



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL
MESTRADO ACADÊMICO INTERCAMPI EM EDUCAÇÃO E ENSINO**

RENATA EUSEBIO DOS SANTOS

**POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO
IFCE: DILEMAS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO
CAPITAL**

LIMOEIRO DO NORTE – CEARÁ

2017

RENATA EUSEBIO DOS SANTOS

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO
IFCE: DILEMAS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO
CAPITAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos e da Faculdade de Educação, Ciência e Letras do Sertão Central como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Trabalho, educação e movimentos sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos.

Coorientadora: Profª. Drª. Rosângela Ribeiro da Silva.

LIMOEIRO DO NORTE – CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Santos, Renata Eusebio dos.

Política de assistência estudantil na educação profissional do IFCE: dilemas e desafios no contexto da crise estrutural do capital [recurso eletrônico] / Renata Eusebio dos Santos. - 2017.

1 CD-ROM: 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 139 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Mestrado Acadêmico em Educação, Limoeiro do Norte, 2017.

Área de concentração: Trabalho, educação e movimentos sociais.

Orientação: Prof. Ph.D. José Deribaldo Gomes dos Santos.

Coorientação: Prof.* Dra. Rosângela Ribeiro da Silva.

1. Assistência Estudantil. 2. Educação Profissional. 3. Crise estrutural. 4. Permanência.
I. Título.

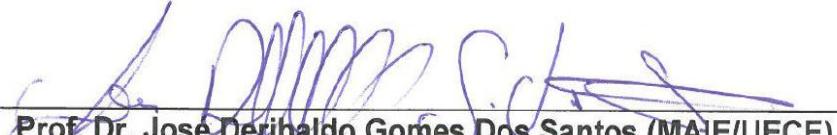
RENATA EUSEBIO DOS SANTOS

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFCE: DILEMAS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

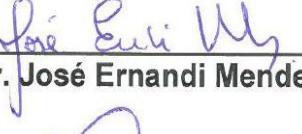
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos e da Faculdade de Educação, Ciência e Letras do Sertão Central como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Trabalho, educação e movimentos sociais.

Aprovada em: 28 de junho de 2017.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. José Deribaldo Gomes Dos Santos (MAIE/UECE)


Profa. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva (UECE)


Prof. Dr. José Ernandi Mendes (MAIE/UECE)


Profa. Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha (PPGE/UFC)

Dedico à todos que lutam diariamente para romper as barreiras da opressão/exploração do homem pelo homem.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela força e determinação que me possibilitaram ultrapassar os obstáculos para a realização deste trabalho.

Aos meus pais, Helenilda e Assis, e à minha tia, Luzenilda, pelo incentivo à educação e por sempre acreditarem no meu potencial.

À minha irmã, Roberta, por estar sempre ao meu lado, ajudando a superar os obstáculos diários.

Ao meu orientador, Deribaldo Santos, e à minha coorientadora, Rosângela Ribeiro, pelas contribuições em minha formação como pesquisadora.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e defesa da minha dissertação: Rozimar Machado e José Ernandi Mendes, pelas ricas contribuições ao meu texto.

À todos professores do MAIE, em especial, a professora e coordenadora Maria Das Dores Mendes Segundo pelo desafio de realizar um programa de pós-graduação stricto sensu no interior do Estado do Ceará, que tem uma visão crítica da realidade, possibilitando à classe trabalhadora o acesso à Educação propedêutica.

Aos colegas do MAIE e também amigos, em especial, Diana, Elenilce (Leninha), João Paulo, Janine e Luciana, pelo companheirismo durante esse período de mestrado e pela amizade que ultrapassou os muros da FAFIDAM.

Aos meus demais amigos por estarem sempre comigo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pelo fomento à realização desta pesquisa.

Aos companheiros e companheiras que seguem na resistência contra os usurpadores do poder e reforçam o imperativo: Fora, Temer!

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com a minha formação acadêmica e profissional, o meu muito obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa tem o intuito de investigar até que ponto a Assistência Estudantil possibilita o direito à educação junto aos discentes dos chamados cursos técnicos do IFCE, com recorte para o campus Limoeiro do Norte. Para tanto, pretendemos compreender a funcionalidade da política de Assistência Estudantil, que o capital, em sua crise estrutural, oferta aos estudantes da classe trabalhadora; analisar a política de Assistência Estudantil na Educação Profissional, bem como o que ela proporciona para os discentes dos ditos cursos técnicos do campus Limoeiro do Norte; e averiguar a percepção que os profissionais da assistência estudantil e os discentes dos cursos técnicos do IFCE do campus Limoeiro do Norte possui em relação ao PNAES e a assistência estudantil como um todo. Com o interesse de ir para além da aparência do objeto de estudo, nossa investigação se caracteriza como quanti-qualitativa: realizamos uma pesquisa exploratória a fim de colher dados da AE no período de Junho de 2014 a Maio 2016 (referente aos semestres letivos 2014.1, 2014.2, 2015.1 e 2015.2), com recorte para os discentes de cursos técnicos do IFCE Limoeiro do Norte; desenvolvemos, ainda, grupo focal com a equipe de Assistência Estudantil do IFCE do mesmo campus e Morada Nova; e aplicamos questionário com os discentes dos cursos ditos técnicos a fim de compreender o que estes entendem como AE. Para uma discussão teórica bibliográfica, recorremos a autores críticos do marxismo: Marx (1996); Marx e Engels (1999); bem como marxistas contemporâneos: Mészáros (2001) e Netto e Braz (2006); Lessa (2008); Lima e Jimenez (2011); Santos e Costa (2015); dentre outros. Percebemos, durante a pesquisa, que a AE, caracterizando-se como política pública, ao mesmo tempo que surge como demanda da classe trabalhadora cada vez mais empobrecida para conseguir permanecer nas instituições de ensino, também é funcional ao modo de produção capitalista, pois o capital necessita que o trabalhador se qualifique por meio da oferta da Educação Profissional. Garantir o direito à Educação não é suficiente para assegurar que todos tenham acesso ao ensino em iguais condições, pois a proposta de escola para os trabalhadores se caracteriza por uma qualificação precária e aligeirada, apenas para adestrar os trabalhadores para a produção.

Palavras-chave: Assistência estudantil. Educação profissional. Crise estrutural. Permanência.

ABSTRACT

This research aims to investigate the extent to which Student Assistance makes possible the right to education with students of so-called IFCE technical courses, with a cut-off for the Limoeiro do Norte campus. With this, we intend to understand the functionality of the Student Assistance policy that the capital in structural crisis offer to the students of the working class, analyze the policy of Student Assistance in Professional Education, as well as what it provides for the students of said technical courses of the campus Northern Limoeiro; And to verify the perception that the professionals of the student assistance and the students of the technical courses of the IFCE of the campus Limoeiro do Norte possess in relation to the PNAES and the student assistance as a whole. With the interest of going beyond the appearance of the object of study, our research is characterized as quasi-qualitative: we conducted an exploratory research to collect data from the AE in the period from June 2014 to May 2016 (referring to the academic semesters 2014.1, 2014.2, 2015.1 and 2015.2), with a cut for the students of technical courses of the IFCE Limoeiro do Norte; We also developed a focus group with the IFCE Student Assistance team from the same campus and Morada Nova; And we apply a questionnaire with the students of the so-called technical courses in order to understand what they understand as AE. For a theoretical bibliographical discussion, we appeal to critics of Marxism: Marx (1996); Marx and Engels (1999); As well as contemporary Marxists: Mészáros (2001) and Netto and Braz (2006); Lessa (2008); Lima and Jimenez (2011); Santos and Costa (2015); among others. During the research, we perceive that the AE, characterizing itself as public policy, at the same time that it appears as a demand of the working class that is increasingly impoverished to be able to remain in the educational institutions, is also functional to the capitalist mode of production, since the Capital needs the worker to qualify through the offer of Vocational Education. Guaranteeing the right to education is not enough to ensure that everyone has access to education under equal conditions, since the proposal of school for workers is characterized by a precarious and light qualification, only to train workers for production.

Keywords: Student assistance. Professional education. Structural crisis. Permanence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Assistência Estudantil
CAE	Coordenadoria de Assuntos Estudantis
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
RAE	Regulamento de Auxílios Estudantis

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES CAPITALISTAS.....	22
2.1	CAPITAL: FORMAÇÃO E CRISE ESTRUTURAL.....	23
2.2	ESTADO E SUA FUNCIONALIDADE NO CONTEXTO DO CAPITAL EM CRISE.....	38
3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRESSUPOSTOS, HISTÓRIA E DILEMAS NO BRASIL.....	55
3.1	EDUCAÇÃO: SENTIDO ONTOLÓGICO E PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA DA ESCOLA ÚNICA.....	56
3.2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E HISTÓRICA.....	72
3.3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: LEGISLAÇÃO E RELAÇÃO COM O MERCADO.....	84
4	AS POSSIBILIDADES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO POLÍTICA PÚBLICA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA.....	97
4.1	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: CONTRADIÇÕES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	98
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS.....	131
	ANEXOS.....	134
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS.....	135
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO PARA O GRUPO FOCAL COM A EQUIPE DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	138

1 INTRODUÇÃO

O interesse em analisar as possibilidades que um Programa de Assistência Estudantil na Política de Educação Profissional proporciona ao desenvolvimento humano¹, surge a partir das minhas vivências profissionais em articulação com a apropriação teórica por meio de leituras críticas que realizei das temáticas de Política de Educação Profissional e Política de Assistência Estudantil.

Percebemos que com a expansão dos Institutos Federais – por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – foram ampliadas as vagas e as possibilidades de acesso ao ensino Público Federal. Estudantes de diversos contextos de vulnerabilidade social e econômica tiveram a oportunidade de ingresso em uma instituição pública de ensino, no entanto, fatores socioeconômicos sinalizaram a necessidade de uma Política de Assistência Estudantil para que pudesse ser garantido não só o acesso, mas a permanência desses estudantes na instituição.

A demanda por uma política de assistência estudantil confirma a necessidade de se efetivar o direito à Educação. Porém, mais que isso, expõe as contradições do capital ao afirmar que determinados indivíduos (estes advindos da classe trabalhadora) necessitam de um mecanismo de suporte para exercer o direito constitucional à Educação. A Garantia deste direito não assegura que todos tenham acesso ao ensino em iguais condições. Surge, então, a seguinte problemática: a permanência de estudantes de baixa renda nas instituições de ensino.

Vários estudos – com destaque para os estudos do FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantil) – apontam que uma das causas externas de evasão e retenção escolar é a dificuldade socioeconômica de parcela do segmento estudantil e sinalizam que as instituições de ensino que possuem programas de Assistência Estudantil conseguem melhorar o rendimento escolar dos estudantes advindos de classes de baixa renda. Assim, diante dessa problemática e da luta da chamada sociedade civil pela efetivação do direito à educação, desponta a necessidade de uma política de assistência estudantil para garantir o que está exposto nas legislações vigentes (Constituição

¹ O desenvolvimento humano aqui é compreendido como as possibilidades de enriquecimento do gênero humano ao transformar a realidade construída pelo próprio homem por meio do trabalho, apropriando-se e dominando novas objetivações (conhecimentos, valores, práticas, necessidade).

Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996) como um dos princípios do ensino: igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Alves (2011, p. 07), ao analisar a Assistência Estudantil no âmbito da Educação Superior, afirma que

A busca da redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade brasileira. Essa democratização não se pode efetivar apenas mediante o acesso à educação superior gratuita. Torna-se necessária a criação de mecanismos que garantam a permanência dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes, provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso.

O movimento da chamada sociedade civil reivindica não só o acesso às instituições públicas de ensino, mas também condições de permanência nestas. Por causa dessas reivindicações, no dia 19 de julho de 2010 foi sancionado o decreto 7.234 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem como 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.

O PNAES designa as seguintes áreas para desenvolver ações de Assistência Estudantil (AE): 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. Tais ações devem ser executadas pelas instituições de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades², e são direcionadas, prioritariamente, para estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio.

² Os IF's não ofertam apenas cursos de nível superior. Além destes, ofertam cursos da chamada educação profissional e tecnológica, sendo estas modalidades de ensino seu carro chefe. Portanto, mesmo que o PNAES tenha como público alvo os discentes dos cursos de graduação, os discentes dos assim chamados cursos técnicos e tecnológicos dos IF's também são atendidos por este programa.

Ao delimitar uma renda familiar per capita, o PNAES já faz um recorte do público que pretende atender, não se caracterizando como uma política de caráter universal e sim para quem dela necessitar, tendo em vista a situação socioeconômica da família, para exercer o que seria o direito à Educação, este dita pela Constituição Federal Brasileira como direito de todos e dever do Estado.

A primeira aproximação com o PNAES iniciou no dia 04 de julho de 2012, quando tomei posse do cargo de Assistente Social do concurso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), no qual fui lotada, desde então, no campus Limoeiro do Norte, situado na Região do Vale do Jaguaribe/CE³. Nesses quatro anos, atuo, especificamente, na Assistência Estudantil (AE), juntamente com outra profissional de serviço social e profissionais de outras áreas de atuação, compondo a equipe multidisciplinar da AE do Campus Limoeiro do Norte, sendo estes: psicólogo, enfermeira, nutricionista e odontólogo⁴.

A AE tem como principal objetivo ampliar as condições de permanência dos discentes na instituição de ensino, visando a redução da evasão e da retenção escolar e propiciando a melhoria do desenvolvimento acadêmico e biopsicossocial do discente. Divide suas ações em dois eixos norteadores: serviços e auxílios. Os serviços possuem um enfoque educativo e preventivo. Os auxílios buscam subsidiar, na forma de pecúnia, despesas estudantis, como moradia, alimentação, transporte, entre outros.

A AE possui um orçamento próprio, sendo distribuída para os campi conforme o número de matrículas existentes. Os índices de evasão e retenção escolar de cada campus também participam dos cálculos que definem o valor a ser repassado para ser gasto com assistência estudantil. A prioridade orçamentária é para o pagamento de auxílios aos discentes nas modalidades prevista no Regulamento de Auxílios Estudantis do IFCE (RAE). No campus Limoeiro do Norte,

³ O Vale do Jaguaribe é uma região socioeconômica no estado brasileiro do Ceará, formada pela união de 21 municípios. São estes: Alto Santo, Ererê, Ibicuitinga, Iracema, Itaiçaba, Jaguaretama, Jaguariaba, Jaguaribe, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Palhano, Pereiro, Potiretama, Quixeré, Russas, São João do Jaguaribe e Tabuleiro do Norte. O clima é tropical quente semiárido em praticamente todo o território.

⁴ Conforme Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFCE, cada campus deverá ter uma equipe multidisciplinar mínima composta por pedagogo, assistente social, psicólogo, enfermeiro e nutricionista. Para que uma equipe seja considerada completa pelo regulamento citado deverá possuir os seguintes profissionais: assistente social, educador físico, enfermeiro, médico, nutricionista, odontólogo, pedagogo, psicólogo, assistente de aluno e técnico em assuntos educacionais. O campus Limoeiro do Norte possui duas pedagogas, porém as mesmas não estão lotadas na Coordenadoria de Assuntos Estudantis e sim na Coordenadoria Técnico Pedagógica (CTP). No entanto, os dois setores trabalham articulados.

o orçamento da AE para o ano em vigência prevê o valor de R\$ 421.024,48 para pagamento de auxílios, destinando mais de 60% do orçamento total da AE. O restante do montante será gasto com o fornecimento de merenda escolar⁵ e demais serviços da AE.

É de incumbência do Serviço Social elaborar edital para concessão de auxílios estudantis e selecionar os discentes que serão beneficiados, por meio do estudo socioeconômico de cada discente, definindo os critérios de análise para concessão de auxílios. Para solicitar auxílios estudantis, o discente deve estar regularmente matriculado seja em curso ditos técnicos⁶ ou superiores e ter o perfil socioeconômico definido pelo PNAES – renda familiar per capita de até 1 ½ salário mínimo. Na seleção, não há uma divisão entre os discentes dos diferentes níveis de ensino. A divisão só é feita na confecção da folha de pagamento em que é elaborada uma folha de pagamento apenas com o nome dos discentes beneficiários matriculados em cursos de educação superior e outra folha com o nome dos discentes matriculados nos cursos de educação profissional.

Analizando os estudos socioeconômicos da última seleção para concessão de auxílios estudantis na modalidade de auxílio alimentação⁷, auxílio discente pais e mães⁸, auxílio moradia⁹ e auxílio transporte¹⁰, que ocorreu no mês de maio de 2016, percebi que do total de 180 discentes que solicitaram auxílios, 17,22% possuem uma renda per capita inferior ou igual a R\$ 100,00; 22,57% possuem renda per capita entre R\$ 101,00 e R\$ 200,00; 36,33% possuem renda per capita entre R\$ 201,00 e R\$ 300,00; 17,88% a per capita varia entre R\$ 301,00 e R\$ 500,00. 6% possuem renda per capita entre R\$ 501,00 e R\$ 1.000,00.

Diante desses números, percebemos que mais de 70% dos discentes beneficiados com a Assistência Estudantil por meio do repasse de recursos

⁵ A merenda escolar de cada campus é fornecida com o recurso da Assistência Estudantil. No campus Limoeiro do Norte, é oferecida merenda escolar nos turnos manhã, tarde e noite.

⁶ Compreendemos que a formação técnica vai além do que é proporcionado nos cursos que o capital denomina de técnico e/ou tecnológico, uma vez que tais cursos caracterizam-se pelo aligeiramento, precariedade e limitação do conteúdo transmitido (SANTOS, 2017).

⁷ Subsidiaria despesas de alimentação nos campi que ao possuem restaurante universitário. Vale ressaltar que todos os campi oferecem merenda escolar independente da concessão do auxílio alimentação

⁸ Subsidiaria despesas de filho(s) de até 06 (seis) anos de idade ou com deficiência, sob a guarda do discente.

⁹ Subsidiaria despesas com habitação para locação, sublocação de imóveis para discentes com referência familiar e residência domiciliar fora da Sede do município onde está instalado o campus.

