o PIBID e eu tava morando aqui. Então aí ó com 400,00 não tinha como eu me virar aqui né. Foi um período em que eu pensei em desistir do curso, mas daí o meu pai aceitou me ajudar (ENTREVISTA 4).

A cada semestre, há a inscrição, análise, classificação e seleção para o PAE. Portanto, mesmo o discente não tendo reprovado ou cancelado mais do que 33% das disciplinas matriculadas e seu processo deferido, ele pode ficar sem o auxílio. Isto, de algum modo, prejudica o desempenho acadêmico do discente, pois não ter a garantia de que sua participação no programa será contínua gera incerteza e preocupações que interferem nos estudos, muito mais quando ele depende daquele recurso para se manter na vida acadêmica e se dedicar exclusivamente aos estudos. Diante desse fato levantado, seria ideal que o programa atendesse ao discente de maneira contínua, desde que ele atenda aos critérios para permanecer no programa.

Quando questionados a respeito das modalidades do auxílio disponíveis pelo programa – instalação, base, moradia e alimentação – e se estas são suficientes para apoiar sua permanência na instituição, os entrevistados afirmaram que elas são suficientes para atendê-los nas necessidades essenciais e básicas da vida acadêmica:

Ele abrange muito bem. Alimentação é uma das coisas mais pesadas hoje né. Se você for comprar, e a faculdade pode oferecer pra você o seu almoço e a sua janta, então ele dá um auxílio aí no teu aluguel [...] ainda tem o base no meio. Os campos são bem distribuídos. Dá uma ajuda em cada ponto que você precisa. Fortalece você em cada ponto realmente (ENTREVISTA 6).

Suficiente sim. Fica na medida pra minha situação. Em nenhum momento sobra, mas também não chega a faltar (ENTREVISTA 2).

Uma observação bem pertinente foi levantada por um entrevistado, que ressalta que o auxílio-alimentação, além de contribuir com o fornecimento de crédito em refeições no RU, poupa o tempo de preparo dessas refeições por parte do discente, o que resulta em um tempo maior para se dedicar aos estudos:

O fato de ter a alimentação colabora muito com a questão do tempo e dedicação. Você não precisa voltar pra casa, pegar transporte muitas vezes. Fazer o almoço. Este tempo você ganha para estudar e se dedicar mais (ENTREVISTA 6).

Um entrevistado falou da importância da instituição oferecer também o auxílio-transporte, visto que vários colegas, inclusive ele antes de residir em Toledo, utilizam do transporte para chegar à universidade:

Eu acho que seria viável ter alguma modalidade de transporte, do auxílio-transporte, tanto para as pessoas que vêm de fora, quanto para as pessoas aqui, que muitas utilizam né a circular no caso (ENTREVISTA 4).

Dois entrevistados apontam que o auxílio base supre as necessidades que fogem do aluguel e da alimentação, como, por exemplo, o transporte.

Muitos discentes se deslocam diariamente das cidades vizinhas até Toledo e pagam transporte, que tem um custo elevado e excede o valor do auxílio base. Como exemplo, cita-se os discentes que utilizam do transporte privado – Van – para estudar, que vêm da cidade de Cascavel e pagam, em torno, de R\$ 330,00 mensais.

Um entrevistado, que reside em cidade vizinha e se utiliza da van para chegar ao *campus*, enfatiza em sua fala que conseguia pagar o transporte porque juntava os R\$ 200,00 do auxílio base, mais os R\$ 400,00 da bolsa permanência do MEC.

Há, ainda, os que apontaram a demanda por auxílio-transporte, não pela sua realidade, mas por conhecer colegas que dependem do transporte, por este ter um valor elevado e por perceberem que um auxílio atenderia muitos discentes, principalmente os que residem em outros municípios, que trabalham durante o dia e não têm condições financeiras de residir em Toledo.

Quando questionados em que medida os valores do auxílio estudantil contribuem com os gastos da vida acadêmica, eles afirmaram que é um valor bom, justo e coerente, mas não supre totalmente as necessidades essenciais de suas vidas acadêmicas, que envolve despesas com material, xeros, livros, etc. Para o discente que paga aluguel, por exemplo, o valor deste geralmente é superior a R\$ 300,00:

- São suficientes (ENTREVISTA 2).
- Na realidade que as pessoas vivem pagando aluguel aqui, o base e o moradia valem como moradia, que vai pra pagar o aluguel né, 500,00 reais no caso né, mas é um valor! Não tem como você dar um auxílio de 1.000,00 reais para as pessoas. Eu acho um valor conveniente, um valor bom. Não cobre tudo, mas não é tão pouco assim. 500,00 mais o RU eu acho um valor bom (ENTREVISTA 4).
- O auxílio-moradia não cobre o moradia, ele auxilia a ela, mas ele não cobre. Assim o base também não cobre né [...] o base complementa o moradia e as outras despesas. Se a moradia fosse mais longe e precisasse pagar o transporte, já não daria, iria ficar mais difícil, não daria (ENTREVISTA 6).
- Eu acho que sim. Eu não aluguei uma casa muito cara, aluguei uma casinha boa. [...] é uma casinha boa que a gente tá agora, primeira vez que a gente tá morando numa casinha boa que não chove dentro, nada [...] a gente foi um pouco mais longe que eu tenho moto [...]. Então segundo minha realidade, 300,00 reais que é do auxílio-moradia já paga mais da metade do meu aluguel. Então auxilia muito (ENTREVISTA 8).

Há uma valorização dos imóveis para locação, localizados próximo às universidades, onde os valores cobrados são altos. Assim, os discentes, muitas vezes, quando possuem meio de transporte próprio e econômico, como o entrevistado 8, acabam optando por morar em regiões mais afastadas, para economizar no aluguel.

O fato de ter crédito no RU para as refeições é um fator visivelmente importante e perceptível, conforme fala abaixo.

Eu almoço e janto aqui, o gasto com alimentação que é o maior, se não fosse almoço e janta na UTF, o gasto seria maior do que o aluguel (ENTREVISTA 8).

O que também se observa é a importância do apoio familiar com a questão econômica do discente.

Sim, pra mim, sim. Eu ganho, o meu pai me ajuda um pouco mais, não se eu tivesse que sobreviver só com isso, eu ia trabalhar, mas como meu pai me ajuda, assim, um pouco, mas dá quase [...] eu, pelo menos, não gasto muito, pra mim é suficiente (ENTREVISTA 5).

Nota-se, mais uma vez, que o apoio da família é fundamental para que os discentes tenham uma estabilidade e continuidade nos estudos, e que o auxílio estudantil é suficiente para o discente se dedicar exclusivamente à vida acadêmica, quando tem a colaboração dos pais/familiares, ou seja, quando estes têm condições financeiras de ajudar, de maneira parcial ou complementar, nas despesas do discente.

Resumidamente, os valores das modalidades do auxílio estudantil não mantêm integralmente o discente na universidade, mas colabora com suas despesas e é significativo e essencial para sua manutenção na vida acadêmica. Os discentes têm a concepção de que é um valor justo e coerente, pois entendem que o auxílio é para apoiá-los na instituição e não os manter integralmente.