¹⁰ Subsidiaria despesas no trajeto residência/campus/residência.

financeiros para subsidiar custos com moradia, alimentação, transporte, entre outros, possuem renda *per capita* familiar inferior a ½ salário mínimo. Observando apenas os discentes dos assim chamados cursos técnicos, a renda *per capita* inferior a ½ salário mínimo chega a atingir mais de 90% das famílias, indicando um maior grau de vulnerabilidade socioeconômica destes, conforme aponta vários estudos sobre os aspectos sócio-históricos da Educação Profissional no Brasil, do qual iremos apresentar no decorrer do texto.

Compreendemos que o público alvo da Educação Profissional continua sendo jovens e adultos da classe trabalhadora com baixa renda *per capita* familiar. É fato que grande parte desses estudantes não conseguiram permanecer na Instituição sem o subsídio financeiro repassado pela Assistência Estudantil. Diante disso, várias inquietações permeiam o cotidiano profissional e provocam a construção dessa pesquisa: Até que ponto a Assistência Estudantil por meio da concessão de auxílio estudantil possibilita o direito à educação no IFCE? Essa assistência constitui uma garantia da permanência no IFCE, propiciando um desenvolvimento mais satisfatório do estudante? O que é entendido como Assistência Estudantil por seus profissionais e beneficiários: apenas como subsídio financeiro ou ações articuladas que possibilitam o desenvolvimento humano? Como está sendo implementada a Assistência Estudantil no IFCE? Quais os limites, avanços e desafios do Programa de Assistência Estudantil junto ao discentes dos cursos técnicos do IFCE?

Acreditamos que ao serem respondidas essas questões, podemos realizar uma avaliação – mesmo que parcial, tendo em vista que estamos fazendo um recorte no IFCE – sobre as possibilidades que um Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que completará, em julho de 2017, sete anos de vigência, proporciona para o desenvolvimento humano junto aos discentes dos assim chamados cursos técnicos do IFCE do Campus Limoeiro do Norte frente ao processo de desumanização advindo da sociedade regida pelo capital, apontando os avanços e limites do PNAES e também da educação como direito universal e, ainda, contribuir para uma leitura crítica sobre a Assistência Estudantil, possibilitando uma contribuição teórico crítica que possa subsidiar no trabalho de profissionais que estão inseridos no âmbito da AE.

Nesse sentido, o objetivo geral da nossa pesquisa é: investigar até que ponto a Assistência Estudantil possibilita o direito à educação aos discentes dos chamados cursos técnicos do IFCE, com recorte para o campus Limoeiro do Norte.

Dialogando com nosso principal objetivo, pontuamos os seguintes objetivos específicos: 1) Compreender a funcionalidade da política de Assistência Estudantil que o capital em crise estrutural oferta aos estudantes da classe trabalhadora; 2) Analisar a política de Assistência Estudantil na Educação Profissional, bem como o que ela proporciona para os discentes dos ditos cursos técnicos do campus Limoeiro do Norte; 3) Compreender a percepção que os profissionais da assistência estudantil e os discentes dos cursos técnicos do IFCE do campus Limoeiro do Norte possui em relação ao PNAES e a assistência estudantil como um todo.

Essa pesquisa pretende ir além da aparência do objeto de estudo. Desejamos a essência do fenômeno política de Assistência Estudantil. Para isso, precisamos escolher uma método de investigação que nos possibilite desvelar o real, aproximando-se o máximo daquilo que o objeto-fenômeno investigado é e representa no mundo material, ou seja, sua essência e suas conexões e mediações que estabelece com os outros complexos sociais.

Marx e Engels perceberam a necessidade de construção um método de análise com rigor científico que nos auxiliasse na apreensão do real como este é. “[...] A pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima” (MARX, 1996, p. 140). Marx desenvolve seu método de pesquisa, o Materialismo Histórico Dialético, e com o mesmo apontaremos a seguir algumas de suas características, as quais utilizaremos na pesquisa em tela.

Os fundadores do materialismo histórico e dialético, ao contrário de Hegel, não percebem o real como um reflexo das ideias, e sim como a ação humana nesse real. Essa ação se faz objetivamente e subjetivamente, pois se materializa no novo exteriorizado, porém, antes de se objetivar, é projetado previamente na consciência. No entanto, só o momento da prévia-ideação não é suficiente para construir/modificar o mundo material, faz-se necessário que a ideia, previamente levada a consciência mediante a necessidadeposta ao homem, torne-se objeto no real.

Em *A ideologia alemã*, ao realizar uma crítica aos jovens hegelianos, Marx e Engels (1999, p. 10) asseguram que “[...] não é lutando contra a fraseologia de um mundo, que se luta com um mundo que realmente existe”. A ideia em si não é

capaz de transformar o real. É a ação humana, imbuída de consciência¹¹, que modifica o mundo material existente. Os autores negam a autonomia do espírito em relação à matéria. Eles se apropriam da dialética de Hegel, porém, invertem seu ponto de partida e seu ponto de chegada. Nas palavras de MARX (1996, p. 140).

[...] A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede, de modo algum, que ele tenha sido o primeiro a expor as suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. É necessário invertê-la, para descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico.

A grande descoberta de Hegel, segundo Marx e Engels (1999), é a teoria do movimento, onde tudo está em constante transformação; e essa transformação é movida pelas contradições. O ser só pode continuar existindo se deixar de ser o que é, ou seja, é negando-se que afirma sua existência. No constante vir-a-ser do ser é que emerge um nova essencialidade – essa é a lei do movimento em Hegel. Porém, em Hegel, o movimento só ocorre nas ideias. Já em Marx (1996), o movimento se realiza no real, ao transformar o mundo material¹².

Portanto, Marx e Engels (1999) aderem a “tríade hegeliana”: da tese (afirmação) vem a antítese (negação) seguida da síntese (negação da negação). No entanto, no materialismo dialético marxiano, o movimento e as contradições superadas não se limitam na Ideia absoluta, e sim, são as leis gerais do mundo material. Marx e Engels superaram Hegel ao explicitar que a verdadeira dialética acontece no real por meio da ação humana, e é por meio dessa ação que os seres humanos fazem sua história, transformando o mundo material – dimensão revolucionária.

O método de pesquisa desenvolvido por Marx parte do real (mundo material), do que realmente os homens são, para ser abstraído na consciência, apreendendo as mediações presentes no fenômeno investigado, e volta para o real, agora, como concreto pensado, em que foi destrinchado todas as conexões e

¹¹ A própria consciência e o pensamento, conforme Marx e Engels (1999), são resultados da vida material. “É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos das repercuções ideológicas desse processo vital. [...] Não tem história, não tem desenvolvimento; serão antes os homens, que desenvolvendo sua produção material e as suas relações materiais, transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos desse pensamento... Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência [...]” (MARX e ENGELS, 1999, p. 21-22).

¹² Lowy (1991) afirma que a dialética de Marx, diferente da dialética de Hegel, não tem a pretensão de explicar e legitimar a realidade como racional, mas busca transformá-la.

determinações do fenômeno, podendo perceber o mesmo para além do que se vê a olho nu.

[...] aqui parte-se da terra para atingir o céu. Isso significa que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação de outrem para chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens, da sua atividade real. É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos das repercussões ideológicas desse processo vital. Mesmo as fantasmagorias correspondem, no cérebro humano, a sublimações necessariamente resultantes do processo da sua vida material que pode ser observado empiricamente e que repousa em bases materiais. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência [...] (MARX e ENGELS, 1999, p. 21-22).

O método marxiano possui ainda um outro embasamento filosófico: o materialismo marxiano é materialismo histórico (CHEVALLIER, 2002). Conforme Marx, a história é o próprio movimento do real naquele dado período de desenvolvimento humano, em que o homem constrói seu mundo material para atender suas necessidades.

Logo, ao se analisar um fenômeno é importante que leve em consideração as limitações históricas do período investigado, pois apesar de ser os homens os protagonistas da história humana, estes necessitam de condições materiais (objetivas e subjetivas) para transformar o real.

A história não é mais do que a sucessão das diferentes gerações, cada uma delas explorando os materiais, os capitais e as forças produtivas que lhes foram transmitidas pelas gerações precedentes; por este motivo, cada geração continua, por um lado, o modo de atividade que lhe foi transmitido mas em circunstâncias radicalmente transformadas e, por outro, modifica as antigas circunstâncias dedicando-se a uma atividade radicalmente diferente (MARX e ENGELS, 1999, p. 46).

A historicidade presente no método dialético de Marx nos obriga a apreender a totalidade da realidade social em suas conexões e determinações como um todo orgânico. Não se pode compreender um fenômeno em sua essência se não entender o conjunto de relações sociais, econômicas, políticas e culturais que o cercam.

[...] são sempre os indivíduos determinados, com uma tarefa produtiva que se desenrola de um determinado modo, que entram em relações sociais e políticas determinadas. É necessário que, em cada caso particular, a observação empírica mostre nos fatos, e sem qualquer especulação ou mistificação, o elo existente entre a estrutura social e política e a produção (MARX e ENGELS, 1999, p. 19-20).

Para compreender os fatos/problemas em sua totalidade, captando não apenas o que se vê a olho nu, mas, principalmente, o que está entre as conexões e determinações sociais, é necessário uma reflexão para além da aparência (singularidade), que apreenda a historicidade do objeto de estudo, permitindo a construção de uma “rede de mediações ontológicas” (particularidade) que possam direcionar para uma ação transformadora e dialética (PONTES, 2007).

Para realização dessa pesquisa, é preciso um aprofundamento teórico das categorias¹³ analisadas nos capítulos dessa dissertação, pois julgamos serem estas categorias essenciais para compreender o objeto de estudo em sua essência. No entanto, as reflexões sobre a política de Assistência Estudantil no IFCE campus Limoeiro do Norte, não se esgotam nessa pesquisa, tendo em vista que o real é dinâmico, transformando-se constantemente.

A pesquisa também se constituirá da relação dialética entre quantidade e qualidade. Isto é, inicialmente, realizaremos uma pesquisa exploratória a fim de colher dados da AE no período de Junho de 2014 a Maio 2016 (referente aos semestres letivos 204.1, 2014.2, 2015.1 e 2015.2), com recorte para os discentes de cursos técnicos do IFCE Limoeiro do Norte: número de cursos técnicos; números de discentes matriculados na modalidade de Educação Profissional; número de discentes de cursos técnicos que são atendidos diretamente pela AE por meio de subsídio pecuniário (auxílio alimentação, moradia, discentes mães/pais e transporte); números com relação a evasão, a retenção, e o rendimento escolar destes discentes.

Após a apropriação desses dados, partimos para as seguinte etapas: 1) realização de grupo focal com a equipe de Assistência Estudantil do IFCE campus Limoeiro do Norte e Morada Nova; Além do campus Limoeiro do Norte, sentimos a necessidade de realizar a pesquisa em outro campus, situado na região do Vale de

¹³ A partir dos estudos da Teoria baseada em Marx, compreendemos categoria como elementos estruturais de complexos sociais, que em si possui múltiplas determinações e relações, compondo, deste modo, uma unicidade/totalidade.

Jaguaribe, porém de menor porte, para que servisse de contra prova. Escolhemos, então, o campus de Morada Nova, que encontra-se a 36km do campus de Limoeiro do Norte. 2) Aplicação de questionário com os discentes dos cursos ditos técnicos a fim de compreender o que estes entendem como AE.

A pesquisa compreendeu que seria necessário também ouvir os profissionais que atuam na equipe da Assistência Estudantil dos campi de Limoeiro do Norte e de Morada Nova. Assim, adotamos a estratégia do grupo focal com cada equipe, utilizando-se de roteiro para direcionar a entrevista coletiva (ANEXO I). Escolhemos a metodologia do grupo focal por se tratar de uma técnica de pesquisa quanti-qualitativa que tem o objetivo de abordar um determinado tema por meio de interações grupais. Além de fomentar uma rica discussão do tema, tendo em vista que a fala de um participante pode proporcionar outros questionamentos, divergências e convergências, formulando um pensamento a partir da opinião de outrem, o grupo focal também economiza tempo, reduzindo o número de entrevistas necessárias.

O grupo focal com os profissionais da AE do campus Limoeiro do Norte ocorreu no dia 26 de outubro de 2016, na sala de reunião do próprio campus de 15:00 às 17:00h. Participaram deste momento, seis profissionais das seguintes áreas: serviço social, psicologia, enfermagem, odontologia, nutrição e pedagogia. O profissional da pedagogia não está lotado na equipe da Assistência Estudantil do campus em questão, mas avaliamos sua participação como necessária, pois a pedagogia está sempre em articulação com a AE para desenvolver ações e realizar alguns atendimentos. Já o grupo focal com a equipe do campus de Morada Nova aconteceu no dia 25 de novembro de 2016 no espaço da videoconferência do referido campus de 9:30 às 11:00h. Três profissionais participaram desse momento: assistente social, psicólogo e enfermeira. Estes são os profissionais que compõem atualmente a equipe de AE em Morada Nova. Fizemos o convite ainda para a pedagoga deste campus, que, como em Limoeiro, não está lotada na AE, porém, a mesma não pode participar do grupo no dia marcado. Os nomes dos profissionais serão preservados, substituindo-os por nomes de fruta.

Já o questionário foi aplicado no ambiente de sala de aula com permissão do professor. Inicialmente, tentamos aplicar o questionário online, entretanto, poucos estudantes preencheram as questões. Por conta disso, optamos pela estratégia de utilizar um pouco espaço de tempo da aula, considerando ser o momento mais

propício para ter um maior número de estudantes reunidos. Pedimos permissão ao professor para realizar a aplicação do questionário e encontramos algumas dificuldades como: estudantes estavam realizando prova ou trabalho valendo nota; em turmas de semestres mais avançados, o número de estudantes em sala era reduzido, pois, nem todos estavam matriculados regularmente em todas as disciplinas. Foi mais fácil aplicar o questionário com as turmas do primeiro semestre. Assim, 284 estudantes dos cursos ditos técnicos do campus Limoeiro do Norte e Morada Nova preencheram o questionário.

Compreendo que nossas inquietações foram apreendidas do real concreto, subsidiamos-nos de teorias já existentes para construção do nosso conhecimento em torno da política de Assistência Estudantil. Expomos o presente trabalho da seguinte forma: o capítulo introdutório, intitulado *Políticas Públicas no contexto das relações capitalistas*, analisa as categorias que, na nossa concepção, são basilares para entendermos o objeto em sua essência. São elas: crise estrutural do capital e Estado. Consideramos necessário, para efeito didático sem desprezar as relações estabelecidas entre ambas, o estudo de cada categoria em subcapítulos diferentes, abordando clássicos e outros autores que contribuíram para a investigação do tema.

Para apreendermos como a proposta de educação para a classe trabalhadora, usuários da política de Assistência Estudantil, apresenta-se no capital em crise estrutural, abordamos no capítulo seguinte, que tem como título *Educação Profissional: Pressupostos, Histórias e Dilemas no Brasil*, o complexo educativo frente à crise, bem como, a modalidade de Educação Profissional como a expressão máxima do complexo educativo tomado pela lógica do capital, sendo direcionado, especificamente, para os trabalhadores a fim de mantê-los na situação de classe explorada. Isto é, o capital na sua forma capitalista, está impedido de eliminar a dicotomia educativa, sendo a chamada educação profissionalizante sua demonstração mais aguda. Apreciamos os objetivos e características gerais da Educação Profissional, bem como, suas peculiaridades no contexto brasileiro.

No quarto capítulo – *As possibilidades da Assistência Estudantil como política pública no modo de produção capitalista* – partimos para uma análise empírica dos dados colhidos na pesquisa de campo. Explicitamos no texto, os elementos que consideramos mais relevantes para compreendermos como a Assistência Estudantil possibilita o direito à educação.

Esperamos, com essa dissertação, contribuir para uma reflexão crítica a respeito da Assistência Estudantil, reunindo elementos que possam embasar a prática profissional dos que compõem a equipe multiprofissional da AE.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES CAPITALISTAS

A Assistência Estudantil aparece no contexto das relações capitalistas como uma reivindicação da dita sociedade civil na luta pela garantia do direito à educação, configurando-se como uma demanda de política pública, pressionando o Estado para intervir nas expressões das desigualdades socioeconômicas próprias do modo de produção capitalista, que se baseia na relação capital-trabalho, em que o último encontra-se submisso ao primeiro.

Como reivindicação dessa sociedade civil, a assistência estudantil expõe as contradições do capital ao afirmar que determinados indivíduos (estes advindos da classe trabalhadora) necessitam de um mecanismo de suporte para permanecer nas instituições de ensino, pois as condições socioeconômicas das famílias destes indivíduos são insuficientes para arcar com despesas que possam surgir para mantê-los na condição exclusiva de estudantes. Portanto, evidencia-se a exploração de uma classe por outra, em que a que tem sua força de trabalho explorada, bem como, aquela que nem mesmo consegue vender sua única mercadoria força-de-trabalho, não detém as mesmas condições de vida que a classe exploradora possui, precisando acionar políticas sociais públicas que lhes garantam necessidades humanas básicas.

Percebemos que a Assistência Estudantil, advinda das relações capitalistas, apresenta contradições. Num primeiro momento, constitui-se como uma demanda da classe trabalhadora para conseguir se reproduzir socialmente. Segundo Netto e Braz (2006), para produzir a mercadoria força de trabalho, única mercadoria que a classe trabalhadora detém para a troca, faz-se necessário produzir os bens que permitam sua reprodução. Estes se apresentam como necessidades fisiológicas, caracterizando a reprodução física (comer, beber, vestir-se, entre outros) e como necessidades histórico-sociais, que resultam do desenvolvimento da sociedade, são elas: educação, lazer, entre outros. No entanto, num segundo momento, a Assistência Estudantil também torna-se funcional ao capital, pois, além de auxiliar na preservação da força de trabalho – mercadoria da qual sem ela o modo de produção capitalista não existiria¹⁴ – possibilita a formação de mão-de-obra

¹⁴ O modo de produção capitalista só existe se se apropriar da mais-valia (valor excedente) produzida pela mercadoria força de trabalho. Para que isso ocorra, o capitalista, detentor dos meios de produção (equipamentos, maquinário, instalações, matérias primas e brutas), compra a mercadoria

que atenda aos interesses do capital, ao auxiliar na permanência de estudantes da classe trabalhadora em universidades e instituições de ensino.

Todavia, tendo em vista o movimento do real, que não é linear, e o próprio movimento contraditório do capital que cria as bases para sua superação, encaramos que a luta pela Assistência Estudantil pode vir a ser um dos instrumentos de possibilidade para o rompimento do modo de produção capitalista, pois ela é construída por sujeitos sociais que podem construir consciências e dar respostas para além das amarras do capital, além de permitir condições materiais possíveis para a construção de uma nova sociabilidade.

O contexto sócio histórico nos mostra que com o amadurecimento do modo de produção capitalista é intensificado sua contradição basilar: a socialização da produção e a apropriação privada do excedente (mais-valia). Por consequência, aprofundam-se as desigualdades sociais, tornando-se cada vez mais difícil à classe trabalhadora manter a única mercadoria que possui para conseguir sobreviver, pois para manter as taxas de lucro elevadas, que são colocadas em xeque em períodos de crise, o capital cria estratégias para se apropriar do valor excedente produzido pela força de trabalho, intensificando a exploração da classe trabalhadora.

Para termos condições teóricas de discutir as possibilidades que a Assistência Estudantil apresenta no cenário contemporâneo, antes, faz-se necessário compreender algumas categorias¹⁵ basilares. Iniciaremos pela análise da conjuntura do modo de produção capitalista, compreendida como “crise estrutural do capital”, discorrendo sobre suas causas e consequências. Em seguida, abordamos um dos instrumentos de dominação do capital para continuar se reproduzindo, o Estado, enfatizando suas características e como este se reformula para atender às necessidades da classe dominante.

2.1 CAPITAL: FORMAÇÃO E CRISE ESTRUTURAL

Da sociedade primitiva à sociedade capitalista, os homens se

força de trabalho do trabalhador por um valor inferior ao que ela gera. Assim, o valor de troca da mercadoria força de trabalho (salário) não equivale ao valor de uso da mesma, pois esta cria valor, produzindo um valor superior ao necessário para reproduzir-se.

¹⁵ A partir dos estudos da Teoria baseada em Marx, compreendemos categoria como elementos estruturais de complexos sociais, que em si possui múltiplas determinações e relações, compondo uma unicidade/totalidade. Em uma expressão: categorias são formas de expressão da realidade, não invenções autônomas dos sujeitos cognoscíveis.

organizaram social e politicamente conforme as exigências da produção e as relações daí instituídas. Estas foram se complexificando de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas, possibilitando a exploração do homem pelo homem e o surgimento da sociedade de classes¹⁶.

Na obra *O Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels (2008) expõem sobre o processo de transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista, mostrando que tais mudanças foram resultado da ação humana no mundo material, que só foram possíveis devido o desenvolvimento das forças produtivas naquele momento e das relações advindas deste desenvolvimento. “[...] a burguesia moderna é ela mesma produto de um longo processo, moldado por uma série de transformações nas formas de produção e circulação” (MARX e ENGELS, 2008, p. 11).

No decorrer dessa obra, seus autores discorrem sobre os elementos constitutivos do modo de produção capitalista¹⁷, revelando que este carrega em si as contradições próprias do movimento do real, que ao mesmo tempo sustenta sua existência, nega sua continuidade e estabelece as bases para uma nova forma de produção e organização social. “Mas a burguesia não forjou apenas armas que a levarão à morte; produziu também os homens que usarão essas armas: os trabalhadores modernos, os proletários¹⁸” (MARX e ENGELS, 2008, p. 19). O mundo real move-se pelas próprias contradições que gera.

Assim é o capitalismo, constituído de contradições do qual seu ciclo produtivo também se alimenta e as chamadas *crises* fazem parte do ciclo produtivo do capitalismo, pois elas são inerentes a este modo de produção. Marx e Engels (2008) afirmam que enquanto existir capitalismo, existirá crise. No entanto, isso não quer dizer que os modos de produção anteriores não vivenciaram crises. Porém, nestes, as crises eram por escassez já que as forças produtivas não eram suficientes para atender a demanda existente. De acordo com os mesmos autores,

¹⁶ A sociedade escravista e a sociedade asiática foram as primeiras sociedades fundamentadas numa estrutura de classes, em que uma classe domina e a outra é dominada e, consequentemente, explorada. No primitivismo, a divisão do trabalho era biológica, conforme o sexo, idade e porte físico, e tudo que era partilhado para todos de acordo com suas condições físicas.

¹⁷ Para Marx e Engels, o modo de produção capitalista é fruto exclusivo da ação humana diante das condições materiais de que dispunham. A constituição do sistema capitalista demonstra “o que a atividade humana pode realizar”.

¹⁸ O proletariado torna-se, então, a classe revolucionária, pois, diante da situação de exploração em que se encontra, é a classe capaz de romper com a exploração da força de trabalho que alimenta a sociedade capitalista (negação), possibilitando a construção de uma sociedade sem classes (negação da negação).

no capitalismo, as crises ocorrem pela superprodução. Nesse sentido, Marx e Engels (2008, p. 17-18) já apresentam elementos que evidenciam a gênese das crises no capitalismo.

[...] As relações de produção e circulação burguesas de propriedade, a sociedade burguesa moderna [...] mais parecem o feiticeiro que não conseguem controlar os poderes subterrâneos que ele mesmo invocou. Há décadas a história da indústria e do comércio se restringe à revolta das modernas forças produtivas contra as modernas relações de produção, contra as relações de propriedade que constituem as condições vitais da burguesia e de seu domínio. Basta mencionar as crises comerciais que repetidas periodicamente e cada vez maiores ameaçam a sociedade burguesa. Nessas crises, grande parte não só da produção, mas também das forças produtivas criadas, é regularmente destruída. Nas crises irrompe uma epidemia social que em épocas anteriores seria considerada um contrassenso – a epidemia da superprodução. A sociedade se vê de repente em uma situação de barbárie momentânea: a fome e uma guerra geral de extermínio parecem cortar todos os suprimentos de meios de subsistência, a indústria e o comércio parecem aniquilados e por quê? Porque a sociedade possui civilização demais, meios de subsistência demais, indústria e comércio demais. As forças produtivas de que dispõe não servem mais para promover as relações burguesas de propriedade; ao contrário, elas se tornaram poderosas demais para tais relações, sendo obstruídas por elas; e tão logo superam esses obstáculos, elas desorganizam a sociedade e colocam em risco a existência da propriedade burguesa. As relações burguesas se tornaram estreitas demais para conter toda a riqueza por elas produzidas [...].

No modo de produção capitalista, há um avançado desenvolvimento das forças produtivas, capaz de suprir as carências mundiais. Entretanto, não é prioridade do capital atender às necessidades humanas, estas estão subordinadas à lógica capitalista de obtenção de lucro e concentração de riqueza pelos que detém os meios de produção – classe dominante. Desde modo, somente tem sentido fazer circular uma mercadoria se ela for consumida como tal – adquirida por meio de um valor de troca.

É daí que se originam as crises no modo de produção capitalista: pela superprodução de valores de uso, pois não há escoamento das mercadorias como valores de troca. Ou seja, a quantidade de mercadoria produzida é superior ao que pode ser comprado pelos consumidores. Logo, o movimento do capital não se realiza completamente, pois o capitalista que investiu dinheiro para produzir mercadorias tem a finalidade de obter mais dinheiro ao vender a mercadoria

produzida ($D - M - D'$). Se essa mercadoria não se converte em mais dinheiro para o capitalista, a apropriação da mais-valia, ocorrida na produção, não se concretiza, inviabilizando a continuidade do processo de acumulação de capital (NETTO e BRAZ, 2006).

E como o capital supera suas crises? Marx e Engels 2008, p. 17-18) respondem

[...] Por um lado, pela destruição forçada de grande quantidade de forças produtivas; por outro, por meio da conquista de novos mercados e da exploração mais intensa de mercados antigos. Através de quê, portanto? Da preparação de crises mais gerais e violentas e da limitação dos meios que contribuem para evitá-las.

Por isso, no modo de produção capitalista, superprodução não é sinônimo de fartura e total suprimento das necessidades humanas básicas, ao contrário, nos períodos de crise, a grande massa de trabalhadores é privada de condições dignas de vida – aumenta-se o número de desempregados; sobe a taxa de inflação, encarecendo produtos alimentícios e diminuindo (e até mesmo excluindo) o poder aquisitivo da classe trabalhadora; entre outros.

A destruição de parte do capital – eliminação do excesso que desvaloriza o capital – torna-se solução para as crises, buscando estabelecer a normalidade deste modo de produção por meio da criação de condições para um novo processo de acumulação de capital, dando continuidade ao mesmo. Logo, as crises no sistema capitalista, analisada por Marx e Engels, não resulta necessariamente no seu fim, e sim, reorganizam as relações de produção e circulação capitalistas, por isso as crises nesse sistema possui um caráter cíclico.

Fundamentando-se no estudos de Marx e Engels, Netto e Braz (2006, p. 156) afirma que a história do desenvolvimento do modo de produção capitalista se apresenta concretamente pela “história de uma sucessão de crises econômicas”

[...] de 1825 até às vésperas da Segunda Guerra Mundial, as fases de prosperidade econômicas foram catorze vezes acompanhadas por crises; a última explodiu em 1937/38, mas foi interrompida pela Guerra. Em pouco mais de um século, como se constata, a dinâmica capitalista revelou-se profundamente instável, com períodos de expansão e crescimento da produção sendo bruscamente cortados por depressões, caracterizadas por falências, quebradeiras e, no que toca aos trabalhadores, desemprego e miséria.

De acordo com Netto e Braz (2006), mesmo que o capital crie estratégias para superar as crises e elevar novamente a taxa de lucro, seu desenvolvimento continua se caracterizando pela alternância entre prosperidade e depressão/recessão. Logo, o autor constata que a crise não é uma anomalia ou uma excepcionalidade que pode ser abolida no capitalismo. A crise é constitutiva deste modo de produção, integrando seu ciclo econômico que é composto por quatro fases: 1) a própria crise, que pode ser consequência de um incidente econômico ou político, repercutindo no não escoamento de mercadorias, o que leva a diminuição/paralização da produção, queda dos preços e salários, falência de empresas, desemprego, etc; 2) depressão (o cenário de desemprego e falência da fase anterior se mantém, porém algumas empresas, que conseguem sobreviver em meio à crise, tentam continuar com alguma escala de produção, utilizando-se de soluções tecnológicas); 3) retomada/reanimação (o movimento das empresas sobreviventes, bem como, a concorrência entre elas, criam estímulos para fomentar a produção, fazendo escoar as mercadorias e, consequentemente, elevando os preços e diminuindo o desemprego – porém não o elimina); 4) auge/boom (os níveis de produção anteriores à crise se restauram, levando os capitalistas a investirem em suas empresas até que a superprodução incida novamente numa crise, recomeçando o ciclo).

No entanto, Mészáros (2011) apresenta uma teoria divergente a do ciclo econômico exposta acima ao afirmar que, a partir das condições materiais apresentadas na década de 1970, o capital experimenta uma crise não mais cíclica e sim estrutural. Ou seja, as crises, antes partícipes do processo de renovação e restauração do “sistema sociometabólico do capital¹⁹”, agora se apresenta como uma ameaça a sua continuidade. O autor justifica esta afirmação pela manifestação de quatro aspectos presentes na crise de 1970 que não se apresentaram nas crises que a antecederam: 1) seu caráter universal – pois “afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada” (MÉSZÁROS, 2011, p. 796-797); 2) seu alcance global – pois não se limita a um

¹⁹ Conforme Mészáros (2011), o sistema sociometabólico do capital compreende o conjunto de relações materialmente constituídas e inter-relacionadas das três dimensões fundamentais do capital. Eis o tripé: capital, trabalho e Estado. Para romper com a incontrolabilidade do capital, que não tem limites para sua expansão, é necessário superar o complexo instituído por esse tripé, do qual subordina o trabalho às funções vitais do capital, caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho.

conjunto particular de países; 3) sua escala de tempo é extensa e permanente e não limitada e cíclica; 4) seu desdobramento é rastejante

[...] desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia (MÉSZÁROS, 2011, p. 796 – grifos do autor).

Para esse autor, por mais que as crises anteriores afetassem severamente algumas partes do “complexo social em questão”, estas crises, até então, não colocaram em risco a continuidade da “estrutura global do capital”, permitindo o deslocamento das contradições para outros setores, esferas e até mesmo países diferentes e fazendo as mudanças necessárias no interior do próprio sistema. Diferentemente das outras, a crise estrutural põe em cheque a existência do “complexo global envolvido”, suplicando sua substituição por um outro complexo.

[...] quanto maior a complexidade de uma estrutura fundamental e das relações entre ela e outras com as quais é articulada, mais variadas e flexíveis serão suas possibilidades objetivas de ajustes e suas chances de sobrevivência até mesmo em condições extremamente severas de crise. Em outras palavras, contradições parciais e ‘disfunções’, ainda que severas em si mesmas, podem ser deslocadas e tornadas difusas – dentro dos *limites últimos* ou *estruturais* do sistema – e neutralizadas, assimiladas, anuladas pelas forças e tendências contrárias, que podem até mesmo ser transformadas em força que ativamente sustenta o sistema em questão (MÉSZÁROS, 2011, p. 797 – grifos do autor).

Deste modo, de acordo com o filósofo húngaro, uma crise estrutural relaciona-se com os limites últimos de uma estrutura global e não com seus limites imediatos, ampliados em três modos diferentes: 1) modificação de algumas partes de um complexo em questão; 2) mudança geral de todo o sistema ao qual os subcomplexos particulares pertencem; e 3) alteração significativa da relação do complexo global com outros complexos fora dele. Portanto, Mészáros (2008, p. 17-18 – grifos do autor) ressalta que

Ao mesmo tempo, deve-se enfatizar que, quando as opções múltiplas de ajuste interno começam a ser esvaziadas, nem mesmo a “maldição da interdependência” (que tende a paralisar as forças de

oposição) pode prevenir a desintegração estrutural final. Naturalmente, dado o caráter intrínseco das estruturas envolvidas, é inconcebível pensar em tal desintegração como um ato súbito a ser seguido por uma transformação igualmente veloz. A crise estrutural “rastejante” – que, entretanto, avança implacavelmente – só pode ser entendida como um processo contraditório de *ajustes recíprocos* (uma espécie de “guerra de atrito”), que só pode ser concluído após um longo e doloroso processo de *reestruturação radical* inevitavelmente ligado às suas próprias contradições.

A crise estrutural impossibilita a resolubilidade de suas consequências, tornando o capital cada vez mais destrutivo e incontrolável o que pode levar a destruição global da humanidade. Por isso, Mészáros (2011) expressa que a única forma de evitar tal destruição é colocando em pauta a “atualidade histórica da alternativa socialista”.

No contra argumento, Netto e Braz (2006, p. 162) defende a teoria do ciclo econômico, ressaltando que as crises, assim como todos os elementos que compõem o modo de produção capitalista, são também contraditórias, pois “[...] de uma parte trazem, à luz as contradições do MPC [Modo de Produção Capitalista], de outro, criam as condições para uma reanimação e um novo auge, isto é, para um novo ciclo”.

De fato, as crises não são positivas nem para a classe trabalhadora e nem para os capitalistas, no entanto, ela tem sua funcionalidade para o capital, sendo necessária sua existência a fim de permitir a continuidade das relações capitalistas. Para o autor, e quanto a isso o mesmo afirma que não há dúvidas, a função das crises é a imposição da lei do valor.

[...] uma vez iniciado um ciclo, à medida que ele avança, as mercadorias postas à venda pelos capitalistas não têm o mesmo valor – as produzidas pelos capitalistas que modernizaram suas indústrias (reduzindo o tempo de trabalho socialmente necessário para fabricá-las) têm um valor menor, mas continuam sendo vendidas pelos preços daquelas produzidas por capitalistas cujas indústrias incorporaram mais tempo de trabalho do que o socialmente necessário. Enquanto persiste essa situação, na qual se registra uma desproporção entre tempo e trabalho efetivamente despendido para a produção de mercadorias e o tempo de trabalho socialmente necessário, há superlucros para os capitalistas que se valem de métodos mais avançados; ora, a crise põe fim, transitoriamente, àquela desproporção: a brutal queda nos preços estabelece a quantidade de trabalho socialmente necessário, o que significa em outros termos, a imposição da lei do valor (NETTO e BRAZ, 2006, p. 162).

Desta forma, para que o capital continue existindo é imprescindível que ocorra as quatro fases do ciclo econômico, do qual a crise faz parte. Logo, para Netto e Braz (2006), as crises não são capazes de eliminar as relações capitalistas por mais brutais e graves que sejam seus efeitos e consequências. Ao contrário, ao mesmo tempo que estabelecem a queda tendencial da taxa de lucro, constituem os mecanismos para a restauração do modo de produção capitalista. O resultado das crises capitalistas é o próprio capitalismo.

Retomando a tese de Mészáros (2011), para comprovar a novidade histórica da crise de 1970, o autor a compara com a crise de 1929-33. Para o autor, a crise de 1929-33 contribuiu para o desenvolvimento das potencialidades do capital inerentes à sua “totalidade intensiva”, pois “[...] forneceu estímulo e pressão necessários para o realinhamento de suas várias forças constituintes, conforme as relações de poder objetivamente alteradas [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 806). Nessa ocasião, o capital, que necessita constantemente se transformar e renovar suas relações de produção e circulação para continuar existindo²⁰, ainda não tinha expandido toda as suas potencialidades globais, para isso era necessário que alguns importantes anacronismos políticos fossem eliminados. E foi o que ocorreu, trazendo implicações de longo alcance.

Ao estourar a crise de 1929, o capital havia alcançado as fases finais de sua transição de “totalidade extensiva” para a incansável descoberta e exploração dos territórios escondidos da “totalidade intensiva”, como resultado do grande impulso produtivo recebido durante a Primeira Guerra Mundial e durante o período de reconstrução do pós-guerra. Embora os diferentes países tenham sido afetados de formas diferentes [...], as novas contradições emergiram essencialmente porque os avanços produtivos qualitativos do período já não podiam ser contido nos limites das relações de poder historicamente antiquadas da “totalidade extensiva” predominante (MÉSZÁROS, 2011, p. 804 – grifos do autor).