Um entrevistado defendeu reajuste futuro nos valores do auxílio:

Por que tudo vai aumentando, salário mínimo aumenta, então eles poderiam dar uma reajustada (ENTREVISTA 7).

O reajuste nos valores das modalidades seria o ideal, porém, uma elevação nos valores dos auxílios disponíveis resultaria na diminuição do número de discentes atendidos.

O recurso que a UTFPR recebeu para o PNAES, entre 2011 a 2015, aumentou significativamente, porém não acompanha a crescente demanda. Em 2011, a UTFPR recebeu R\$ 6.933.395,00; em 2012, R\$ 8.982.692,00; em 2013, R\$ 14.055.243,00; em 2014, R\$ 17.632.868,00; e em 2015, R\$ 19.075.027,00.

Quando indagados(as) se já haviam ficado algum semestre sem receber o auxílio, mesmo efetivando sua inscrição no programa, 3 dos 8 entrevistados sempre receberam, 2 desde o primeiro período e 1 no decorrer do curso, e afirmaram que o fato de receber o auxílio foi fundamental para permanecer estudando.

Eu vinha de um ano de reprovações e dependências e totalmente embolada [...]. No momento que eu me separei, que eu me estabeleci, que eu iniciei com o auxílio e consegui me organizar é nítido o meu desenvolvimento. Por conta do auxílio totalmente, porque eu separei e, realmente, eu sai com um filho né. Então não tinha nenhuma renda. Não precisava trabalhar antes por que tava casada, daí quando separei não tinha trabalho. Daí então não tinha de onde sair. O auxílio me manteve, me levou pra frente, pra continuar os estudos e sem ele eu não ia conseguir continuar. Me ajudou muito a obter boas notas, meu desempenho melhorou muito. Tempo de dedicação aos estudos que ele proporcionou, que o auxílio proporcionou (ENTREVISTA 6).

Nesse caso em específico, o fato do(a) discente ter sido selecionado(a) em um momento da vida em que estava passando por uma situação particularmente difícil, proporcionou que conseguisse reorganizar sua vida para continuar seus estudos.

Outro(a) entrevistado(a), em uma situação também particular, relata que quando solicitou o auxílio pela primeira vez, estava somente com uma bolsa estágio de R\$ 400,00 mensais, e seus pais/familiares não o(a) ajudavam financeiramente. Quando viu que não havia sido selecionado(a), ficou frustrado(a), sendo que estava em uma em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Só que quando foi negado o auxílio eu fiquei tão chateada, tão assim, que eu queria largar (ENTREVISTA 8).

Nessas duas falas, percebe-se a importância do auxílio estudantil para a continuidade da vida acadêmica dos discentes. Ser selecionado pode ser a “salvação” e não ser selecionado pode levar o discente a desistir.

O auxílio, ele salva (ENTREVISTA PILOTO).

Quanto aos entrevistados que ficaram algum semestre sem receber, os motivos foram diversos, como: processo indeferido por falta de documentos; processo deferido, mas não selecionado; reprovação ou cancelamento em mais de 30% nas disciplinas matriculadas; e não realização da inscrição, por esta ter acontecido no período de férias – mês de julho – e ter ultrapassado os limites para receber o auxílio – o discente recebia estágio remunerado de 1.084,00 reais.

Quando questionados se o fato de ficar sem o auxílio prejudicou sua dedicação aos estudos de alguma forma, alguns, como o entrevistado 2, foram enfáticos em afirmar que sim:

Muito, muito, porque eu sou uma pessoa muito preocupada. Eu tenho ansiedade, eu tomo remédio pra dormir. Qualquer coisa que foge do meu controle, no caso eu vejo a situação financeira, vejo que vem uma conta e eu sei que meus pais não vão ter condições de pagar, eu fico preocupado. Isso afeta muito, você tá estudando e fazendo alguma coisa e vendo seus pais preocupados [...] Preocupação atrapalha e atrapalha bastante (ENTREVISTA 2).

O entrevistado acima enfatiza que, pela sua realidade socioeconômica, tinha certeza de que receberia, porém ficou na lista de espera. Isto lhe trouxe uma grande frustração e, na semana que saiu o resultado, fez uma prova e foi mal por conta disto. Segundo ele, os R\$ 500,00 do auxílio base e da moradia fazem muita diferença no orçamento da família.

Fiquei desanimado, muito desanimado mesmo (ENTREVISTA 2).

O (A) discente, na certeza de que será selecionado(a), visto que a renda per capita familiar se encaixa nos critérios para receber o auxílio, cria expectativa, e quando isto não acontece, sente-se desanimado(a).

Acho que sim, nesta vez que foi negado. Eu tava precisando bastante, daí eu ficava bem chateada, como tava só com o da prefeitura, tava com meio período só para estudar, era pra tá bom, no primeiro mês tava bom, só que quando foi negado o auxílio eu fiquei tão chateada, tão assim, que eu queria largar, porque eu fiquei pensando se valia a pena né tá passando por isso e tal, sendo que eu podia voltar para a minha cidade, morar com meus pais, voltar a trabalhar onde eu trabalhava (ENTREVISTA 8).

Nos casos onde há o apoio familiar, o impacto de ficar sem o auxílio não é tão frustrante e negativo.

Mas se meu pai não tivesse me ajudado, com certeza eu teria trabalhado, teria que procurar um emprego de quarenta horas, trabalhar o dia inteiro (ENTREVISTA 4).

Não, não chegou a prejudicar, só eu tive que me adaptar (ENTREVISTA 7).

Observa-se que o envolvimento e a participação da família são de suma importância para o jovem discente, pois quando a família é presente e se sente responsável por ele, isto é fundamental para sua permanência na instituição. A família, apesar das diversas dificuldades

de ordem socioeconômicas que enfrenta, em muitas situações, não mede esforços para apoiar o discente nos estudos, para que ele possa se dedicar integralmente e se formar.

Em relação aos entrevistados que além do auxílio possuíam alguma outra bolsa ou estágio renumerado, o impacto de ficar sem o auxílio não é tão negativo. A bolsa permanência do MEC, pelo valor e pela continuidade, tem uma influência positiva na vida acadêmica de quem a recebe.

Ela salva. [...] O bom da bolsa permanência do MEC ela tem em janeiro, ela tem no meio do ano, é uma garantia, sabe (ENTREVISTA 7).

A bolsa permanência do MEC não é foco deste estudo, porém não se pode deixar de considerá-la, tendo em vista que atende alunos oriundos de famílias com renda per capita de até um salário mínimo e meio, do curso de Tecnologia em Processos Químicos, no valor de R\$ 400,00 mensais<sup>34</sup>. Essa bolsa tem o diferencial da continuidade, pois o discente que é selecionado recebe a bolsa até se formar, todos os meses do ano. Este aspecto traz segurança para o discente, uma vez que ele não tem a preocupação de ficar sem o recurso. Basta ter a frequência e o rendimento preestabelecidos pelo programa.

Para finalizar, quando questionados se tinham conhecimento do Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o PNAES, nenhum dos entrevistados tinha conhecimento deste, das ações e das áreas a que o Decreto se refere. Isto revela a despolitização dos discentes, que, ao desconhecer o Decreto, não somente o desconhecem, mas desconhecem seus direitos enquanto discentes, e isto reflete na não reivindicação por melhorias e ampliações. Esse fato traz reflexões da necessidade de implantação de ações voltadas a organizar e fortalecer politicamente os discentes, para que tomem conhecimento dos seus direitos.

Quando revelada as ações que a instituição poderia desenvolver nas áreas descritas no Decreto, a área apontada que também poderia ser oferecida foi a do transporte.

A parte do transporte que eu comentei antes. Todos eles são importantes. Eu penso realmente no básico, no que realmente precisa (ENTREVISTA 4).

Seria interessante ter uma bolsa para o transporte (ENTREVISTA 1).

---

<sup>34</sup> O MEC, por meio do Ofício circular nº 2, de 11 de maio de 2016, suspendeu a inscrição de novos discentes no Programa Bolsa Permanência, com a justificativa da falta de dotação orçamentária do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Somente indígenas e quilombolas podem realizar inscrição, em dois períodos no ano, no primeiro e segundo semestre. As bolsas em vigor foram mantidas.

O auxílio-transporte se revela necessário diante da realidade de muitos acadêmicos que residem em municípios vizinhos e se deslocam diariamente para Toledo a fim de estudar. O transporte é uma despesa fixa elevada e difícil de manter.

Transporte é o valor de um aluguel (ENTREVISTA 1).

Num mundo ideal, se tivesse recurso suficiente [...] aí eu acho, talvez na parte do transporte, seria interessante, quem vem de locais mais longe [...]. Eu vejo o base como isso né, ele se encaixa meio que nisso tudo, né (ENTREVISTA 2).

Há o entendimento de que o auxílio base supre as despesas que fogem da moradia e da alimentação, porém o auxílio base não pode ser entendido como para suprir as despesas do transporte, pois se o fosse, na seleção, deveria ser dada prioridade para receber o auxílio base o discente que depende e paga o transporte para estudar. Não se sabe se por conta das reivindicações dos discentes em ter esta modalidade de auxílio estudantil, no edital 01/2016, que se refere ao processo de seleção do auxílio estudantil da UTFPR, no item 5.2, o auxílio básico passou a ser descrito com o objetivo de contribuir com os custos decorrentes de material didático, transporte e demais despesas para estudar na UTFPR (UTFPR, 2016).

O auxílio estudantil, de uma maneira geral, na visão dos entrevistados, está de acordo com as necessidades mais essenciais da vida acadêmica e concilia valores e modalidades com as despesas. Em alguns questionamentos durante a entrevista, alguns discentes se reportavam a realidade de colegas que recebem o auxílio estudantil.

Eu já ouvi muitos colegas que dizem que se perderem o auxílio não têm condições de ficar aqui, que teriam que trancar a faculdade por causa disso (ENTREVISTA 4).

O discente que não tem apoio familiar, não consegue se manter exclusivamente com o auxílio. Alguns conseguem receber outras bolsas, o que acaba complementando suas despesas. Outros precisam trabalhar durante a graduação, o que, de certo modo, prejudica a dedicação aos estudos, sendo que muitos acabam desistindo, pois não conseguem conciliar o trabalho com os estudos.

Alguns entrevistados afirmam que o valor do auxílio, quando associado a outras bolsas, permitiu-lhes dedicação exclusiva aos estudos, maior rendimento acadêmico e aprovação nas disciplinas.

Em algumas situações, o discente opta pelo curso e pela instituição devido à existência do PAE na universidade, como é o caso do entrevistado 5.

Analisando as entrevistas, pode-se afirmar que o PAE, apesar de todos os limites apresentados, representa, para os discentes selecionados, um meio pelo qual eles podem se apoiar para a sua manutenção na vida acadêmica, em conjunto com a família, como base de apoio. Portanto, o programa não promove a independência financeira do discente, mas promove o apoio para aquele que é selecionado e, principalmente, para o discente que consegue a continuidade no recebimento do auxílio estudantil a cada novo semestre.

Destaca-se, nesse sentido, a relevância da continuidade no recebimento do auxílio estudantil, pois a interrupção prejudica a dedicação aos estudos, pois quando o discente quando fica sem o auxílio estudantil, busca meios alternativos para se manter. Sendo assim, o programa atinge o objetivo que se propõe, dentro das limitações da seletividade, dos valores apresentados e diante das demandas e da lista de espera.

O desafio é, pois, lutar para que o PAE ocorra associado às demais ações estabelecidas pelo PNAES, lutar pela sua ampliação para que o programa não atue mais na seletividade, não somente no que se refere ao número de bolsas, mas ampliar também as modalidades ofertadas, de acordo com a realidade dos discentes, bem como aumentar o valor de cada modalidade do auxílio estudantil, para que acompanhe a inflação, que, em nosso País, não é estagnada e sofre constantes alterações e aumentos.

Para tanto, faz-se pertinente e necessária, além da ampliação de recursos financeiros, a ampliação de recursos humanos, com a contratação de mais profissionais e a ampliação e melhorias nas estruturas físicas. Esses desafios, se superados, impactariam positivamente no atendimento, no apoio e na permanência do discente no ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho parte da concepção de educação nas diferentes formas de sociabilidade em que, historicamente, observa-se que tinha acesso a ela quem dispunha de tempo livre e recurso financeiro. A educação era, portanto, um privilégio de classe, instituída enquanto direito de todos, porém quem dela usufruía era a classe elitizada, tendo em vista que os trabalhadores estavam ocupados em trabalhar para sobreviver.

O desenvolvimento da educação está fortemente atrelado ao desenvolvimento do trabalho e, nesse atrelamento, a educação acaba sendo uma ferramenta utilizada pelo capital para se manter hegemônico na sociedade. Para Martins (1978), a educação é requisitada como instrumento de difusão da classe dominante, com o intuito de reproduzi-la, mostrando que o modo capitalista de produzir é também o modo capitalista de pensar.

Nessa relação da educação com o capital, coube refletir que a assistência estudantil é contraditória, visto que: é uma ação tomada para democratizar o ensino superior, na perspectiva de ampliar as condições de permanência do discente, diante das dificuldades vivenciadas pela classe trabalhadora, com o alargamento das contradições sociais e econômicas gestadas pela sociedade capitalista; e de um instrumento político empreendido a favor da formação de mão de obra especializada requerida pelo capital, que atende também as exigências dos bancos mundiais, na tentativa de diminuir as desistências e as vagas ociosas no ensino superior público, que, de acordo com esses organismos, causam prejuízo e oneram os cofres públicos.