Já no final do século XIX, Marx destaca os Estados Unidos como a força

²⁰ “A burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, e por conseguinte todas as relações sociais. A conservação inalterada dos antigos modos de produção era a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. A transformação contínua da produção, o abalo incessante de todo o sistema social, a insegurança e o movimento permanentes distinguem a época burguesa de todas as demais. As relações rígidas e enferrujadas, com suas representações e concepções tradicionais, são dissolvidas, e as mais recentes tornam-se antiquadas antes que se consolidem. Tudo o que era sólido desmancha no ar [...]” (MARX e ENGELS, 2008, p. 13).

mais dinâmica do sistema capitalista, porém, mesmo com o desempenho do capital americano, em especial, na Primeira Grande Guerra Mundial, este encontrava-se ainda subordinado ao imperialismo britânico – *status quo* político da dominação global em vigor (MÉSZÁROS, 2011). No entanto, o capital exigia uma remodelagem, o que se evidenciou na crise de 1929-33.

[...] As pressões devastadoras dessa crise aparentemente sem fim tornaram abundantemente claro que o capital dos Estados Unidos tinha que remodelar todo o mundo do capital à sua própria imagem, mais dinâmica, e que não havia outra alternativa, caso se quisesse superar não somente as condições críticas imediatas, mas também a perspectiva de uma depressão crônica (MÉSZÁROS, 2011, p. 804).

Mészáros (2011) denomina essa remodelagem do capital sob a hegemonia americana de *colonialismo neocapitalista*. O capital precisava expandir-se para territórios ainda inexplorado pelo “colonialismo interno”, porém necessitava construir uma base mais segura para desenvolver uma economia de consumo de alcance global – efetivação do “New Deal”²¹. Assim, o colonialismo neocapitalista eliminou todos os obstáculos ainda presentes do colonialismo passado, bem como, edificou uma base que pudesse proteger a expansão contínua do capital.

Entretanto, tais estratégias não foram suficientes para administrar a constante necessidade do capital de se sublevar. O “New Deal” não foi suficiente para satisfazer os mecanismos econômicos do sistema global. Era necessário expandir o capital para áreas ocultas – daí surge o “complexo industrial militar” que teve sua expressão mais devastadora na Segunda Grande Guerra Mundial. Diante disso, o capital chega a mais uma crise, porém, conforme Mészáros (2011), não mais uma crise cíclica capaz de reconstruir o sistema sociometabólico do capital e possibilitar que este se expanda cada vez mais, e sim, uma crise estrutural que arruína mecanismos e determinações vitais de seu sistema global.

²¹ No governo de Roosevelt (1933-37), foi implementado um conjunto de medidas econômicas e sociais com o intuito de superar as drásticas consequências da crise de 1929-33. No período conhecido como Keynesianismo, também chamado de “30 Anos Gloriosos”, o Estado se mostrou como a instituição necessária para fazer as intervenções cabíveis na área econômica e social. O Keynesianismo consiste numa organização político econômica, consolidada pelo economista inglês Keynes, que questiona os pressupostos do liberalismo econômico, defendendo a necessidade de um Estado interventor (Estado de Bem Estar Social), que é caracterizado por um conjunto de políticas que coloca o Estado como agente da promoção (protetor e defensor) social e organizador da economia: o Estado passa a ser o empregador. Defende a implementação de políticas sociais como forma de salários indiretos (serviços sociais universais e assistência social), pleno emprego e a “redistribuição de renda” para garantir estabilidade e crescimento econômico. Entretanto, essa política redistributiva não foge a lógica capitalista.

Antunes (2002) corrobora com Mészáros (2011) e afirma que a crise estrutural do capital é resultado das manifestações tanto no sentido destrutivo do capital – intensificação da lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias – quanto da incontrolabilidade do “sistema de metabolismo social do capital”. Conforme Antunes (2002), a crise de 1970 se expressa, principalmente, na crise do Fordismo²² e do Keynesianismo, tendo as seguintes consequências: 1) redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro – aumento do preço da força de trabalho em decorrência das conquistas trabalhistas pós-45 e a intensificação das lutas sociais dos anos 1960 com o objetivo de um controle social da produção; 2) esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista – incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava em decorrência do desemprego estrutural que se iniciava; 3) hipertrofia da esfera financeira; 4) maior concentração de capital – fusão entre empresas monopolistas e oligopolistas; 5) crise do Welfare State – crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho.

De acordo com o autor, em resposta à crise, o capital inicia um processo de reorganização econômica, denominado de *reestruturação produtiva*, do qual possui como características as transformações no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de acumulação flexível, do downsizing, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorista/fordista, com destaque para o modelo japonês, o toyotismo.

A “reestruturação produtiva”, que se caracteriza pela instalação gradativa do “modelo toyotista”, trouxe profundas mudanças no mundo do trabalho, seja no processo de produção, seja nas relações de trabalho, possibilitando pensar a organização do mundo do trabalho sobre outras formas. Conforme Antunes (2002), o “modelo toyotista” tem como principais características: a flexibilização do trabalho, com base na racionalização da produção e na intensificação do ritmo do trabalho;

²² Antunes (2002) faz uma análise do binômio taylorista/fordista, dando a este as seguintes características: produção em massa para um consumo em massa; aumento da divisão do processo de trabalho; cronometrização dos tempos e movimentos, combatendo o desperdício na produção e aumentando o ritmo de trabalho; atividade monótona e repetitiva; e a separação do pensar e agir, transmitindo a gerência o conhecimento sobre o trabalho e ao trabalhador apenas a mera execução.

horizontalização das relações no processo produtivo, incentivando a participação dos trabalhadores, restringindo-se, porém, à esfera da produção; terceirização; inserção de trabalhos em equipe, introduzindo os conceitos de polivalência e multifuncionalidade; introdução de um maquinário moderno, baseado na microeletrônica, como o kamban; aproveitamento máximo do tempo, princípio do just-in-time; produção orientada para as exigências da demandas dos consumidores; estoques mínimos possíveis.

Ainda conforme Antunes (2002), o processo de implementação da *reestruturação produtiva* intensificou as condições de exploração da força de trabalho²³, apresentando como resultados imediatos: a enorme desregulamentação dos direitos dos trabalhadores; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria – “sindicalismo de empresa”.

No entanto, as respostas às crises não se limitam as transformações no processo produtivo do capital, abarcam ainda modificações no sistema ideológico e político de dominação, tendo o Estado como seu grande parceiro para abrir e criar espaços de expansão do capital. Logo, a forma como o Estado se posiciona na estrutura do complexo global, bem como as modificações na política estatal e nos seus aparelhos correspondem a uma fase do capitalismo.

Com a crise de 1970, o capital se utilizou das propostas advindas do neoliberalismo²⁴ para atacar fortemente o modelo de Estado de Bem-Estar Social, acusando o caráter intervencionista do Estado e o sistema de proteção social de propiciarem a crise fiscal e de inibir a livre expressão do mercado. Deste modo, para solucionar a crise era preciso adotar a estratégia de uma “reforma do Estado”, marcado pela desresponsabilização estatal no campo social e mercantilização dos

²³ Cesar (1998), ao analisar as novas estratégias de reorganização da produção e dos mercados, ressalta que a “reestruturação produtiva” intensifica a exploração da força de trabalho, pois o controle da produção em relação aos trabalhadores ganha novos contornos seja por meio da parceria entre empregado e empregador, fazendo com que o primeiro se sinta pertencente à empresa, o que já ameniza os focos de tensão no interior da mesma, seja pela exigência cada vez maior da qualificação da mão-de-obra, que concorre com as evoluções tecnológicas, máquinas modernas, robótica, etc., que também faz parte do ambiente de produção.

²⁴ O neoliberalismo se caracteriza pelo conjunto de medidas políticas e econômicas que permite ao mercado expandisse livremente, tirando a responsabilidade do Estado de assumir espaços que poderiam ser ocupados pelo setor privado, como por exemplo a garantia dos direitos sociais, considerado um dispêndio estatal. Portanto, o Estado tem a função de abrir e criar espaços para que o mercado possa se inserir e, assim, assegurar a reprodução e acumulação do capital.

serviços públicos, pois, segundo os defensores dessa lógica, as políticas públicas sociais causam um dispêndio na economia, necessitando ser transferidas para o setor privado a fim de que o Estado atue naquilo que for de sua incumbência²⁵, sendo máximo em favor do capital na economia.

O chamado Estado mínimo não pode ser visto como a não intervenção do Estado na economia, ao contrário, este, continua possibilitando o processo de reprodução e acumulação do capital²⁶, no entanto, torna-se mínimo no âmbito social já que a prerrogativa é diminuir a sobrecarga do aparelho estatal com o que não é sua exclusividade, como no caso das políticas sociais, outorgando ao setor privado o oferecimento destas, embora com financiamento público – PROUNI e FIES são exemplos claros disso na política de educação brasileira.

O contexto brasileiro, após a Constituição de 1988 entrar em vigor, é marcado por uma obstrução dos novos direitos sociais, garantidos constitucionalmente, bem como pela flexibilização das relações capital-trabalho e ampliação do capital multinacional por meio de políticas de privatizações. A gestão Collor (1990-1992) é um típico exemplo de desarticulação dos direitos sociais, sendo marcada por efetuar várias manobras políticas e administrativas, como: o simples descumprimento das regras estabelecidas pela Constituição; o voto integral aos projetos de lei aprovados pelo Congresso; a desconsideração dos prazos constitucionais estabelecidos para o encaminhamento dos projetos de legislação complementar de responsabilidade do Executivo; a interpretação adulterada dos dispositivos legais; e a descaracterização das propostas por meio de voto parcial a dispositivos essenciais (CASTRO, 2009).

Ao fazer uma análise das gestões pelo qual o governo brasileiro passou na década de 90 e 2000, Castro (2009) caracteriza o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) pela tensa conciliação dos objetivos macroeconômicos da estabilização com as metas de reformas sociais voltadas para a melhoria da eficiência das políticas públicas. Segundo o autor, para essa gestão, a crise fiscal do Estado, agravada na década de 90, era causada pelos gastos no campo social,

²⁵ Segundo Silva (2003), questiona-se a natureza universalizante e coletiva dos direitos sociais, retirando do Estado a responsabilidade em promover políticas públicas sociais para todos, mas apenas para aqueles que não estivessem em condições de comprar serviços como educação e saúde.

²⁶ Na fase de transnacionalização do capital, os Estados nacionais desempenham uma importante função de possibilitar a expansão do capital transnacionalizado e suas condições de competitividade entre eles, aderindo a tratados internacionais que objetivam a implementação do projeto neoliberal.

gastos esses considerados como desperdício de recursos. Deste modo, foram concebidas uma série de reformas para as políticas sociais. Uma das reformas mais significativas no campo social, recusando assim direitos constitucionais, foi a reforma previdenciária com a Emenda Constitucional nº 20. Foi ainda na gestão FHC que foi criada a estratégia de desvinculação de recursos com a DRU (Desvinculação das Receitas da União), que desvincula de órgãos, fundos ou despesas do governo 20% da arrecadação de impostos e contribuições da União para pagar, por exemplo, a dívida externa. Para Castro (2009), as políticas sociais, na gestão FHC, sofreram perdas e não puderam avançar em qualidade e na ampliação do escopo de benefícios.

Com relação ao governo Lula, Castro (2009) afirma que esta gestão reconheceu as várias problemáticas no campo social a serem enfrentadas, com destaque para: o combate à fome e à miséria, o combate ao racismo e às desigualdades raciais, a preservação e o aprofundamento dos avanços na área de saúde e de assistência social, o crescimento da taxa de cobertura da previdência social, maior integração entre as políticas de desenvolvimento e de mercado de trabalho, a implementação de uma efetiva política de desenvolvimento urbano e a contínua melhoria da qualidade do ensino. Contudo, conforme o autor, apesar dessas intenções no campo social, observou-se logo no início do governo Lula que este recuou por causa das restrições orçamentárias, com destaque para a manutenção da estratégia de superávit fiscal, bem como, encampou as propostas de reforma previdenciária e tributária provenientes da agenda anterior.

Conforme Mota (2010), ao fazer uma análise crítica sobre a crise do sistema capitalista que se inicia nos anos 1970, bem como, as estratégias de enfrentamento dessa crise no contexto mundial, com recorte para o cenário brasileiro, o Governo Lula tornou-se um dos principais protagonistas do projeto do *novo desenvolvimentismo*²⁷, fundado no equilíbrio entre crescimento econômico e

²⁷ (...) a partir dos anos 2000, mais especificamente no rastro da crise financeira que afetou uma das principais economias mundiais, a dos Estados Unidos, o discurso e as estratégias de enfrentamento da crise se afastam das loas à desregulamentação e passam a transitar por uma espécie de juízo moral que, ao criticar os mais desonestos capitalistas – qualificados de especuladores irresponsáveis – defendem o capitalismo sério, real, produtivo, democrático e redistributivo. Estava dado o ‘mote’ que marcou o início de outra processualidade histórica, desta feita qualificada como meio de enfrentamento à crise do capital financeiro, revelando um novo projeto e processo de restauração da ordem do capital, agora legitimado e conduzido por novos protagonistas: os governos de centro-esquerda latino-americanos. Estou me referindo aos projetos de corte social-liberal e aos Novo desenvolvimentismo, cujas bandeiras são crescimento econômico com desenvolvimento social”

desenvolvimento social. A autora afirma que a gestão do referido presidente se faz por meio da conciliação de iniciativas aparentemente contraditórias: as diretrizes do receituário liberal e a pauta desenvolvimentista. Ou seja, o governo acaba atendendo diminutas reivindicações das classes subalternas sem deixar de assegurar as exigências das classes dominantes, através da mediação do mercado e do crescimento econômico com a intervenção estatal. Exemplos disso são: as contrarreformas na área da previdência e educação em conjunto com o aumento das taxas de juros, em contradição a expansão da assistência social, o crédito ao consumidor, entre outros.

Se do ponto de vista prático estas medidas minimizam e reduzem as condições de pobreza e viabilizam o acesso mercantil a bens e serviços; por outro lado, elas explicitam no plano prático, político e teórico, que não há qualquer indício de redução das desigualdades, se a definimos sob a ótica das disparidades das rendas do trabalho, dos lucros, juros, renda da terra, aluguéis e outros rendimentos do capital. Novamente o custo de 13,1 bilhões, relativos ao pagamento do programa Bolsa Família deve ser comparado aos 380 bilhões destinados ao pagamento dos juros dos títulos públicos no último ano (MOTA, 2010, p. 22).

Para a autora, o que se presencia hoje é uma “pedagogia de socialização da sociedade brasileira” em que as demandas das classes subalternas são atendidas no âmbito da “pequena política” como meio de sitiar a “grande política” (Mota *apud* Coutinho, 2010). Nesse caso, há uma despolitização das políticas sociais e dos direitos sociais, bem como, um processo de retirada da historicidade da pobreza, ao tratá-la como um fenômeno que pode ser gerido por políticas compensatórias. Assim, ao focar no enfrentamento à pobreza, expressão máxima da questão social²⁸, com ações compensatórias, algumas necessidades sociais são atendidas, como o acesso à renda e ao consumo, mas sem que isso rompa com a desigualdade e coloque em questão a exploração capitalista.

Compreendemos, a partir das análises de Mészáros (2000) que a crise estrutural ameaça a continuidade do sistema sociometabólico do capital. E este, para garantir sua existência, reconfigura-se, criando estratégias que permitam o crescimento da taxa de lucro, como expomos acima. Tais estratégias têm como base

²⁸ Nossa compreensão da categoria questão social se baseia no conceito definido por Iamamoto (1982, p. 21) que entende questão social “como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade”.

a apropriação de mais valor excedente (mais-valia), o que significa intensificar as formas de exploração da força de trabalho, seja por meio da produção de mais-valia absoluta (extensão da jornada de trabalho) ou por meio da produção de mais-valia relativa (com o uso de inovações tecnológicas para reduzir o tempo de trabalho necessário para produção de uma mercadoria e acrescentar em trabalho excedente). Ou seja, a apropriação do valor excedente aumenta, elevando também a pauperização dos trabalhadores, pois não há um crescimento de seus padrões de vida, ao contrário, os trabalhadores carecem cada vez mais de políticas sociais públicas a fim de suprir suas necessidades básicas.

A Assistência Estudantil é um exemplo claro do que estamos expondo, mesmo que ela ainda não tenha se efetivado como política pública, limitando-se como programa nacional de governo. Nos tempos atuais, a luta pela garantia do direito à educação passa a reivindicar não somente o acesso, mas, também, a permanência de estudantes pertencentes à classe trabalhadora, tendo em vista que esta fica cada vez mais impossibilitada de suprir os bens necessários para sua reprodução (fisiológicas e histórico sociais).

Olhando a Assistência Estudantil pelo seu viés assistencial em forma de pecúnia, ela surge como uma possibilidade de fazer com que os estudantes da classe trabalhadora consigam concluir seus estudos, pois, para manter este estudante na instituição de ensino, a família terá gastos com alimentação, transporte, vestimenta, material didático, entre outros.

As relações de contradição do capital criam a necessidade dessa política que passa a ser reivindicada pelos trabalhadores e suas famílias, cobrando uma intervenção estatal no sentido de que o Estado cumpra com o compromisso de oferecer educação para todos. Sousa (2014) destaca que no pensamento de Gramsci, em consonância com o pensamento de Marx, a escola unitária deveria ser pública e gratuita, sendo o Estado responsável por garantir todos os custos.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função da educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ele envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas [...] (GRAMSCI apud SOUSA, 2014, p. 182).

Nessa lógica, Gramsci já expõe, mesmo que sutilmente, uma proposta de assistência estudantil ao compreender que os gastos privados que se tem para estudar, como alimentação, transporte, vestimenta, entre outros, também deveriam ser custeados pelo Estado, constituindo uma educação pública e gratuita na sua integralidade a fim de proporcionar iguais condições de ensino e permanência para todos, independentemente de classe social.

Segundo Sousa (2014), Gramsci relata que, tendo em vista que as desigualdades sociais, proporcionadas pelas relações capitalistas, colocam os trabalhadores em desvantagem no que se refere ao investimento dado a sua educação e de seus familiares, bem como, ao acesso à cultura, o Estado, ao proporcionar uma educação pública e gratuita, superaria essa desvantagem, possibilitando a construção de uma nova organização social.

No entanto, o Estado, como instrumento de dominação de classe no primeiro momento, adere as mudanças necessárias para manter a hegemonia vigente e uma das estratégias utilizadas é a imposição de um Estado Mínimo no âmbito social. Por isso, o desmonte das políticas públicas e a mercantilização dos serviços públicos. Nesse cenário, a assistência estudantil torna-se uma disputa, no campo da luta de classes, pela garantia de direitos e justiça social.