Apesar dessa influência e da hegemonia do capital em relação à educação, cabe lembrar e refletir que a educação foi reivindicada pela classe trabalhadora como um direito social, e, portanto, também é resultado da luta dessa classe. Logo, a educação é também um mecanismo de elevação do conhecimento, um instrumento que pode levar os trabalhadores a uma concepção crítica diante dos mecanismos de reprodução social, transformando-o em um agente político, que pensa e que age, saindo de sua condição de alienação.

Assim, a educação precisa ser reiterada enquanto direito, omnilateral, formadora de sujeitos críticos, um instrumento a ser tomado pela classe trabalhadora para uma leitura crítica das relações sociais, na construção da contra-hegemonia, articulada com um novo projeto societário, com a análise de que “[...] não cabe à educação isolada mudar as condições objetivas de desigualdades, mas ela pode e deve cumprir a sua função central de desenvolvimento de um homem humano e livre.” (DALLAGO, 2014, p. 280). Nessa

perspectiva, faz-se fundamental garantir o acesso, a permanência e a formação de discentes pertencentes à classe trabalhadora na educação, mais especificamente, na educação superior.

Parece contraditório trazer toda esta reflexão e essa crítica à educação, porém acredita-se que ela é pertinente, pois aponta, de acordo com a base teórica, a visão crítica diante da totalidade do objeto em estudo. Trazer a reflexão de que a educação está a serviço do capital não contraria ou enfraquece nosso estudo, mas amplia a visão em relação ao objeto e à atuação profissional, possibilitando entender e analisar as tramas que o cercam, contextualizando-a nas suas relações políticas, sociais e econômicas.

Para tanto, parte-se do entendimento de que contextualizar criticamente todo o processo de educação e sua relação e desenvolvimento atrelado ao trabalho, enquanto direito social que deve ser garantido pelo Estado, é fundamental para a apropriação do objeto em estudo, pois se há, hoje, um programa de auxílio estudantil direcionado aos discentes com o objetivo de apoiá-los para que permaneçam e concluam seus estudos no ensino superior, entende-se que, em algum momento histórico, iniciou-se o processo de desigualdade que implica no acesso e na permanência na educação – reflexo do modo de produção e do modo como esta sociedade se desenvolve e se organiza para satisfazer suas necessidades.

Desse modo, fortalecer a assistência estudantil é ampliar as condições de acesso, permanência e formação das classes menos favorecidas, em uma perspectiva que não objetive somente um saber técnico e qualificado, voltado ao mercado de trabalho. Contudo, nesse processo de aprendizagem, é necessário que eles possam adquirir conhecimentos analíticos e críticos perante as contradições presentes nas relações políticas, econômicas e sociais, na luta por uma sociedade mais justa e igual.

Como resultado da pesquisa e em resposta aos objetivos, verifica-se que a assistência estudantil no ensino superior é resultado de um processo histórico, de movimento e luta dos estudantes ao longo das décadas, apoiados por órgãos como a UNE, o FONAPRACE e a ANDIFES. As pesquisas realizadas pelo FONAPRACE foram fundamentais, pois além de traçarem o perfil dos discentes, colaboraram e fortaleceram essa causa, bem como ajudaram a definir as diretrizes e um fundo para o PNAES. Os movimentos estudantis aliados a estes órgãos, engajados nessa luta em prol de uma universidade democrática e para todos, foram de real importância na busca e defesa da assistência estudantil e na sua afirmação via Decreto.

Quando se fala em direitos em uma sociedade democrática e de classes, reclama-se por mecanismos para sua efetivação. A assistência estudantil é um desses mecanismos essenciais na busca da democratização da educação superior e deve ser vista como um direito social fundamental, articulada com a política educacional, no intuito de apoiar os discentes,

oferecendo condições para a ampliação e democratização das condições de acesso e permanência no ensino superior público federal, bem como para a conclusão do curso de graduação. Assim, a trajetória histórica da assistência estudantil deve ser continuada e ampliada para outros grupos de discentes.

Quanto ao objetivo de identificar em que medida o Programa Auxílio Estudantil contribui para a permanência do discente na universidade, com base na pesquisa, pode-se afirmar que a assistência estudantil, mais especificamente o Programa Auxílio Estudantil na UTFPR, *campus* Toledo, tem influência positiva no apoio aos discentes no ensino superior. Avanços foram constatados no período de 2011 a 2015, como: elevação do número de bolsas disponíveis a cada semestre; ampliação das modalidades ofertadas – base, moradia, alimentação e instalação –; aumento do valor do auxílio-moradia – R\$ 230,00 para R\$ 300,00 – e a inauguração do RU em 2014.

É notório e significativo o número de discentes que receberam auxílio estudantil e se formaram. Nos dois cursos noturnos – Tecnologia em Processos Químicos e Licenciatura em Matemática –, por exemplo, a porcentagem de discentes formados entre 2011 a 2015 que receberam o auxílio estudantil é, respectivamente, de 40% e 50%.

Apesar desses expressivos avanços e do resultado positivo verificado no apoio ao discente para sua permanência e formação, o quantitativo de bolsas oferecidas não acompanha a crescente demanda, e o recurso financeiro disponível se mostra insuficiente para atender todos os discentes pertencentes a uma família com renda per capita de até um salário mínimo e meio. Essa insuficiência de recursos financeiros foi observada no significativo número de processos indeferidos e nas listas de espera – o que torna o programa seletivo e focalizado – que atende a um quantitativo limitado de discentes, que se encontram dentro de determinada faixa de renda per capita.

A despeito dos limites postos, a pesquisa revelou que a assistência estudantil é fundamental para a efetivação do direito à permanência dos discentes selecionados na instituição. As inserções desses discentes na graduação inauguram, muitas vezes, nas suas famílias a presença desse nível de ensino e eles vislumbram a oportunidade de melhor emprego e renda. Assim, filhos de trabalhadores passam a ter oportunidades reais e concretas de permanência e formação por meio do PNAES.

O fator trabalho é a categoria fundante na produção de subsistência nas diferentes sociedades. Na presente sociedade salarial, compreende-se que a maioria dos trabalhadores, mediante seu emprego, tem sua inserção social relacionada ao local que ocupa na escala salarial. O trabalhador certamente não se torna um proprietário com patrimônio, um

capitalista, mas tem garantias de poder prever seu futuro e assegurá-lo dentro de padrões minimamente aceitáveis em termos humanos (CASTEL, 1998).

Quanto à identificação dos motivos que levaram o discente a desistir/trancar o curso, a fim de averiguar se estão ligados as dificuldades de ordem socioeconômicas, constatou-se que são diversas as situações pessoais, sociais e educacionais que se entrelaçam e influenciam nas/nos desistências/trancamentos. O trabalho se mostrou como o fator que mais influenciou nas decisões, pelo fato de o discente não conseguir conciliá-lo com os estudos. A situação econômica também aparece, mas não diretamente. É o que se observa em relação ao fator financeiro, em que, ao analisá-lo especificamente, verifica-se que não foi determinante na/no desistência/trancamento dos discentes entrevistados, porém, indiretamente, ao verificar o fator financeiro pelo viés do fator trabalho, esse fator se torna expressivo, pois o discente desiste/tranca porque não têm condições de conciliar trabalho e estudos e não têm condições financeiras de se manter na vida acadêmica sem a renda do seu trabalho.

Há, portanto, nesse processo, uma contradição, em que, em um primeiro momento, o sujeito precisa trabalhar para prover sua subsistência e, em segundo momento, viabilizar/lutar para alcançar o acesso à educação para melhorar sua condição de vida, de emprego e de salário.

Analisando as entrevistas realizadas no intuito de aferir junto as discentes selecionados, o impacto do PAE na sua vida acadêmica, pode-se afirmar que o PAE, apesar de todos os limites apresentados, representa para os discentes selecionados um meio pelo qual ele pode se apoiar para a sua manutenção na vida acadêmica.

O PAE, no momento em que o discente está sendo atendido pelo programa, torna-se relevante na permanência do discente na instituição. O auxílio estudantil apoia o discente para que ele se dedique aos estudos, porém não suporta todas as despesas pertinentes à vida acadêmica. Mesmo recebendo o auxílio estudantil, o discente precisa da colaboração dos pais/familiares, ou seja, precisa de ajuda financeira de maneira parcial ou complementar para as suas despesas. Alguns discentes entrevistados recebem outras bolsas e afirmam que o valor destas, associado ao auxílio estudantil, complementa suas despesas, permitindo-lhes independência financeira e dedicação integral aos estudos. Nesse sentido, o auxílio estudantil, o apoio da família e/ou outras bolsas são fundamentais para que os discentes possam se dedicar exclusivamente aos estudos e, conseqüentemente, ter maior rendimento acadêmico e aprovação nas disciplinas.

Destarte, as modalidades do auxílio estudantil disponíveis e seus respectivos valores não mantêm integralmente o discente na universidade, mas colaboram com suas despesas e

são significativos e essenciais para sua manutenção na vida acadêmica. A exemplo disto, cita-se o custo do aluguel, que, geralmente, tem um valor superior ao valor do auxílio-moradia de R\$ 300,00. Porém, na percepção dos discentes, é um valor justo e coerente. O auxílio estudantil, de maneira geral, na visão dos entrevistados, está de acordo com as necessidades mais essenciais da vida acadêmica, pois as modalidades e seus respectivos valores estão de acordo com suas despesas.

Tratando-se das modalidades de auxílio disponíveis e de acordo com o que estabelece o PNAES, o resultado das entrevistas revelou a importância do PAE dispor também do auxílio-transporte, pois atenderia muitos discentes que se deslocam diariamente até o *campus* para estudar, visto que é uma despesa fixa e elevada.

Um fator determinante revelado pela pesquisa é a continuidade do recebimento do auxílio, de um semestre para outro, que se mostra fundamental para que o discente tenha segurança para permanecer nos estudos e se formar, não dando margens para que desista por dificuldades de ordem socioeconômicas.

O resultado da entrevista, que aferiu, junto aos discentes selecionados, o impacto do PAE na vida acadêmica, complementa a análise dos dados quantitativos, fortalecendo a real importância do Programa. O Programa apoia em condições que, do ponto de vista dos entrevistados, são essenciais, como alimentação e moradia. Portanto, o PAE se mostra basilar para a permanência do discente selecionado na instituição, porém não o apoia o plenamente na sua vida acadêmica. A sua dedicação integral aos estudos, mesmo recendo o auxílio, depende do aporte financeiro da família ou do complemento de outra bolsa/estágio remunerado.

O discente que não tem o aporte da família ou não recebe outras bolsas, mesmo recendo o auxílio estudantil, precisa trabalhar para se manter. O discente trabalhador é uma categoria de trabalhador em que o sujeito, precocemente e em um primeiro momento, precisa trabalhar para prover a sua subsistência e, em um segundo momento, lutar para ter acesso à educação e ao conhecimento socialmente produzido, a fim de alcançar sua formação profissional.

Discentes trabalhadores estão cada vez mais presentes nas instituições de ensino superior e, para eles, o auxílio estudantil se mostra insuficiente, por não conseguir promover a sua permanência diante das suas demandas e necessidades. Porém, o fato do discente trabalhar não significa sua total autonomia, nem tampouco sua independência financeira. Na tentativa de conciliação, o trabalho é imperativo, pois não pode ser abandonado. Estudar e trabalhar são um desafio e o discente na condição de trabalhador acaba tendo pouco tempo para realizar

atividades de pesquisa, para participar de projetos de extensão, de atividades culturais e desportivas, isto é, não goza plenamente de sua condição de estudante e da vida acadêmica.

Essa análise coloca novos questionamentos que conduzem a um novo ponto de partida, uma vez que as questões, à medida que desvelaram a realidade, foram sendo substituídas por novas questões. Há que se debruçar, por exemplo, sobre a realidade e o perfil do estudante trabalhador – tema se mostrou pertinente e digno de estudos posteriores – que, dada a limitação de tempo, não podem ser respondidas nesta pesquisa.

Em síntese, o PAE não interfere isoladamente nas condições de permanência dos discentes na instituição, pois diversos são os fatores que influenciam nas/nos desistências/trancamentos, como a dificuldade em conciliar trabalho com os estudos; a falta de afinidade com o curso; a dificuldade com disciplinas; as situações emocionais, de saúde; etc. Contudo, é fato que, por meio do PAE, muitos discentes chegam à formação e, portanto, sua ampliação é essencial a fim de atender todos os discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e incluir novas modalidades de auxílio, com valores reajustados, de modo que atenda às despesas decorrentes da vida acadêmica.

Diante desses resultados, o desafio é lutar para que o PAE ocorra associado as demais ações estabelecidas pelo PNAES e pela sua ampliação, para que o programa não atue mais na seletividade. Para tanto, faz-se pertinente e necessária, além da ampliação de recursos financeiros, a ampliação de recursos humanos, com a contratação de mais profissionais e a ampliação e melhorias nas estruturas físicas. Esses desafios, se superados, impactariam positivamente no atendimento, no apoio e na permanência do discente no ensino superior.

Portanto, tendo em vista as divergências sociais e econômicas que o país apresenta e diante da real relevância e demanda pelo programa, é necessário o avanço para uma Política Nacional de Assistência Estudantil. A importância da assistência estudantil se dá paralelamente ao direito ao acesso. Se por meio da Lei nº 12.711/2012 houve a ampliação do acesso, ao instituir que 50% das vagas sejam ocupadas por pessoas que cursaram o médio em um ensino público e, destes, 25% por estudantes que pertencem a uma família com renda per capita de até um salário mínimo e meio nacional, a assistência estudantil é fundamental, pois vem complementar essa política do acesso, com o intuito de democratizar as condições de permanência do discente no ensino superior.

Diante disto, políticas de apoio devem ser prioritárias, para que mais discentes tenham acesso e possam permanecer com maior igualdade de oportunidades no ensino superior. A educação é um direito social universal, porém nem todos que gostariam têm acesso a ela. Quando se trata da educação superior, em muitas situações, ela ainda é privilégio de poucos.