2.2 ESTADO E SUA FUNCIONALIDADE NO CONTEXTO DO CAPITAL EM CRISE

Nos momentos de crise, as contradições imanentes do capital são postas em evidência, expondo condições materiais para uma disputa de poder hegemonicó de classe. A luta de classes, que é em si uma luta política, exige do capital a presença da figura do Estado – elemento que constitui o sistema sociometabólico do capital, de acordo com Mészáros (2011) – para intervir nos efeitos da crise a fim de manter o equilíbrio da produção capitalista²⁹ e sua continuidade.

Para Marx e Engels (2008), o Estado³⁰ é um instrumento de dominação

²⁹ Nem sempre a presença da figura estatal é explicitada como no período do Keynesianismo, no qual se cobrou uma forte regulamentação do Estado por meio de políticas, principalmente sociais, que minimizassem a queda da taxa de lucro. Já no pós crise de 1970, a intervenção do Estado é questionada, propondo um Estado Mínimo. Porém, esse mínimo refere-se a presença do Estado no âmbito social, na garantia de direitos universais. O Estado continua se fazendo presente com o papel de garantir as taxas de lucro, no entanto é velado a atuação estatal no campo econômico, obscurecendo a real função estatal no capital.

³⁰ O Estado se constitui como complexo social, pois é resultado do desenvolvimento humano

de classe – organização política da classe dominante. Logo, seu aparecimento está atrelado ao surgimento das classes sociais. “[...] O poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para dominar outra [...]” (MARX e ENGELS, 2008, p. 44). Deste modo, os autores asseguram que para que uma classe chegue ao domínio, mesmo aquela que deseja abolir a exploração entre as classes – o proletariado – necessita conquistar o poder político, pois apropriando-se dos instrumentos de dominação pode apresentar os interesses de sua classe como sendo interesse universal³¹.

O Estado é apresentado pelas classes dominantes como uma instituição independente, na qual visa o interesse coletivo para a manutenção harmônica das relações sociais vigentes³², velando os interesses de classe. Porém Marx e Engels (1999, p. 124) desmascaram a função social do Estado ao afirmarem que

Sendo portanto o Estado a forma através da qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições públicas têm o Estado como mediador e adquirem através dele uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa sobre a vontade e, melhor ainda, sobre uma vontade livre, desligada da sua base concreta [...].

Logo, o Estado atende aos interesses da classe que detém o poder político, a classe dominante. E, na sociabilidade capitalista, todas as modificações internas do aparelho estatal são para garantir a propriedade privada e manter o poder político dessa classe. Porém, não podemos anular os conflitos gerados pelos antagonismos entre as classes. Deste modo, o domínio do poder político é permeado pela luta de classes, em que, ao tomar consciência da condição de exploração em que se encontra, a classe trabalhadora reivindica por melhores condições de vida e de trabalho, fazendo com que a classe dominante se utilize do aparelho estatal para intervir e amenizar o conflito entre as classes por meio de

mediante o atendimento de suas necessidades no mundo material. “[...] A estrutura social e o Estado resultam constantemente do processo vital de indivíduos determinados. [...] Resultam, portanto, da forma como atuam partindo de bases, condições e limites materiais determinados e independentes da sua vontade” (Marx e Engels, 1999, p. 20).

³¹ No caso da classe proletária, a tomada dos instrumentos de dominação vão além da universalização dos seus interesses como classe, pois faz-se necessário suprimi-los para abolir os antagonismos de classe.

³² Para Marx e Engels (1999), a divisão do trabalho resulta a contradição entre os interesses individuais e os interesses de todos os indivíduos que se relacionam entre si (interesses coletivos), pois a partilha do trabalho condiciona a uma dependência recíproca dos indivíduos entre si.

concessões advindas dessas reivindicações a fim de desorganizar politicamente os trabalhadores. Portanto, expressando mais uma contradição do capital, a crise econômica propicia a politização da classe trabalhadora, realçando uma disputa ideológica. Marx e Engels (1999, p. 39) concluem que

[...] todas as lutas no seio do Estado, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito de voto, etc., etc., são apenas formas ilusórias que encobrem as lutas efetivas das diferentes classes entre si [...].

Todavia, é importante compreendermos que Marx e Engels realizam suas análises sobre o Estado num dado período histórico, pós Revolução Francesa, caracterizado por uma participação política reduzida do proletariado que se formava. Desta forma, as formulações destes teóricos sobre a categoria Estado concentram-se em poucas determinações/mediações do fenômeno político-estatal, percebendo-o apenas no seu aspecto repressivo ou ditatorial como instrumento de dominação de classe. (COUTINHO, 1992).

Segundo Coutinho (1992), a “teoria marxista clássica do Estado” é enriquecida e ampliada por Gramsci, ganhando novas determinações/mediações que foram apreendidas pelo filósofo italiano a partir de sua realidade vivenciada. Diferentemente de Marx e Engels, Coutinho (1992, p. 75) afirma que

Gramsci, porém, trabalha numa época e num âmbito geográfico nos quais já se generalizou uma maior complexidade do fenômeno estatal: ele pôde assim ver que, com a intensificação dos processos de socialização da participação política, que tomam corpo nos países “ocidentais” sobretudo a partir do último terço do século XIX (formação de grandes sindicatos e de partidos de massa, conquista do sufrágio universal, etc.), surge uma esfera social nova, dotada de leis e de funções relativamente autônomas e específicas, tanto em face do mundo econômico quanto dos aparelhos repressivos do Estado.

Conforme Coutinho (1992), Gramsci, ao vivenciar a “formação de sujeitos políticos coletivos de massa”, toma como ponto de partida para sua análise sobre o Estado as conclusões de Marx sobre este fenômeno (ponto de chegada), tendo como base o método do materialismo histórico. Assim, a partir da compreensão de que a organização e desenvolvimento da base econômica (estrutura) implica na produção e reprodução das relações sociais globais (superestrutura), o autor sardo

percebe o aparelho estatal como algo atravessado pela luta de classe, distinguindo, no interior das superestruturas, duas esferas essenciais: sociedade política e sociedade civil³³. Para explicar essas duas esferas, Coutinho cita Gramsci.

Eu [Gramsci] amplio muito [...] à noção de intelectual e não me limito à noção corrente, que se refere aos grandes intelectuais. Esse estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que habitualmente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para adequar a massa popular a um tipo de produção e à economia de um dado momento); e não como equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil (ou hegemonia de um grupo sobre a inteira sociedade nacional, exercida através de organizações ditas privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.). (GRAMSCI apud COUTINHO, 1992, p.76).

Portanto, de acordo com Coutinho (1992, p. 76), o conceito de Estado ampliado de Gramsci é constituído pela: 1) sociedade política, também chamada de “Estado em sentido restrito” ou de “Estado-coerção”, caracterizada pelo “conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência”; 2) sociedade civil, formada pelo “conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura [...] etc.” Logo, Gramsci define o Estado como “uma hegemonia revestida de coerção”.

Coutinho (1992) ressalta que, para Gramsci, o aparelho estatal, em sua integralidade, permanece com a função de conservar ou promover um determinado modo de produção (base econômica) conforme os interesses de uma “classe social fundamental”, no entanto, a forma como as esferas do Estado ampliado exercem essa função variam: na sociedade política é exercida uma dominação mediante coerção (aspecto abordado pelos clássicos); já na sociedade civil, a dominação é realizada por meio da hegemonia: “as classes [...] buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso” (COUTINHO, 1992, p. 77). Isto

³³ É necessário explicar, conforme Coutinho (1992), que o conceito de sociedade civil em Gramsci é diferente do conceito elaborado por Marx, desta forma, nos dois autores, identificaremos funções diferentes para a mesma esfera. Em Marx, a sociedade civil é distinguida como a base material, constituindo “o fator ontologicamente primário na explicação da história” (p. 73). Já em Gramsci, o conceito de sociedade civil passa a pertencer ao momento da superestrutura, ganhando uma nova interpretação a partir de uma análise das novas determinações do fenômeno político-estatal. Assim, Gramsci não nega nem inverte a centralidade ontológico-genética da infraestrutura econômica, mas amplia e enriquece as descobertas essenciais de Marx.

posto, conforme Coutinho (1992), a novidade trazida pelo autor sardo é que agora a hegemonia recebe uma base material própria, manifestando-se especificamente e de forma autônoma na sociedade civil.

Em outras palavras: a necessidade de conquistar o consenso ativo e organizado como a base para a dominação – uma necessidade gerada pela ampliação da socialização da política – criou e/ou renovou determinadas objetivações ou instituições sociais, que passaram a funcionar como portadores materiais específicos (com estrutura e legalidade próprias) das relações sociais de hegemonia. (COUTINHO, 1992, p. 77-78).

A sociedade civil, em Gramsci, funda-se ontologicamente por essa independência material que é assumida pela hegemonia, funcionando “como mediação necessária entre a estrutura econômica e o Estado-coerção” (COUTINHO, 1992, p. 78). No entanto, segundo Coutinho (1992), é importante destacar que este filósofo italiano não despreza o momento unitário entre as duas esferas, apesar da diversidade estrutural e funcional de ambas, pois para que o Estado, em sua integralidade, exerça sua função de conservar e promover uma determinada base econômica é necessário que aja uma unificação entre consenso e coerção. O que vai caracterizar um Estado mais consensual e menos ditatorial e vice-versa é a predominância e a relativa autonomia de uma ou de outra esfera, que, por sua vez

“[...] dependem não apenas do grau de socialização da política alcançado pela sociedade em questão, mas também da correlação de forças entre as classes sociais que disputam entre si a supremacia” (COUTINHO, 1992, p. 78).

Assim, o Estado sempre terá papel fundamental nos direcionamentos para a contenção da queda da taxa de lucro e na manutenção do complexo global vigente. O que não garante seu êxito, pois no decorrer das crises, é revelado que as ações estatais tornam-se ineficientes para caucionar a expansão permanente do capital já que não erradicam as contradições de suas relações de produção e circulação. Deste modo, mesmo com a forte intervenção do Estado no período keynesiano, o capital desemboca em mais uma crise, agora estrutural, nos anos de 1970.

Necessitamos, nesse momento, tratar sobre as duas últimas modalidades de Estado ocorridas no modo de produção capitalista – Estado de Bem Estar e

Estado Mínimo – a fim de compreendermos as estratégias da classe dominante para conter a queda da taxa de lucro e garantir a subsunção do trabalho ao capital. Tendo em vista que o Estado é um elemento constitutivo do sistema sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2011), este, assim como o próprio capital e as relações resultantes do seu modo de produção, exige uma reconfiguração para assegurar a propriedade privada e manter o poder político da classe dominante.

Netto e Braz (2006), baseados em Mandel, identificam o período equivalente ao final da Segunda Guerra Mundial até a entrada dos anos setenta como a segunda fase do imperialismo³⁴ do modo de produção capitalista, denominado de “anos dourados”. Segundo estes autores, esta fase é caracterizada por uma explícita regulação estatal (com base nas ideias de Keynes) nos efeitos da crise econômica, tendo como resultado uma diminuição dos seus impactos ao apresentar uma taxa de crescimento econômico nunca visto na era do capitalismo.

[...] Entre 1950 e 1970, a produção industrial dos países capitalistas desenvolvidos aumentou, no seu conjunto, 2,8 vezes [...]; a produção industrial norte-americana cresceu 5,0% entre 1940 e 1966, entre 1947 e 1966, a do Japão cresceu 9,6% e a dos seis países então reunidos na Comunidade Econômica Européia cresceu 8,9% [...]; já o produto interno bruto [...] dos países capitalistas avançados aumentou anualmente, entre 1950 e 1973, em 4,9%, e, entre 1960 e 1968, o crescimento médio anual da economia dos Estados Unidos foi de 4,4%, do Japão de 10,4%, da Alemanha Ocidental de 4,1%, da França de 5,4% e da Inglaterra de 3,8% [...]. (NETTO e BRAZ, 2006, p. 196).

Diante disso, os autores destacam algumas características do capitalismo monopolista que se explicitam mais diretamente nesse período. São elas:

- a) o investimento se concentra nos setores de maior concorrência, uma vez que a inversão nos setores monopolizados torna-se progressivamente mais difícil; b) as taxas de lucro tendem a ser mais altas nos setores monopolizados; c) a taxa de acumulação se eleva, acentuando a tendência decrescente da taxa média de lucro; d) cresce a tendência a economizar trabalho vivo, com a introdução de inovações tecnológicas; e) mantém-se, ainda que reduzida, a tendência ao subconsumo; f) os preços das mercadorias (e serviços)

³⁴ Netto e Braz (2006) chamam de imperialismo o estágio do capitalismo que se desenvolve sob a égide dos monopólios. Para estes autores, fundamentando-se nas leituras de Mandel, o imperialismo é constituído por três fases: 1) a fase “clássica”: que se inicia nos anos de 1890 e vai até 1940; 2) a fase dos “anos dourados”: entre meados dos anos de 1940 e início dos anos de 1970; e 3) a fase do capitalismo contemporâneo: iniciando nos meados dos anos de 1970 até os dias atuais.

produzidos pelos monopólios tendem a crescer progressivamente; g) os custos de venda sobem, uma vez que o sistema de distribuição tende à hipertrofia; h) a inflação se cronifica. (NETTO e BRAZ, 2006, p. 202-203).

De acordo com os autores, para gerir o imperialismo nessa fase, é necessário um Estado interventor, que não garanta apenas as condições externas de produção e acumulação capitalista (intervenção na economia), e sim suas condições gerais por meio de funções econômicas diretas e indiretas.

O Estado passou a se inserir como empresário nos setores básicos não-rentáveis (especialmente os que fornecem aos monopólios, a baixo custo, insumos e matérias-primas fundamentais), a assumir o controle de empresas capitalistas em dificuldades, a oferecer subsídios diretos aos monopólios e a lhes assegurar expressamente taxas de lucro. Suas funções indiretas, além das encomendas/compras aos monopólios, residem nos subsídios mascarados (a renúncia fiscal), nos maciços investimentos em meios de transporte e infra-estrutura, nos gastos com investigação e pesquisa, mas residem, sobretudo, no plano estratégico: aqui, através de planos e projetos de médio prazo, o Estado sinaliza a direção do desenvolvimento, indicando aos monopólios áreas de investimento com retorno garantido no futuro. (NETTO e BRAZ, 2006, p. 204).

Além dessas características do Estado interventor, Netto e Braz (2006) ressaltam o grande diferencial que distingue os “anos dourados” dos demais períodos: o Estado detém como função primária a preservação e controle contínuos da força de trabalho ocupada e excedente. Ou seja, o aparelho estatal exime o capital de grande parte do ônus para manter a força de trabalho ao assegurar a prestação de serviços públicos na área da educação, habitação, saúde, transporte, entre outros. No entanto, os autores destacam que não podemos desprezar o fato que todas as intervenções estatais estão a serviço dos monopólios.

Outro ponto que os autores evidenciam é a resistência do movimento operário e sindical, fazendo com que o Estado interventor não sirva somente ao monopólio, mas incorpore demandas sociais dos trabalhadores. Assim, os mesmos afirmam que em lugares onde as forças democráticas se mostraram fortalecidas, o Estado se viu obrigado a tomar medidas de caráter social protetor, reconhecendo direitos sociais para se legitimar. Desta forma, houve uma consolidação e ampliação de políticas sociais, configurando-se nos vários modelos de Estado de Bem Estar Social.

Na obra *Capital e Estado de Bem Estar*, Lessa (2013, p. 122) afirma que o Estado de Bem Estar é um mito, um “falso socialmente necessário” para organizar as desigualdades originárias das relações capitalistas num dado momento histórico. Para o autor, o Estado de Bem Estar “não passa de uma falsa categoria para explicar um fato criado pela própria teoria”.

Conceituar o Estado demarcado no período do pós Segunda Guerra Mundial até início dos anos de 1970 – “30 anos dourados” – passa a ser um desafio para os autores que reproduzem uma concepção de mundo conservadora, velando o real. No decorrer de sua obra, o autor expõe dados que desmystificam as características adotadas para definir o Estado de Bem Estar Social, ratificando sua tese do mito. Aqui apresentaremos as considerações que acreditamos ser mais relevantes para nossa pesquisa.

Para desmystificar o que os teóricos conservadores conceituaram como Estado de Bem Estar, Lessa (2013, p. 116) parte de um conceito do Estado dos “30 anos dourados” com base nesses teóricos

[...] o Estado que, por inspiração keynesiana, ampliou-se para abrigar em seu interior as necessidades dos trabalhadores. Diferentemente dos Estados do passado, o Estado de Bem-Estar se caracterizaria por uma nova modalidade, mais humana e mais ética de intervenção estatal na economia com a utilização em larga escala de políticas públicas voltadas aos mais carentes: o "Estado social", o "Estado Providência" para outros o Estado desmercadorizador ou ético, etc.

Para o autor, esse conceito torna o Estado de Bem Estar muito amplo e abrangente, pois a adoção de políticas públicas pode ser observada em, praticamente, todos os Estados em algum momento do século XX. Diante disso, alguns autores acrescentam mais dois critérios para uma definição mais precisa: 1) o Estado de Bem Estar deve ser um Estado Democrático, regido por uma economia de livre mercado; 2) o Estado de Bem Estar ocorreu no período posterior à Segunda Grande Guerra. No entanto, Lessa (2013) demonstra que também há problemas nesses dois critérios.

Com relação ao primeiro critério o autor sustenta

Podemos definir como democráticos Estados como os da França e dos Estados Unidos, que discriminavam os argelinos e os negros, respectivamente, de suas cidadanias? Poderiam ser democráticos Estados que favoreceram com suas políticas urbanas a especulação

imobiliária e condenaram milhões de seus cidadãos aos guetos, *slums*, cortiços e favelas de todos os tipos? Que financiaram a transformação da saúde em *big business* nas mãos da indústria farmacêutica e afins? Que converteram a educação em mercado consumidor de livros e outros materiais didáticos para maior glória de grandes corporações? Que organizaram a sala de aula como centro de lavagem cerebral e doutrinação de suas juventudes? Seriam democráticas as ações da Inglaterra na Irlanda, dos EUA no Vietnã, da França na Indochina e na Argélia, em uma lista de intervenções imperialistas que poderia se alongar por algumas páginas? Em que definição de democracia seriam aceitáveis Estados que, durante os "30 anos dourados", desenvolveram, empregaram e disseminaram o uso da *clean torture*, como a França, os Estados Unidos, a Inglaterra e a Alemanha? Deportar milhares de suas crianças e adolescentes às ex-colônias para servirem demônio de obra escrava qualifica um Estado como democrático? Para aqueles que definem os Estados de Bem-Estar como democracias, não lhes restam mais do que duas alternativas: devem redefinir a democracia para torná-la compatível com a tortura, com as políticas públicas a serviço da ampliação da lucratividade do capital e como imperialismo, ou, então, não mais definir como democráticos os Estados de Bem-Estar (LESSA, 2013, p. 116-117 – grifos do autor).

Segundo Lessa (2013), definir o Estado de Bem Estar como Estado democrático é um mito, pois encobre o real e oculta a verdadeira finalidade do aparelho estatal como instrumento da classe dominante, que tem o intuito de continuar explorando a classe trabalhadora.

Referente ao segundo critério, Lessa (2013, p. 117) assegura

[...] No período entre guerras, países como a França, os Estados Unidos, a Austrália, a Nova Zelândia, o Uruguai, a Costa Rica, além da Suécia, da URSS, da Alemanha, entre muitos outros, adotaram com maior ou menor intensidade diversas políticas públicas na área da segurança, da educação, de moradia, para a infância etc., que serão típicas das políticas keynesianas dos "30 anos dourados".

De acordo com o autor, a adoção de políticas públicas não ocorreu apenas no período caracterizado como os "30 anos dourados", podendo ser observada a intervenção estatal por meio de políticas públicas já no final do século XIX em países como Canadá e Suécia, desmistificando mais esse elemento do Estado de Bem Estar.

Netto e Braz (2006) relatam que mesmo com a efetivação de políticas públicas no âmbito social, o Estado de Bem Estar não apresentou nenhuma solução efetiva para as contradições imanentes do modo de produção capitalista. Ao contrário, o Estado, estando a serviço dos monopólios, eleva ao nível máximo todas

as contradições advindas desse modo de produção ao aprofundar exponencialmente sua contradição fundante: socialização da produção e a apropriação privada do excedente.

Tais fatos revelam que a incorporação de demandas populares por meio da efetivação de políticas públicas sociais não é suficiente para que os trabalhadores consigam sair da situação de classe explorada. É uma falácia, portanto, dizer que houve uma melhoria nas condições de trabalho para a classe trabalhadora, pois a exploração da força de trabalho se intensificou nesse período, principalmente, por meio de adoção de tecnologias no chão da fábrica, permitindo a apropriação de mais-valia relativa.

No entanto, não podemos considerar que a adoção de políticas públicas sociais é apenas uma estratégia do capital para garantir sua continuidade. A intervenção estatal por meio da incorporação de políticas públicas estatais é também uma conquista dos movimentos sindicais e operários. Logo, a adesão de tais políticas é permeada pela luta de classes.

Retomando a tese de Lessa (2013), este denuncia, então, duas características falsas adotadas para caracterizar o Estado de Bem Estar: a primeira é que esse Estado proporcionou uma “desmercadorização” dos serviços voltados para as políticas sociais e a segunda é que tal Estado seria uma vitória da classe trabalhadora e que este poderia representá-los contra o capitalismo. Conforme o autor, as análises que concordam com essas características não passam de “formas de loucuras” e falham pois tentam “explicar um complexo da reprodução social, o Estado, desvinculado de seu solo fundante, a reprodução material da sociedade, a economia” (p. 120).

Antunes (2001) assevera que, no período dos “anos dourados”, o movimento operário aderiu uma “postura social-democrata”, caracterizada por um “contratualismo” entre trabalhadores e empregados. As representações trabalhistas foram institucionalizadas e passaram a estabelecer acordos/compromissos com os empregadores, adaptando o proletariado aos interesses industriais da fase taylorista/fordista para usufruir de algumas concessões. Para o autor, esses organismos institucionalizados não eram capazes de incorporar a demanda efetiva dos movimentos sociais de base operária, desarticulando a luta dos trabalhadores.

Lessa (2013, p. 122-123) sanciona sua tese do mito do Estado de Bem Estar ao apontar cinco fatos históricos que a definição do Estado dos “30 anos

dourados" não dá conta:

1) praticamente todos os considerados típicos Estados de Bem-Estar (França, Inglaterra, Estados Unidos etc.) investiram mais recursos no desenvolvimento do complexo industrial-militar que em todas as outras políticas públicas. Estudos vários (já citados) indicam que os gastos militares foram a principal e mais importante política pública dos "30 anos dourados"; 2) todas as políticas públicas adotadas pelos assim ditos Estados de Bem-Estar (saúde, educação, transporte, seguro desemprego, segurança, moradia, cuidados dos idosos e crianças, e assim por diante) tiveram como móvel primeiro na sua estruturação e implantação aumentar a lucratividade do sistema do capital [...]; 3) o assim dito processo de democratização das relações sociais nos Estados de Bem-Estar entre os anos de 1945-75, simplesmente não ocorreu. Os sindicatos foram domesticados também pela sua incorporação ao Estado, a burocratização dos partidos e sindicatos dos trabalhadores forneceu novos meios de controle das lutas de classe. Aumentou o peso do Poder Executivo sobre o Legislativo e o Judiciário; e a repressão política recrudesceu, com o emprego em larga escala de novas formas de tortura e repressão. [...] inaugura-se a mais prolongada e profunda vitória do capital sobre o trabalho em toda a história. Longe de uma vitória, os "30 anos dourados" representam uma derrota histórica dos trabalhadores; 4) todos os países ditos típicos dos Estados de Bem-Estar (da Suécia aos Estados Unidos) promoveram, após a Segunda Grande Guerra, uma nova rodada de exploração das antigas áreas coloniais do globo através da generalização das chamadas empresas multinacionais. Além da exploração das matérias-primas e energias, também a exploração da força de trabalho dos países menos desenvolvidos passou a fazer parte dos objetivos imperialistas, com o efeito colateral da generalização de ditaduras e torturas por quase todo o "Terceiro Mundo"; 5) tal como não houve uma ruptura na essência do Estado com a adoção das políticas públicas, também não houve uma nova ruptura com sua essência após a passagem ao período neoliberal. Tanto antes, como durante e depois dos "30 anos dourados", o Estado continuou sendo "o comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa". Há muito mais continuidades do que rupturas nas alterações da relação entre o Estado e o conjunto da sociedade do que o mito do Estado de Bem-Estar sugere (grifos do autor).

Conforme essa análise, ao contrário do que os teóricos de concepção conservadora afirmam, o Estado de Bem Estar é uma categoria construída pelo capital para falsear o real. Por mais que houvesse uma base material que lhe permitisse uma verdade aparente, a categoria do Estado de Bem Estar é ineficaz para compreender os fenômenos do mundo material em sua essência, por isso o Estado de Bem Estar é um mito (LESSA, 2013).

É importante ressaltar ainda, conforme Lessa (2013), que no campo da

Educação, o Estado de Bem Estar manteve as desigualdades socioeconômicas, perpetuando a estrutura atual de classe – classe explorada e classe exploradora. Mesmo com o ligeiro aumento do número de filhos da classe trabalhadora ingressando nas universidades, o que se pode observar é que construíram universidades próprias para os trabalhadores com a finalidade de atender as exigências do capital por mão-de-obra mais qualificada. Com isso, o autor considera que se reproduziu uma nova distinção além daquela dos “com-diploma” e dos “sem-diploma”: por direcionar as melhores universidades para os mais ricos, agora também diferenciam os “com-diploma de uma universidade de qualidade” e os “com-diploma de universidades de segunda linha”.

Netto e Braz (2006) certificam que a idealização da produção em larga escala (taylorismo/fordismo) em conjunto com o consumo em massa (Keynesianismo), consolidando o que se chamou de “capitalismo democrático”³⁵, foi um breve episódio no desenvolvimento do modo de produção capitalista. A partir do início dos anos de 1970, a taxa de lucro começou a declinar rapidamente, reduzindo, consequentemente, o crescimento econômico e impossibilitando a manutenção das taxas do período anterior. Os autores apontam dois detonadores para o fim dos “anos dourados” e início da terceira fase do imperialismo (capitalismo contemporâneo): 1) a decisão norte-americana de desvincular o dólar do ouro, causando um colapso do ordenamento financeiro mundial; e 2) a alta dos preços do petróleo determinada pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP). Os autores apontam ainda a organização dos trabalhadores como vetor sociopolítico decisivo para a queda da taxa de lucro. Assim, no ano de 1974-1975 registrou-se uma recessão generalizada da qual exigiu que o capital fizesse alterações na sua dinâmica, dando novas respostas a crise. Estas respostas podem ser sintetizadas pelo tripé: reestruturação produtiva, financeirização e ideologia neoliberal.

Ainda segundo os autores supracitados, o capitalismo contemporâneo é marcado por suprimir todas as regulamentações que foram resultados das lutas dos trabalhadores, seja elas no âmbito social (desmonte dos direitos sociais) ou

³⁵ De acordo com Netto e Braz (2006, p. 212), acreditava-se que “[...] a produção em larga escala encontraria um mercado em expansão infinita e a intervenção reguladora do Estado haveria de controlar as crises. Anunciava-se um capitalismo sem contradições, apenas conflitivo – mas no quadro de conflitos que seriam resolvidos à base do consenso, capaz de ser construído mediante os mecanismos da democracia representativa”.

trabalhista (flexibilização das relações de trabalho) com o intuito de destruir todas as barreiras sociopolíticas que limitam a sua liberdade de movimento. Para legitimar sua ação, o capital se utilizou de um conjunto ideológico, denominado de neoliberalismo. De acordo com Netto e Braz (2006, p. 226), a ideologia neoliberal

[...] comprehende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de mercado).

Para os autores, a ideologia neoliberal sustenta a necessidade de um “Estado Mínimo”, porém mínimo para o trabalho e máximo para o capital. A reforma do Estado proposta pelo neoliberalismo ganha uma nova conotação, ao invés de se modificar para ampliar direitos sociais, o aparelho estatal se reformula a fim de diminuir sua ação no âmbito social, mas continua intervindo fortemente nas áreas que o grande capital demanda. Netto e Braz (2006) denominam esse movimento de contra-reforma do Estado.

As contribuições abaixo abordam autores fundamentados na social democracia, sem o rigor da crítica, no plano da análise dos liberais, isto é, os autores a seguir não tecem suas análises na crítica marxista como os autores anteriormente apresentados.

Conforme Behring (2009), o cenário socioeconômico e político brasileiro possui especificidades, tendo em vista que a chegada do neoliberalismo se deu de forma tardia, início dos anos 1990³⁶, confrontando-se com o processo de redemocratização do país, mobilizado pela sociedade civil organizada, que tem como conquista a garantia de direitos sociais, como a Seguridade Social, na instituição da Constituição Federal de 1988. Desta forma, o Brasil, saindo de um período ditatorial em meados dos anos 1980, não chega a consolidar um Estado de Bem-Estar Social. De acordo com a autora, já no final dos anos 1980, o Estado brasileiro inicia uma contrarreforma, com base no projeto neoliberal³⁷, em que uma

³⁶ Outros autores apontam a existência de propostas neoliberais já no período da Ditadura empresarial-civil-militar (1964-1985).

³⁷ A consolidação do projeto neoliberal no Brasil a partir do final dos anos 1980 é caracterizado por uma perspectiva conservadora de despolitização, caracterizado numa restrição e flexibilização dos direitos. Esse processo se fundamenta numa definição minimalista de democracia, chegando até a

das características é a contenção de gastos sociais, designando uma forte disciplina orçamentária. Tal condição implica no desmonte dos direitos sociais e na sua desvinculação com a política social, já que esta torna-se focalizada, descentralizada e privada³⁸. “(...) trata-se de desuniversalizar e assistencializar as ações, cortando os gastos sociais e contribuindo para o equilíbrio financeiro do setor público” (Behring, 2009, p. 310). A proposta é que o Estado só seja chamado a intervir via políticas públicas se o mercado e/ou a sociedade civil não conseguirem dar conta dos “problemas sociais”.

Segundo Silva (2003), no Brasil, a reforma do Estado com base no projeto neoliberal adquiriu centralidade no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). O Projeto de Emenda Constitucional nº 173, que disponha sobre a reforma do Estado brasileiro, inaugurou uma “nova ofensiva neoliberal”.

[...] o novo presidente [FHC] iniciou seu governo organizando uma ampla reforma nas políticas e nos aparelhos do Estado, pretendendo reduzir o “custo Brasil”, solucionar a crise da economia brasileira e garantir as chamadas condições de inserção do país na economia globalizada [...]. Com esse objetivo, enquanto empreendeu uma luta ideológica apresentando os direitos sociais como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico, promoveu a desregulação da economia e a flexibilização da legislação do trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais, a abertura do mercado aos investimentos transnacionais, dentre outras medidas (SILVA, 2003, p. 71).

Com destaque para a Política de Educação, Lima (2012), ao analisar a expansão da Educação Superior no Governo Cardoso, afirma que este processo de expansão ganha uma “nova racionalidade” em tempos de neoliberalismo, efetivada por meio: 1) da ampliação do setor privado; e 2) da privatização interna das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. A autora aponta as problemáticas decorrentes da implementação desses dois mecanismos. Em relação ao primeiro

anulá-la, tirando, assim, as classes dominadas do discurso reivindicatório; e numa ação restrita do Estado no âmbito social, aumentando a responsabilidade da sociedade civil no que diz respeito às ações sociais – crescimento do terceiro setor.

³⁸ Com base em Netto e Braz (2006), Behring (2009) aponta algumas tendências no campo das políticas sociais no contexto neoliberal: 1) a desresponsabilização do Estado e do setor público com uma política social de redução da pobreza articulada coerentemente com outras políticas sociais; o combate à pobreza opera-se como uma política específica; 2) responsabilização abstrata da “sociedade civil” e da “família” pela ação assistencial; enorme relevo é concedido às organizações não governamentais e ao chamado terceiro setor; 3) desdobra-se o sistema de proteção social: para aqueles segmentos populacionais que dispõem de alguma renda, há a privatização/ mercantilização dos serviços a que podem recorrer; para os segmentos mais pauperizados, há serviços públicos de baixa qualidade.

mecanismo, destaca a desqualificação do ensino superior ao ser direcionado, especialmente, para instituições privadas *não universitárias* onde não há a obrigatoriedade de integrar ensino, pesquisa e extensão, e dá preferência a cursos de curta duração, cursos sequenciais e cursos à distância “(...) caracterizando o processo de aligeiramento da formação profissional e de certificação em larga escala (...)” (LIMA, 2012, p. 08).

Com a privatização interna das IES públicas, há a venda de “serviços educacionais” por meio do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas privadas, caracterizando a educação superior como “uma atividade pública não estatal”, o que vem a justificar o financiamento público (direto ou indireto) para as instituições privadas e vice-versa.

A autora faz ainda uma análise da expansão superior no Governo Lula³⁹ (2003-2010) e afirma que, apesar de grandes expectativas de alterações no âmbito educacional, o que se viu foi mais uma fase da contrarreforma do Estado brasileiro, pautado na proposta neoliberal, podendo ser identificado pelo empresariamento da Educação e pela certificação em larga escala.

É importante enfatizar o papel que é atribuído para a educação no discurso neoliberal. Conforme Silva (2003, p. 64-65),

[...] No discurso neoliberal, a educação é convocada para resolver os problemas de qualificação da força de trabalho, sem a qual inviabilizaria a inserção no mercado de trabalho. Nesse caso, a educação é convocada como única alternativa para resolver os problemas de desemprego e as exigências de competitividade da economia. Reforça-se, assim, o pressuposto de que a inserção no mercado depende da capacidade de o indivíduo desenvolver suas habilidades e a associação do desemprego com a falta de qualificação. Enquanto isso, oculta-se o protagonismo das políticas neoliberais na promoção das desigualdades sociais, da precarização do emprego, enfim, da degradação das condições de vida.

No campo da ideologia neoliberal, a educação ganha o título de salvadora do desemprego e da pobreza, pois, por meio da qualificação profissional, o indivíduo conseguiria se inserir no mercado de trabalho, obtendo uma renda e possibilitando a minimização das desigualdades sociais. Portanto, cabe ao indivíduo investir na sua capacitação para que, assim, ele possa ser utilizado pelo mercado de trabalho. Esse

³⁹ Tanto no Governo Lula como no Governo Dilma, o processo do neoliberalismo continuou com requintes de aprofundamento, sem, entretanto, deixar de aparentar popular.

discurso culpabiliza, então, o indivíduo caso este não venha a ser absorvido pelo mercado, “carente de mão de obra qualificada”, pois o mesmo não foi capaz de atender as exigências deste.

A fim de obscurecer suas contradições, o capital se utiliza de um discurso universalista e igualitário, levantando a bandeira da *Liberdade, Igualdade e Fraternidade* e afirmando que todos são livres para ir atrás de construir condições materiais que possibilitem uma melhor posição social. No entanto, percebemos, a partir das análises empreendidas pelos autores ancorados na perspectiva do marxismo, a falsidade desse discurso quando analisamos as estratégias do capital para restringir e controlar o conhecimento que é repassado para a classe trabalhadora.

Além disso, o desenvolvimento capitalista intensifica a exploração da força de trabalho, deixando a classe trabalhadora cada vez mais à mercê de políticas públicas para conseguir manter a única mercadoria que possui. Assim, apresentam-se as condições desiguais de acesso e permanência à educação. Pontuamos alguns aspectos: os trabalhadores e sua família, na maioria das vezes, só possui um turno (principalmente o noturno) do dia para conseguir frequentar uma instituição de ensino, pois nos outros turnos precisa trabalhar para garantir uma renda mínima para família – isso quando consegue ser absorvido pelo mercado de trabalho já saturado; por ter apenas um turno para frequentar uma instituição de ensino, seu tempo de dedicação aos estudos fora de sala de aula, bem como, o desenvolvimento de suas atividades extracurriculares fica prejudicado e por isso, muitos escolhem cursos com uma menor duração e que exigem “menos” horas de dedicação. Não podemos ignorar o fato de que um ambiente de estudo propício e um material didático que possibilite uma pesquisa qualitativa também colaboram para um melhor aprendizado.