Sabe-se que a proporção de recursos financeiros destinados ao fundo não acompanha a crescente demanda pela assistência estudantil. Dispor de mais recursos para atender todos os discentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social e econômica não seria o ideal, mas o necessário para que os programas deixassem de atuar na seletividade. Para tanto, defender a transformação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em uma Política Nacional de Assistência Estudantil é um dever dos que buscam o avanço no acesso e na inclusão dos discentes, para que todos possam gozar das mesmas oportunidades educacionais.

Cabe também, nesse processo, aos discentes e aos profissionais da educação, que atuam diretamente com a assistência estudantil, engajarem-se nessa constante luta pela efetivação e ampliação dos direitos. É necessário reconhecer que a alteração do perfil dos discentes e as consequentes novas demandas sobrecarregam as equipes da assistência estudantil de todo o país. Portanto, os desafios postos à assistência estudantil se referem a sua efetivação em Lei; a sua ampliação para atender à demanda crescente, no intuito de superar a seletividade; a recomposição da equipe técnica; entre outros. Ressalta-se que a UTFPR, *campus* Toledo, teve um aumento significativo de discentes e, conseqüentemente, de demanda para o NUAPE, porém, ao observar a equipe responsável por atendê-los, nota-se que é praticamente a mesma, ou seja, o número de profissionais/servidores contratados não acompanhou o crescimento do *campus*.

Diante dessa relevância verificada, pesquisar, refletir e discutir sobre a assistência estudantil enquanto um direito social é fundamental para que se possa ampliá-la e aperfeiçoá-la, bem como provocar os discentes para que não sejam somente os beneficiados, mas que contribuam, por meio de discussões e sugestões, no planejamento e na elaboração de programas e ações e na luta para que se efetive enquanto política.

Este é um dos desafios do PNAES, efetivar-se enquanto política social, garantida em lei, uma vez que a sua condição vulnerável de Decreto o afasta da perspectiva do direito e o coloca à mercê de direcionamentos políticos e das crises estruturais do capital que privatiza, focaliza e precariza as políticas sociais. Pesquisas relativas à importância e ao real alcance do PNAES podem vir a favorecer que ele se efetive enquanto política.

Nesse sentido, dar visibilidade aos resultados da pesquisa é fundamental e espera-se publicá-la, a fim de que os profissionais ligados à temática, os discentes e os gestores do ensino superior tenham acesso aos seus resultados, para que estes possam provocar reflexões e discussões sobre a assistência estudantil, contribuindo e colaborando para seu planejamento e aperfeiçoamento.

Muitas ainda deverão ser as discussões a respeito do tema, tendo em vista a real significância do programa, a fim de contribuir para que a assistência estudantil se torne uma política de fato e de direito, para que transite de um programa nacional das universidades federais para uma política de Estado, com dotação orçamentária suficiente para atender a toda a demanda e, assim, ampliar as condições de permanência dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior, para que tenham êxito na conclusão do curso de graduação, rompendo, portanto, com as desigualdades socialmente e historicamente construídas e deselitizando o ensino superior.

O fato de a pesquisadora ter realizado sua graduação, especialização e o presente mestrado em uma universidade pública estadual, que não dispõe de serviços e ações de assistência estudantil, traz a reflexão de que o direito a assistência estudantil deva ir além das fronteiras das IFES, sendo primordial sua extensão também às universidades estaduais, pois ambas possuem problemas semelhantes, como os altos índices de evasão e discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Seria fundamental, também, que as universidades estaduais dispusessem de uma equipe técnica e de ações de assistência estudantil voltadas a atender o discente.

Defender a transformação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em uma Política Nacional de Assistência Estudantil é um dever dos que buscam o avanço no acesso e na inclusão dos discentes, para que todos possam gozar das mesmas oportunidades educacionais. Logo, o fortalecimento desses espaços de direito é fundamental para se trilhar um caminho e chegar à mudança social.

Tendo clareza de que a atuação no campo educacional é contraditória e que o sistema educacional visa servir aos interesses do capital, cabe, neste campo de atuação, enquanto assistente social, buscar espaços e estratégias, fundamentados no projeto ético-político profissional, para a conquista da educação como um direito social universal de fato, com o maior dos desafios postos: a busca por uma educação voltada à emancipação humana. De acordo com Marx (1991), a emancipação humana é ilimitada e total, na perspectiva que envolve todas as classes e a transformação da humanidade, em que se tem a superação da exploração do homem pelo homem, eliminando, pois, a sociedade de classes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 119-185.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação**. Revista Inscrita, Brasília, CFESS, ano III, n. 6, jul. 2000.

ANDES-SN. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. **Cad. ANDES**, Brasília, DF, n. 25, p. 1-41, ago. 2007. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/novas%20faces%20reforma%20universitaria.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-55, jan./jul. 2009. Disponível em:

[http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_2\\_1/6-Rev\\_v2n1\\_Maria%20Rita%20-Rosa.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_1/6-Rev_v2n1_Maria%20Rita%20-Rosa.pdf). Acesso em: 31 jan. 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 1989.

\_\_\_\_\_. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Maria Paula. **Memórias Estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, DC: Publicación del Banco Mundial, 1995. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/La-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca básica de serviço social; v. 2).

BENJAMIM, César. Karl Marx manda lembranças. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 set. 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2009200824.htm>. Acesso em: 18 jan. 2017.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%20182716976>. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário... Brasília, DF, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Brasília, DF, 1943. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 12 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Brasília, DF, 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 12 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF, 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 12 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 14 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 14 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 14 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições... Brasília, DF, 1997. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm). Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 14 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Brasília, DF, 2005.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l111096.htm). Acesso em: 14 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/-Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 02 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF, 2007 a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em: 14 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 2007 b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 13 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm). Acesso em: 13 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 14 abr. 2017.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: \_\_\_\_\_; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 11-30.

BULL, Thalita Giovanna. Política educacional e neoliberalismo no Brasil: uma leitura sob a ótica do serviço social. **Ser social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 65-89, jul./dez. 2011.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIDEPES, 1999. p. 211-224.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001a.

CHAUÍ, Marilena de Souza. As humanidades contra o humanismo. In: SANTOS, Gislene A. (Org.). **Universidade formação cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001b

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ; Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991. (Coleção Biblioteca de educação. Série 1. Escola; v. 17).

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Historial, 6). p. 151-204.

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 31).

DALLAGO, Cleonilda Sabaini Thomazini. **Serviço Social na Educação: concepções e direitos em questão**. 2014. 325 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17684/1/cleonilda%20sabaini%20thomazini%20dallago.pdf>. Acesso em: 04 maio 2017.

DURAT, Kleber Rodrigo. **A contradição das classes sociais presente no ensino superior: considerações sobre a assistência estudantil**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo-PR, 2015. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1991/1/Kleber%20Rodrigo%20Durat.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Natureza desenvolvimento da política social no Brasil**. Política Social – Módulo 3. Programa de capacitação continuada para assistentes sociais. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD – UnB, 2000.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** 2. ed. São Paulo: Alfa-ômega Ltda, 1979.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. **Primeira Pesquisa do Perfil Social, Cultural e Econômico dos Estudantes das IFES**. Brasília, DF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Assistência Estudantil: uma questão de investimento**. Brasília, DF, 2000.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Assistência aos estudantes de Graduação das Instituições de Ensino Superior Públicas**. Brasília, DF, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Proposta do FONAPRACE para um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior**. Brasília, DF, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das IFES.** Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **FONAPRACE Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares.** ANDIFES (Coord.), UFU, PROEX. Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. **IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras.** Uberlândia, 2016. Disponível em: <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2016148075eca434327469c267f6e95dd/Perfil2016.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Carta do FONAPRACE a ANDIFES.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://sencebrasil.redelivre.org.br/2014/04/26/267/>. Acesso em: 28 nov. 2017.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FORTI, Lorena; FORTI, Valeria; MARCONSIN, Cleier. Direitos humanos e Serviço Social: debater é preciso. In: FORTI, Valeria; BRITES, Cristina Maria. **Direitos humanos e Serviço Social: polêmicas, debates e embates.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. p. 29-52.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** 6. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, especial, out. 2005. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf). Acesso em: 05 mar. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação.** Um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José (Orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005. (Coleção educação contemporânea). p. 45-60.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 48, série Filosofia).

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Loyola, 1992.

HIDALGO, Angela Maria. De “educação para responsabilização individual” para “educação e consciência de classe”. In: ORSO, J.P.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs.). **Educação e lutas de classes.** São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 125-138.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José (Orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005. (Coleção educação contemporânea). p. 27-34.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: INEPS, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 15 ago. 2017.

IPEA. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. Edição especial, n. 13. Brasília, 2007. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5776&Itemid=9](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5776&Itemid=9). Acesso em: 01 jun. 2015.

JUNIOR, Ferraz. Saúde mental dos estudantes brasileiros está ameaçada. **Jornal da USP**. Atualidades. São Paulo, 04 out. 2017. Disponível em: <http://jornal.usp.br/atualidades/saude-mental-dos-estudantes-brasileiros-esta-comprometida/>. Acesso em: 05 out. 2017.

LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. p. 151-187.

LEITE, José Carlos Corrêa (Org.). **UTFPR**: uma história de 100 anos. 2 ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução e notas: Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 12. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, José de Souza. **Sobre o modo capitalista de pensar**. São Paulo: Hucitec, 1978.

MARX, Karl. **O Capital** – crítica da economia política. Livro Primeiro. 5. ed. Tradução de Regina Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **A questão judaica**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Moraes Ltda, 1991.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. 4. ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. In: Obras Escolhidas, vol. 1. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. São Paulo. Livraria Editora Ciências Humanas LTDA, 1979.

MEC. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/17238-censo-da-educacao-superior>. Acesso em 28 nov. 2017.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação**. 2010. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/677/1/MARIA%20CRISTINA%20DAS%20GRACAS%20DUTRA%20MESQUITA.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. O quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MINTO, Lalo Watanabe. **Teoria do Capital Humano**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Derneval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). Navegando pela história da educação brasileira. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. s.p. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_teor%C3%80a\\_%20do\\_capital\\_humano.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%80a_%20do_capital_humano.htm). Acesso em: 27 set. 2017.

MUELLER, Helena Isabel. **A década de 30 e a educação: sistematização de saberes e ordem nacional**. [S.l.], s.d. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/064\\_helena\\_isabel.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/064_helena_isabel.pdf). Acesso em: 08 fev. 2017.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **A ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiás, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula da Silva: da inspiração à implantação. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29ª, **Anais...** CAXAMBU, MG, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-1791-int.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

PEREIRA, Célia Barbosa da Silva; HERKENHOFF, Maria Beatriz Lima. Ensaio para a compreensão da função da educação no sistema capitalista. **Ser social**, Brasília, v. 13, n. 29, jul./dez. 2011. p. 35-64.

PEREIRA, José Severo de Camargo. In: PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 23. ed. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1. p. 3-23, abr. 1991. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1991/91-AcriseAmericaLatina.pdf>. Acesso em fev. de 2017.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Política social: temas e questões**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POCHMANN, Marcio. O trabalho na crise econômica no Brasil: primeiros sinais. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 23, n. 66, p. 41-52, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10408/12117>. Acesso em 12 mar. 2018.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. tradução de José Severo de Camargo Pereira. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REIS, Luiz Fernando. **Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014)**. 2015. 246 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Luiz-Fernando-Reis-Versao-Final-27DEZ.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

ROCHA, Andréa Pires. A instituição escola na sociedade dividida em classes: uma construção histórica. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 6, n. 2, p. jan./jun. s.d. Disponível em: [http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c\\_v6n2\\_andrea.htm](http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v6n2_andrea.htm). Acesso em: 19 nov. 2016.

ROSÁRIO, Maria José Avis do; MELO, Clarice Nascimento de. A educação Jesuítica no Brasil Colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 61, p. 379-389, mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640534>. Acesso em: 12 maio 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época, v. 120).

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 1986.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, especial, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira da; YASBEK, Maria Carmelita; GIOVANNI, Geraldo di. **A política social brasileira no século XXI**: a prevalência dos programas de transferência de renda. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVAS, Juliana Avarenga. O papel dos programas governamentais nos processos de expansão e democratização das universidades brasileiras. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/164>. Acesso em: 22 jan. 2017.

SILVEIRA, Miriam Moreira da. **A assistência estudantil no ensino superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 4, n. 47, São Paulo, 2004.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. ampliada. São Paulo, 2016. Disponível em: [http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/educacao\\_contra\\_o\\_capital\\_-\\_3a\\_ed.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf). Acesso em: 11 out. 2016.

TRINDADE, José Damião de Lima. **Anotações sobre a história social dos direitos humanos**. [S.l.], 1998. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/arhist/damiao\\_hist\\_social\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/arhist/damiao_hist_social_dh.pdf). Acesso em: 05 jun. 2015.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. A política para o ensino superior do governo Lula: uma análise crítica. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano I, v. 2, ago./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/18/15>. Acesso em: 01 fev. 2017.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Resolução nº 005/2013-CEPE, de 21 de março de 2013. Aprova o **Regulamento do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Serviço Social, nível de mestrado, do campus Toledo**. Cascavel, 2013. Disponível em: [http://portalpos.unioeste.br/media/File/Servico\\_social/docs/Resolucao\\_005\\_2013\\_CEPE\\_Reg](http://portalpos.unioeste.br/media/File/Servico_social/docs/Resolucao_005_2013_CEPE_Reg)

ulamento.pdf. Acesso em: 05 de mar. 2017.

UTFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Regimento dos campi da Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. Deliberação nº 10/2009 de 25/09/2009. [S.l.], 2009a. Disponível em: [http://www.utfpr.edu.br/cornelioprocopio/comissoes/Regimento\\_dos\\_Campi\\_UTFPR.pdf](http://www.utfpr.edu.br/cornelioprocopio/comissoes/Regimento_dos_Campi_UTFPR.pdf). Acesso em: 12 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **100 anos**: UTFPR: construir conhecimento é nosso ofício há um século. Edição comemorativa. [S.l.]: UTFPR, 2009b.

\_\_\_\_\_. Relatório de Avaliação dos Resultados da Gestão. Relatório nº 201410711, exercício 2014. Unidade Auditada: Universidade Tecnológica Federal do Paraná. UCI executora: controladoria regional da união no Estado do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/audin/relatorio-de-auditoria-da-cgu/relatorio-de-avaliacao-dos-resultados-da-gestao-no-201410711>. Acesso em: 02 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional. **Edital 001/2016** - PROGRAD processo de seleção do auxílio estudantil aos estudantes da UTFPR. [S.l.], 2016.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional. **Edital 002/2017** - PROGRAD processo de seleção do auxílio estudantil aos estudantes da UTFPR. [S.l.], 2017 a.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional. **Edital 021/2017** - PROGRAD processo de seleção do auxílio estudantil aos estudantes da UTFPR para o ano de 2018. [S.l.], 2017 b.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2004.

VIEIRA, Evaldo. **A República Brasileira, 1951-2010**: de Getúlio a Lula. São Paulo: Cortez, 2015.

**APÊNDICE I - Formulário de entrevista**

<p><b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE</b></p> <p><b>CURSO:</b> SERVIÇO SOCIAL – Nível de Mestrado</p> <p><b>Pesquisador responsável:</b> Amália Senger</p> <p><b>Cargo/função:</b> assistente social</p> <p><b>CRESS:</b> nº 4664 – 11ª região</p> <p><b>OBJETIVO GERAL DA PESQUISA:</b> Analisar a efetividade do Programa Auxílio Estudantil na garantia de direitos aos discentes da UTFPR – <i>campus</i> Toledo</p> <p><b>INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS:</b> Entrevista semiestruturada</p> <p><b>SUJEITOS DA PESQUISA:</b> 8 discentes</p>	
<p><b>DATA DA ENTREVISTA:</b></p> <p>____/____/2017</p>	<p><b>Nº DA ENTREVISTA:</b> _____</p>

Nome: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_

1 - Você tinha conhecimento do Programa Auxílio Estudantil antes de ingressar na universidade? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, isso influenciou na sua escolha para estudar nesta instituição?

\_\_\_\_\_

2 – Para você, o fato de receber o auxílio permite mais tempo e dedicação aos estudos?

( ) Sim ( ) Não Por quê?

\_\_\_\_\_

3 - Você recebe ajuda financeira de seus pais/familiares ou precisa trabalhar mesmo recebendo o Auxílio Estudantil?

( ) Sim ( ) Não Por quê?

\_\_\_\_\_

4 - Você já pensou em desistir ou trancar o curso por dificuldades de ordem socioeconômica?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, o fato de receber o Auxílio Estudantil contribuiu para que você não desistir/trancar o curso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5 - Na sua opinião, frente a realidade e necessidade da sua vida acadêmica, as modalidades do Auxílio Estudantil (auxílio instalação, moradia, base e alimentação) disponíveis hoje pela UTFPR são suficientes para auxiliar na sua permanência na instituição? Justifique.

---

---

6 - Em que medida os valores do Auxílio Estudantil contribuem com os gastos da sua vida acadêmica? Justifique.

---

---

7 - Você já ficou algum semestre sem o auxílio estudantil?

( ) Sim Quantos semestres:

( ) Não

Se sim, qual foi o motivo:

( ) processo indeferido por falta de documentos

( ) processo deferido mas não selecionado

( ) reprovou ou cancelou mais que 30% das disciplinas cursadas

( ) outros \_\_\_\_\_

Se sim, ficar sem o auxílio estudantil prejudicou sua dedicação os estudos de alguma forma?

---

---

8 - Você tem conhecimento do Decreto que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, onde consta as ações para os estudantes, que poderão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e a cesso a participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Diante destas possíveis ações, você alteraria ou acrescentaria alguma área de ação a ser oferecida pelo programa Auxílio Estudantil na UTFPR, no que se refere ao apoio ao discente para sua permanência na instituição, para que não desista por dificuldades de ordem socioeconômica? Justifique:

---

---

## ANEXO I – Questionário do NUAPE sobre desistência/trancamento

# Levantamento das desistências/trancamentos dos cursos de graduação da UTFPR - Toledo

\* Required

Nome completo \*

Motivo da solicitação \*

- Desistência  
 Trancamento

Curso que está matriculado: \*

- Engenharia Civil  
 Engenharia Eletrônica  
 Licenciatura em matemática  
 Tecnologia em Processos Químicos  
 Tecnologia em Sistemas para Internet  
 Engenharia Bioprocessos e Biotecnologia  
 Engenharia Computação

O curso era sua primeira opção? \*

- Sim  
 Não

Semestre e ano que ingressou. \*

- 1º semestre  
 2º semestre  
 Other:

Qual semestre está matriculado? \*

Coloque o semestre que tem mais disciplinas

Quantas disciplinas você está matriculado? \*

- Até 3  
 Até 5  
 Mais que 5

Onde reside o estudante e a sua família? \*

Cidade e Estado

Recebeu alguma das bolsas relacionadas abaixo? \*

- PIBIC
- PIBID
- Monitoria
- Bolsa permanência
- Auxílio estudantil
- Não recebeu

Dentre os motivos a seguir, escolha os mais relevantes para sua solicitação.

Ordene por relevância, zero para irrelevante, 1 para pouca relevância e 5 para muita relevância.

**Financeiro \***

0 1 2 3 4 5

**Emocional \***

0 1 2 3 4 5

**Trabalho \***

0 1 2 3 4 5

**Saúde \***

0 1 2 3 4 5

**Afinidades com o curso \***

0 1 2 3 4 5

**Dificuldades com disciplinas \***

0 1 2 3 4 5

**Conflitos (com professores/alunos/...) \***

0 1 2 3 4 5



**Qual o motivo da solicitação? \***

**Algumas disciplinas influenciaram diretamente na sua decisão? Cite-as e relacione o motivo.**

**Há alguma forma da Universidade ajudar de modo que altere sua decisão?**

**Qual a sua avaliação sobre o curso. \***

**Qual a sua avaliação sobre professores e corpo técnico. \***

**Como avalia os serviços e a estrutura da UTFPR - Câmpus Toledo. \***

**Qual a sua avaliação sobre os colegas do curso.**

**Durante o curso você procurou fazer uso da monitoria? Se não, explique os motivos. \***

**Durante o curso você procurou o professor em seus horários de atendimento? Se não, explique os motivos. \***

**Outros apontamentos**

**Servidor responsável pela entrevista. \***

**Data: \***