A Assistência Estudantil se apresenta, num primeiro momento, como um subsídio para auxiliar nas condições materiais de permanência dos trabalhadores e sua família na política de educação e, assim, possibilitar uma redução dos efeitos da desigualdade social. No entanto, para alcançar este objetivo, é preciso que a educação seja única, nos termos de Gramsci, caso contrário, as barreiras para superar as contradições do capital serão mais difíceis de serem destruídas.

Percebemos, então, que a Assistência Estudantil está atrelada ao desenvolvimento de outra política para conseguir alcançar seus objetivos. A sua

operacionalização em si não é suficiente para que ela obtenha os resultados esperados, como demanda da classe trabalhadora. No entanto, a AE se mostra como possibilidade para proporcionar condições materiais de transformação social, pois mesmo que, no capital, a classe trabalhadora tenha acesso a um conhecimento limitado, não se pode prevê em sua totalidade a forma como os trabalhadores irão utilizar-se desse conhecimento. Por isso, as reivindicações dos trabalhadores não devem limitar-se ao seu acesso e sua permanência nas instituições de ensino, mas ir além, na luta por uma educação pública, gratuita e laica.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRESSUPOSTOS, HISTÓRIA E DILEMAS NO BRASIL.

Marx e Engels compreendem, ao fazer a análise de como se constitui o sistema capitalista, que o complexo educativo neste modo de produção, mesmo com o discurso de que todos devem ter acesso à educação, não objetiva transmitir a todos o conhecimento socialmente produzido. Ao contrário, a escolarização da educação torna-se uma estratégia para que a classe dominante continue a explorar a classe trabalhadora, dando a esta condições formais com o intuito de qualificar mão-de-obra com o ensino adequado, além de permitir que o sistema escolar reproduza o sistema dominante, ajustando e integrando os indivíduos nesse modelo de sociedade. Percebemos, portanto, que, na sociedade capitalista, a educação minimiza-se no seu sentido ontológico, sendo apropriada pelo capital para velar suas contradições e continuar oprimindo e explorando o trabalhador.

A função dada à educação na sociedade capitalista é clara: conservar o *status quo*. O que é transmitido ideologicamente é que o complexo educativo é capaz de causar mudanças sociais sem que para isso se modifique o modo de produção vigente. É propagado para classe trabalhadora que a educação é um instrumento para melhoria de vida, pois, ao adquirir um determinado conhecimento, o trabalhador terá condições de vender sua força de trabalho, agora qualificada e, assim, receber um valor em dinheiro – salário – para suprir suas necessidades básicas. Desta forma, *a priori*, o trabalhador não busca a educação para se apropriar do conhecimento universal, construído historicamente, a fim de transformar o mundo em que vive por meio da sua intervenção na natureza e na sociedade. Ele busca a educação para obter algum tipo de qualificação profissional e, desse modo, ter condições de subsistência. A função do complexo social educação é reduzida e volta-se para atender as exigências do capital.

Observamos que as condições de vida da classe trabalhadora se tornam cada vez mais precárias e, muitas vezes, essa classe não possui nem condições para acessar o conhecimento necessário para qualificação da sua força de trabalho, ficando à mercê da intervenção estatal por meio de políticas públicas. A assistência estudantil se faz necessária, então, como política pública e, como tal, expressa a contradição de ser funcional para classe trabalhadora e para classe dominante, pois ao mesmo tempo que atende uma demanda imediata dos trabalhadores – receber

um subsídio financeiro para conseguir se manter na instituição de ensino – somente essa ação não é suficiente para modificar as relações de dominação e exploração na sociedade capitalista, tornando-se útil para o capital que necessita capacitar a força de trabalho para atender suas exigências mercadológicas.

Neste capítulo, pretendemos nos debruçar sobre a temática da Educação Profissional, tendo em vista que a nossa pesquisa limita-se a analisar os discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Limoeiro do Norte, matriculados nos assim chamados cursos técnicos. Esse recorte se deu pelo fato de que tais cursos são os mais demandados pela classe trabalhadora. Iniciaremos pela discussão da categoria Educação – uma vez que a assistência aqui debatida vincula-se diretamente com o processo educacional –, apreendendo sua função ontológica e suas possibilidades como complexo social na transformação do real. Em seguida, realizamos uma reflexão sobre os objetivos e características gerais do ensino profissionalizante, bem como, suas peculiaridades no cenário brasileiro. Com efeito, a denominada educação profissionalizante é a mais aguda expressão da dicotomia educativa capitalista, que, por sua natureza, está impedida de ser eliminada enquanto uma dualidade educacional.

3.1 EDUCAÇÃO: SENTIDO ONTOLÓGICO E PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA DA ESCOLA ÚNICA

O homem, ao contrário do animal, precisa transformar a natureza para poder existir. Não é o homem que se adapta a natureza, esta é adaptada pelo homem para atender suas necessidades. Essa contínua transformação, constrói o mundo material dos homens. Ao agir sobre a natureza, o homem também transforma a si mesmo, construindo um mundo objetivo ao seu redor, bem como, novos conhecimentos e novas necessidades. Essa relação do homem com a natureza é denominada por Marx como trabalho. “[...] A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais” (LESSA, 2008, p. 17).

O homem não se reduz ao trabalho. Este funda um novo ser, o ser social,

todavia, a totalidade social⁴⁰ não se limita ao trabalho. Ele é o complexo fundado porque é por meio dele que se constrói a base material indispensável ao mundo dos homens, permitindo, assim, a fundação de outros complexos sociais, como a educação. Lima e Jimenez (2011, p. 74), ao se apropriarem dos estudos de Lukács, afirmam

[...] Para Lukács, o trabalho funda o ser social, sem, contudo, esgotá-lo. Devido à sua capacidade de produzir mais do que é necessário para a reprodução do seu produtor, o trabalho inaugura um processo de complexificação, alargando o horizonte da reprodução humana, criando novas necessidades e ampliando as formas para satisfazê-las. Como consequência dessa complexificação, chama à vida novos e diferenciados complexos sociais, com os quais estabelece relações e forma uma totalidade social, um complexo de complexos, em cujo cerne pode se efetivar.

O homem, por meio do trabalho, está sempre construindo algo novo que passa a existir independe da vontade humana (exteriorização). O objeto exteriorizado, bem como, os conhecimentos adquiridos no ato do trabalho se torna patrimônio da humanidade. Este patrimônio deve ser apropriado por todos para que o homem não tenha sempre que partir do zero para transformar a natureza e a sociedade, possibilitando, assim, o desenvolvimento humano.

A educação, em seu sentido ontológico, é fundada nesse processo de apropriação do patrimônio construído pelos homens, caracterizando-se “como uma ponte entre o acúmulo de objetivações das gerações passadas e o presente que precisa dar nova respostas a novas situações, construindo o novo, o futuro” (SANTOS e COSTA, 2015, p. 108). No processo de desenvolvimento humano, a educação propicia o avanço das várias esferas da práxis social, pois com a apropriação e domínio de novas objetivações (conhecimentos, valores, práticas, necessidade), o ser social possui mais elementos para transformar a realidade construída por ele próprio e, assim, enriquecer o gênero humano.

De acordo com Lima e Jimenez (2011), fundamentadas em Lukács, a educação estabelece com o trabalho uma relação de dependência ontológica e

⁴⁰ Com base nos estudos lukacsianos, Santos e Costa (2015, p. 105) afirmam que “A totalidade social é [...] formada pelo trabalho, que é o complexo base para a formação dos demais complexos e a práxis social. Entre os dois, existe uma área de contato, uma intersecção denominada por Lukács de dependência ontológica, que, segundo ele, gozaria de relativa autonomia em relação ao trabalho. A conclusão desse autor é que o trabalho como fundamento do ser social ‘converte-se no modelo da nova forma do ser em seu conjunto; remete o homem para além dessa esfera de produção da vida e impulsiona a criação de novas esferas de atividade’”.

autonomia relativa. Aquela se dá pelo fato de que para existir enquanto complexo social, o complexo da educação necessita de que a sociabilidade humana tenha sido constituída e é apenas o trabalho o complexo social capaz de fundar o ser social. Por isso que os demais complexos sociais, assim como a educação, possuem uma autonomia não absoluta, e sim relativa, pois o desenvolvimento destes dependem, ontologicamente, do desenvolvimento da sociabilidade humana por meio do trabalho. No entanto, esses complexos sociais se diferenciam do trabalho, pois realizam interações e interlocuções para além do intercâmbio entre o homem e a natureza.

[...] A autonomia estabelecida nesses complexos deriva do fato de que eles, para realizar funções específicas, essencialmente distintas do intercâmbio entre homem e natureza, assumem características particulares que os diferem do trabalho (LIMA e JIMENEZ, 2011, p. 79).

Ainda conforme os estudos supracitados, a educação institui também uma relação com o trabalho de identidade da identidade e da não-identidade. A relação de identidade da identidade ocorre pois, quando o trabalho é o modelo de toda práxis social. Logo, “[...] assim, como o trabalho, a educação também se caracteriza pela objetivação de posições teleológicas, movimentando séries causais [...]” (LIMA e JIMENEZ, 2011, p. 79). No entanto, a educação, diferente de seu complexo fundador (não-identidade), não se concretiza no intercâmbio entre homem e natureza que tem a finalidade de transformar objetos naturais em valores de uso – trabalho concreto. O complexo educativo se constitui nas teleologias secundárias que “visam a influenciar outros indivíduos a realizarem determinadas posições” (LIMA e JIMENEZ, 2011, p. 79). As autoras afirmam, com base nos estudos lukacsianos, que educação não é trabalho e sim práxis, assumindo funções que a vinculam à reprodução social. Para maior esclarecimento, citamos

No trabalho, a objetivação da posição de fim se realiza a partir da escolha entre alternativas possíveis, encontradas na causalidade – a qual é indiferente ao fim posto. Nesse caso, o resultado do trabalho pode não corresponder à intenção do seu executor porque, além de não haver identidade entre sujeito e objeto e de não ser possível conhecer todas as determinações do real, ao movimentar as séries causais, o trabalho produz consequências imprevisíveis, vinculadas ao acaso. Na educação, são postas teleologias secundárias, voltadas a influenciar o comportamento de outros sujeitos, visando à

realização de determinadas posições teleológicas. Aqui, a teleologia dirige-se a outro sujeito (ou vários sujeitos), o qual não é indiferente ao processo. A presença da decisão alternativa em ambos os lados da relação é um importante elemento para a compreensão da especificidade da práxis social e, particularmente, da educação. Nesse sentido, o resultado alcançado pode não coincidir com a intenção original porque, além da presença dos fatores citados em relação às posições teleológicas primárias, na objetivação de posições teleológicas secundárias, a alternativa do indivíduo – alvo da teleologia secundária – também pode ser diferente da finalidadeposta (LIMA e JIMENEZ, 2011, p. 80).

Logo, a educação se torna práxis social, tendo a função de influenciar decisões individuais, diante de novas alternativas. Apesar de serem decisões individuais, a práxis educativa induz o indivíduo a fazer opções que contemplem as necessidades de um tipo de sociabilidade. Ademais, a práxis educativa possibilita a apropriação da experiência humana acumulada, mediando esse processo de assimilação com o intuito de garantir a continuidade de uma formação social (SANTOS e COSTA, 2015).

Santos e Costa (2015), também com base nos estudos lukacsianos, ratificam a imanência da educação na concretização do processo de reprodução social, pois para que os indivíduos possam fazer escolhas entre alternativas e dá respostas às novas circunstâncias, eles precisam estar sempre se apropriando das novas e velhas objetivações (conhecimento socialmente produzido). É o processo de reprodução social que irá definir o que será preservado do passado e o que será incorporado do novo para permitir o desenvolvimento da formação social. Mesmo que o complexo educativo esteja presente no mais primitivo dos indivíduos, seu caráter universal está condicionado a uma “formação social historicamente determinada”.

Apropriando-se dos estudos de Lukács, Santos e Costa (2015) apontam três características do complexo da educação que a torna fundamental para o processo de reprodução social, são estas: 1) propicia o processo de humanização do próprio homem no âmbito individual e genérico, pois oferece ao indivíduo os elementos para intervir no mundo material, modificando a própria práxis e enriquecendo o gênero humano com novas objetivações; 2) a impossibilidade de se prever completamente e controlar as ações suscitadas pela práxis educativa⁴¹; 3) a

⁴¹ [...] não está inscrito mesmo naquela atividade educativa que vise meramente à reprodução do existente, que as posições teleológicas dela resultante cumpriram absolutamente as finalidades

práxis educativa só pode ser definida como conservadora ou revolucionária dentro de um determinado contexto histórico, pois mesmo influenciando os indivíduos a fazerem opções conforme o modo socialmente desejado, é necessário compreender que o processo de reprodução social se realiza de forma desigual no qual gera novos e contraditórios movimentos que a educação não pode ser capaz de preparar.

A educação, portanto, não pode ser compreendida apenas como o complexo que possibilita a conservação do ser social no decurso da história ao repassar para gerações futuras o patrimônio de seus antecedentes, pois a ação humana na totalidade social cria contradições próprias do movimento do real, exigindo, muitas vezes, respostas ainda não formuladas o que faz com que os indivíduos tomem decisões que podem romper as intenções do socialmente desejado.

A história nos mostra que a educação se complexifica com o desenvolvimento das forças produtivas, tornando-se cada vez mais subordinada à divisão social do trabalho. Nas comunidades primitivas, a práxis educativa se dava espontaneamente por intermédio do processo de trabalho. Todos podiam ter acesso ao conhecimento socialmente produzido. A partir do momento que surge a divisão do trabalho e a divisão de classe em que uma classe se apropria do trabalho da outra, aquela que não precisa mais trabalhar, pois sobrevive da exploração de outros homens, passa a ter um ócio. Com o ócio, a classe exploradora se viu com tempo livre para se apropriar do conhecimento produzido socialmente a fim de que, deste modo, pudesse continuar vivendo do trabalho alheio. O complexo da educação, antes, essencialmente, ontológico, se divide em duas dimensões⁴²: stricto (sistematizada)⁴³ e lato (cotidiana)⁴⁴.

De acordo com Lima e Jimenez (2011), em seu sentido lato, a educação é um complexo universal, efetivando-se espontaneamente, pois está presente em todos os tipos de sociabilidade, possibilitando a continuidade do ser social ao

⁴² previstas, principalmente quando o conjunto das circunstâncias que a envolvem estão inseridas na luta de classes" (SANTOS e COSTA, 2015, p. 111).

⁴³ "[...] A relação entre a educação espontânea – que sempre existirá por ser inerente às relações sociais e à práxis coletiva – e a educação formal e sistematizada, se torna mais hierarquizada e complexa, por estarem cada mais mediadas, pelo menos nas formações classistas, por determinações de classe e poder" (SANTOS e COSTA, 2015, p. 110).

⁴⁴ Educação dada não mais de maneira espontânea, e sim, orientada para uma formação específica, tendo em vista a complexificação das relações sociais e a divisão do trabalho.

⁴⁴ Educação, fundamentalmente ontológica, que se dá na apropriação das características humanogenéricas, das quais não são possíveis ser transmitidas geneticamente.

transmitir as características próprias do humano genérico. Deste modo, a educação lato sensu surge como uma necessidade humana no desenvolvimento das funções específicas do homem enquanto ser genérico a fim de imbuí-lo de elementos que sejam capazes de atender às exigências de uma determinada formação social. Já a educação stricto sensu aparece como demanda de interesses particulares a partir da complexificação social, onde a sociedade passa a ser constituída pela divisão de classes e a divisão do trabalho em profissões. Não é mais possível ao indivíduo apropriar-se amplamente do conhecimento produzido socialmente, torna-se necessário que este apreenda um conhecimento específico para dar conta das exigências de uma sociabilidade mais complexa. O complexo educativo em sentido estrito é influenciado pelo antagonismo de classe, em que o conhecimento socialmente produzido passa a ser controlado pela classe dominante, direcionando o que será repassado para os demais indivíduos. No entanto, a educação em sentido estrito não anula a educação em sentido lato, estas estabelecem uma relação de mútua influência, em que a totalidade social é o seu momento predominante.

Segundo Marx e Engels, o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo exigiu uma maior capacidade intelectual de todos os indivíduos, pois se fazia necessário um mínimo de conhecimento para manusear o maquinário nas indústrias. Portanto, se em momentos históricos anteriores, o conhecimento só era acessível para a classe que vivia do trabalho alheio, no capitalismo, a exigência era que todos tivessem acesso a um determinado tipo de conhecimento. Porém, o conhecimento que era acessado por todos deveriam responder aos interesses da classe dominante.

Segundo Sousa Junior (2010), Marx não comprehende educação apenas nesse processo formal de ensino-aprendizagem, faz-se necessário ampliar o conceito de educação para além dos processos formais e dos espaços institucionais a fim de ampliar as possibilidades de uma educação que abra caminhos para a transformação social.

Conforme o autor (2010), a formação da sociabilidade humana possui um caráter educativo, pois se por meio do trabalho o homem constrói sua vida material, transformando a natureza e a si mesmo, e cria ainda um conjunto de relações sociais que irão estabelecer a essência genérica do homem, este também se formará na práxis, perpassando toda atividade humana. Portanto, o desenvolvimento humano deve ser tomado como processo educativo. Sousa Junior (2010, p. 20)

afirma que

[...] não é possível pensar o ser social, que vive porque trabalha e age-pensa-fala com outros, sem que se ponha em relevo o caráter pedagógico do processo de constituição da sociabilidade humana, seja na perspectiva da ‘civilização’, seja na perspectiva da ‘barbárie’ - dimensões indissociáveis que se complementam dentro do sociometabolismo do capital.

De acordo com Sousa (2014), Gramsci também sustenta o princípio marxiano de unidade indissolúvel entre trabalho e educação, pois, para este autor sardo, o homem necessita se apoderar das leis naturais a fim de dominá-las bem como das leis civis criadas pelos próprios homens e, assim, transformar o mundo em que vive por meio do trabalho, apropriando-se de sua humanidade. Em outras palavras, ao tomar posse do passado cultural, acumulado historicamente, o homem será capaz de se reconhecer na sua generalidade humana como ser histórico e agente transformador do real, modificando suas leis conforme o modo como se organizam para produzirem. O trabalho é, então, a base da organização da estrutura e superestrutura humana.

[...] a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e a socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 2010 apud SOUSA, 2014, p. 183).

Tendo em vista o claro comprometimento político de Gramsci com os trabalhadores, Sousa (2014) ressalta ainda que, segundo o filósofo italiano, era necessário lutar para que outros espaços de formação, além das escolas, tornassem hegemônicos, como partidos políticos, sindicatos e conselhos de fábrica, a fim de possibilitar uma geração de intelectuais orgânicos⁴⁵ que contribuíssem para uma interpretação de cultura própria da classe trabalhadora, proporcionando, desta forma, uma educação que pudesse conduzi-la à emancipação humana.

⁴⁵ “Em seus estudos, [Gramsci] afere que historicamente todo grupo dirigente cria seus próprios intelectuais para sustentarem a demanda ideológica do modelo social em que se inserem, tendo, para tanto, os intelectuais dominantes, monopolizado durante séculos a ideologia e a escola; por outro lado, a massa popular fica à margem da direção e não consegue criar o seu grupo de ‘dirigentes’, sendo esse problema o ponto central da revolução” (SOUSA, 2014, p. 176).

[...] Gramsci, que enxerga a realidade com lente dialética, não concebe a educação como um complexo exclusivo da escola *in locus*, mas de todos os espaços sociais. O filósofo italiano adverte que um ambiente social rico em cultura possibilita ‘naturalmente’ o desenvolvimento mais rápido de certas aptidões e noções que se complementam e se elevam com a atividade escolar (SOUZA, 2014, p. 182).

Gramsci, assim como Marx, vislumbrava que a formação filosófico-política da classe trabalhadora poderia se dar nos vários espaços nos quais as relações sociais estivessem presente, no entanto, esses autores destacam o espaço da fábrica, pois o seio da organização deste espaço é o mais propício para desenvolver uma dimensão educativa, cultural e política de conscientização de sua condição de classe explorada.

O trabalho tecnicamente qualificado e produtivo deveria se vincular a um conhecimento mais amplo de cultura científica e humanista, não só para poder gerenciar o processo produtivo, mas a própria administração pública de um novo Estado operário e socialista. Assim é que os trabalhadores, no seu próprio processo de auto-educação, gerariam os seus intelectuais e seus educadores, educando assim o sindicato e o partido (ROIO apud NASCIMENTO e BARDELOTTO, 2008, p. 286).

Já Sousa Junior (2010) corrobora com esta concepção ao afirmar que, para Marx, as contradições criadas pelo próprio capital possibilita a construção de um processo educativo revolucionário. O trabalhador, explorado e oprimido, constitui-se no sujeito coletivo capaz de lutar pela superação dessa forma de sociedade. Portanto, a revolução se constitui como processo educativo, estando presentes três elementos fundamentais: 1) sujeitos que ensinam e aprendem (proletariado e seus aliados); 2) relações de ensino-aprendizagem na qual o trabalhador toma consciência de classe pra si e nas relações de construção de solidariedade de classe com os demais trabalhadores (sindicatos, partidos, lutas sociais em geral); 3) conteúdo do processo de ensino-aprendizagem (inclui “desde o domínio das noções teóricas e práticas dos processos de trabalho até noções de como atuar de forma revolucionária no parlamento e nas lutas sociais em geral”).

Sousa Junior (2010) assevera ainda que Marx, ao abordar o tema ensino e educação a partir da perspectiva da classe trabalhadora, propõe uma união entre trabalho e ensino como princípio pedagógico fundamental em dois modos distintos:

como proposta articulada à realidade contraditória do trabalho abstrato; e como proposta para um contexto de relações sociais que já tenham superado as contradições capitalistas.

A primeira proposta é uma resposta às questões imediatas que perturbam a classe trabalhadora. Logo, essa proposta deve se realizar ainda no sistema capitalista, porém se constitui como uma possibilidade de ir além do sistema do capital, tendo em vista que poderá trazer à tona as contradições próprias desse sistema. A politecnia é bandeira de luta dos trabalhadores referente à formação, a se realizar nas marcas da produção capitalista. Portanto, a politecnia

[...] traz consigo uma limitação, pois comporta apenas uma série de habilidades manipuladoras e conhecimentos técnicos úteis para a produção social; [...] a politecnia se mostra uma proposta de educação/formação articulada às possibilidades dialéticas da contradição do trabalho abstrato. (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 74).

A educação politécnica – que surge no capitalismo como necessidade de uma formação que resultasse numa força de trabalho capaz de maior adaptação para as exigências do mercado – compõe em Marx um dos três elementos básicos de sua proposta de educação emancipatória, “juntamente com os exercícios físicos e os conteúdos intelectuais um *corpus* capaz de elevar a classe operária acima das demais” (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 81).

A proposta de uma educação omnilateral⁴⁶ refere-se à formação do homem mesmo em todas as dimensões humanas possíveis, e diante das contradições presentes na sociabilidade burguesa que obstaculariza o desenvolvimento do humano genérico, este tipo de educação não pode ser realizada na sociedade regida pelo capital.

[...] onilateralidade não é uma quantidade de informações técnicas e habilidades práticas referentes ao processo produtivo capitalista, mas uma totalidade de manifestações humanas cuja construção só se faz possível na totalidade das relações livres estabelecidas socialmente (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 85).

Portanto, o homem omnilateral não poderá se constituir numa sociedade baseada na propriedade privada, pois as relações advindas deste tipo de

⁴⁶ Embora Souza Junior, Manacorda, entre outros autores, optem pela utilização do termo onilateral, a presente exposição considera mais adequado o uso da expressão omnilateral.

sociabilidade fundam-se no trabalho alienado. Ou seja, na sociedade capitalista, o trabalho não é visto como atividade vital e indispensável ao homem, ao contrário, com a divisão do trabalho e a propriedade privada em que os trabalhadores não tomam consciência do processo produtivo em sua totalidade mas somente de uma parte, sendo os donos dos meios de produção os detentores do controle e do produto do trabalho, a atividade que funda o ser social, o trabalho, é vista como atividade que degrada e expropria o homem de sua humanidade, pois este não se reconhece no processo de produção de riquezas, estranha-o. Isto limita o ser social como “ser de mediações e relações ricas e complexas”, pois “o lugar de todos os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do ter” (Marx, 2010d apud Sousa, 2014, p. 131). Sousa (2014, p. 131) complementa

O homem resume-se, então, às suas estritas necessidades vitais e corporais, como um animal que luta simplesmente para garantir sua sobrevivência, perdendo sua liberdade criadora e inventiva por dispensar todo seu tempo e suas forças somente com o necessário à sua reprodução vital por ficar à margem do acesso à riqueza material e espiritual que ele mesmo produz, as quais concorrem para o processo de humanização, tornando-se, dentro das contradições do capital, cada vez mais embrutecido e sem valor quanto mais produz riqueza e refina seu produto, sendo rebaixado física e mentalmente a um útil e mero fazedor de coisas, distante do seu processo de humanização.

Sousa Junior (2010) relata que Marx não construiu uma proposta de formação omnilateral, porém corrobora que para Marx a omnilateralidade é fundada por

[...] homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo; que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida burguesa. Nesse sentido, a onilateralidade seria uma ruptura nos níveis da moral, da ética, do fazer prático, teórico, da afetividade; enfim, representa uma profunda ruptura com os modos de subjetividade, individualidade e vida social estranhadas (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 87).

Gramsci, fundamentando-se na teoria marxiana, elabora uma proposta de formação omnilateral, que ganha corpo ainda na sociedade capitalista, munindo os

trabalhadores de condições materiais e subjetivas para realizar a revolução e, assim, implementar de fato uma formação que permita o livre desenvolvimento das aptidões de cada indivíduo em equilíbrio com as forças sociais (SOUSA, 2014).

Retomando os estudos de Sousa (2014) sobre a teoria gramsciana, a autora afirma que, ao fazer uma crítica das propostas pedagógicas modernas, de seu tempo, e dos modelos e métodos de ensino na Itália⁴⁷, nos Estados Unidos e na Europa como um todo⁴⁸, o autor sardo construiu uma proposta formativa denominada Escola Unitária que tem como fundamento

[...] um projeto universal e omnilateral de formação humana, embasado na filosofia da práxis, isto é, na formação de uma nova concepção de mundo capaz de consolidar uma nova relação do homem com o mundo e consigo mesmo, através da unidade entre atividade manual e intelectual (SOUSA, 2014, p. 151).

Sousa (2014) ressalta que, para Gramsci, as novas pedagogias, por atender aos interesses industriais capitalistas, limitavam-se a um conhecimento prático e utilitário, colaborando para uma cisão entre a escola e a vida e impossibilitando uma formação que levasse o indivíduo a ter consciência de si mesmo e ser capaz de governar e ser governado. Deste modo, a proposta de Escola Unitária, além de ser uma alternativa à crise da estrutura da escola tradicional, mostra-se como um projeto educativo de conquista da hegemonia subalterna, que tem como objetivo a transformação social em busca da emancipação humana.

O desafio era o de pensar uma escola socialista unitária, que articulasse o ensino técnico-científico ao saber humanista. Essa seria uma chave para que os trabalhadores pudessem perseguir a sua autonomia e desenvolver uma nova cultura, antagônica àquela da burguesia. A luta dos trabalhadores para garantir e aprofundar a cultura, para se apropriar do conhecimento, traria consigo o esforço e o empenho para assegurar a sua autonomia em relação aos intelectuais da classe dominante e ao seu poder despótico (ROIO apud NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008, p. 284).

Conforme Nascimento e Sbardelotto (2008), a Escola Unitária tem como princípio formar uma pessoa “capaz de pensar, estudar, de dirigir ou de controlar

⁴⁷ Denunciava, principalmente, o caráter elitista da escola tradicional e o caráter discriminatório da proposta reformista de Giovanni Gentile (NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008).

⁴⁸ Também teceu críticas ao “contexto educacional socialista soviético” por adotar métodos liberais para se chegar a finalidade de uma revolução comunista, apresentando incoerência teórico-revolucionária (Idem).

quem dirige” por meio da apropriação “desinteressada”⁴⁹ do passado cultural, construído historicamente, a fim de que o indivíduo comprehenda a sociedade em que está inserido. Esta formação desinteressada se desprende de uma “imediata finalidade prático-profissional” que predetermina o lugar que o sujeito ocupará na sociedade de acordo com a classe social que pertence.

No entanto, além de uma formação desinteressada, faz-se necessário, nos termos gramscianos, que a escola seja comum e única. O termo “única” propõe a construção de uma escola que prepare de maneira igual e proporcione a todos os indivíduos as mesmas oportunidades profissionais, independente de classe social. Já o termo “comum” relaciona-se ao fato de oportunizar o acesso à todos sem distinção e, principalmente, por ser a “escola comum”

[...] um espaço não apenas de apropriação de cultura, mas de sua produção pela vinculação orgânica com a vida real, tornando-se um organismo de governo, de teoria e de prática da autodireção, de preparação técnica formativa capaz de munir os estudantes da vontade coletiva e das condições objetivas para atuarem na tarefa de governar ou ser governado. (SOUZA, 2014, p. 194).

Segundo Nascimento e Sbardeotto (2008), a Escola Unitária gramsciana objetiva a aquisição da maturidade intelectual e para chegar nesse objetivo é necessário, além de uma proposta e métodos pedagógicos de uma escolar comum, única e desinteressada, montar uma estrutura, que Gramsci chamava de escola-colégio: ampliação dos prédios, construindo salas para trabalhos de seminários, dormitórios, refeitórios e bibliotecas especializadas, bem como a amplificação do corpo docente para limitar poucos alunos por professor e, desta forma, qualificar a relação professor/aluno. Assim, a Escola Unitária se organizaria desta forma

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente

⁴⁹ [...] o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas (GRAMSCI apud NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008, p. 282)

negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de temperar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze-dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária. (GRAMSCI apud NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008, p. 282-283).

Nascimento e Sbardelotto (2008) ressaltam que é um equívoco equiparar a proposta escolar gramsciana ao que ficou conhecido no Brasil como “escola tecnológica” ou “escola politécnica”, pois esta limita-se a uma instrução profissionalizante e pragmática, voltada meramente para o mercado de trabalho. Enquanto que a proposta da Escola Unitária relaciona-se a uma “instrução politécnica” conceituada por Marx que se caracteriza por uma “forma ampla de educação, com o aprendizado de muitas técnicas, numa formação intelectual e física” (2008, p. 288). Portanto, Gramsci avança ao discutir a relação ensino e trabalho, pois não restringe o ensino aos interesses impostos pela industrialização, e sim integra ao mundo da produção e do trabalho todos os espaços da vida social.

Sousa (2014, p. 191) aponta, então, as possibilidades da proposta gramsciana no mundo real a partir de uma visão materialista histórico-dialética.

A vida é um processo dinâmico e dialético, esse movimento vivo demanda a aprendizagem de conceitos e categorias concretas para que os indivíduos possam: verificar e atuar plenamente sobre a vida real; tornar-se demiurgo da sua própria vida e da história; tomar posse do próprio pensamento e da ação, movidos por uma nova concepção do mundo que considera os aspectos orgânicos da realidade como frutos da ação e da intervenção humana pela qual a realidade pode ser efetivamente transformada. É nesse espectro que a filosofia da práxis é teoria e prática educativa em que ao mesmo tempo que destitui as ideologias modernas dominantes, livrando as massas da cultura folclórica imobilizante, educa-as, munindo-as dos conhecimentos necessários à autonomia de conceberem a sua própria concepção de mundo e criarem os seus próprios intelectuais, promovendo uma nova cultura que não se embase em interesses egocêntricos classistas, mas centradas no ser social, visem ao alcance de objetivos emancipadores, e, portanto, o fim da exploração do homem pelo homem. Esse novo tipo de cultura formativa e não apenas informativa permitirá ao indivíduo experimentar suas aptidões para perceber como poderá avançar enquanto indivíduo e ser genérico.

Assim, consciente de si mesmo como agente transformador da natureza e da sociedade em que está inserido, os indivíduos terão as condições materiais para um processo revolucionário na busca pela emancipação humana, rompendo as barreiras de classe, propiciando, então, uma formação omnilateral.

Contudo, precisamos compreender que a educação, no sistema capitalista, minimiza-se no seu sentido ontológico, tornando-se estratégia para a reprodução do capital e, consequentemente, suas contradições. Com um discurso universalista e igualitário, a classe dominante passa a exigir a generalização da escola para que todos tenham acesso à educação. Em razão disso, era necessário para se tornar cidadão – pertencente a sociedade do capital, tendo a capacidade de se inserir no processo produtivo e contribuir para continuidade e desenvolvimento desta forma de sociabilidade – inserir-se na escola. Esta torna-se o principal espaço de transmissão de conhecimento. A educação no capitalismo, assim, adquire uma forma sistemática de conteúdos. Quais as consequências negativas desse processo? 1) a educação formalizada em conteúdos e módulos torna-se mais fácil de segregar o que será repassado para cada classe social e de que maneira. A escola terá um formato diferenciado de acordo com o público/classe que atende. Por conseguinte, a transmissão e aquisição do conhecimento socialmente produzido é velada, dando a impressão de que a classe trabalhadora tem o acesso a esse conhecimento. E o que podemos perceber é que esse repasse de conhecimento para os trabalhadores é mínimo, pois intenciona garantir apenas uma formação mínima para o processo produtivo; 2) o capital desconsidera e até mesmo tenta anular os outros espaços e processos em que pode haver educação ao formalizar a escola como único espaço de ensino-aprendizagem.

Mesmo com a tentativa do capital de anular os espaços e processos educativos fora da escola formal, para Marx, é na reprodução das contradições que a educação pode tornar-se um processo revolucionário, sendo não só instrumento de reprodução da sociedade vigente, mas de possibilidade de superação desta sociedade. A educação, na sociedade burguesa, afigure novos espaços de atuação na concepção marxiana, ampliando o conceito de atuação para além do processo formal de ensino-aprendizagem. Vários são os espaços que pode ser desenvolvido um processo educativo revolucionário: sindicatos, partidos, movimentos sociais, entre outros. O que amplia a atuação dos educadores e educadoras que pretendem possibilitar uma ação transformadora. Portanto, percebemos que a função ontológica

da educação, mesmo reduzida no capitalismo, ainda é uma possibilidade diante das contradições que o próprio capital cria.

Tonet (2016) afirma que na sociabilidade regida pelo capital, a educação tem como principal função preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho capitalista, pois, nesse tipo de sociabilidade, a produção se volta para a reprodução do capital e não para atender as necessidades humanas. Logo, o indivíduo não é considerado como um “ser humano integral”, ao contrário, é visto com mercadoria força-de-trabalho – fetichismo da mercadoria⁵⁰. Este processo gera um estranhamento no qual o ser social não se reconhece na sua atividade fundadora, o trabalho, pois este se converte em trabalho abstrato (gerador de valor de troca que é a base para continuidade do capital), subjugando o indivíduo aos seus interesses. Isto obstaculariza o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos, pois todas as atividades que se voltam para atender as necessidades humanas são readequadas para servir à produção de mercadorias. Entretanto, o autor nos alerta para o fato de que a sociabilidade capitalista é permeada por contradições que colocam sua hegemonia em cheque, sendo a construção de um novo tipo de sociabilidade uma possibilidade real cuja concretização dependerá das decisões e direcionamentos dados pelos próprios homens.

A educação, assim como todo complexo social, tem suas atividades vinculadas aos objetivos de um tipo de sociedade que se quer construir. Porém, de acordo com Tonet (2016), numa sociedade de classes, o complexo educativo, necessariamente, está voltada para atender aos interesses da classe dominante. Por isso, este autor não considera a possibilidade da construção de uma “educação emancipadora” na sociedade em que estamos inserido, e sim apenas a realização de “atividades educativas emancipadoras”.

A nosso ver, é perda de tempo querer pensar uma educação emancipadora (conteúdos, métodos, técnicas, currículos, programas, formas de avaliação, etc.) como um conjunto sistematizado que possa se transformar em uma política educacional. Certamente, podem-se estabelecer políticas educacionais mais ou menos progressistas e, por isso, a luta nessa esfera não deve ser menosprezada. Porém, o conjunto da educação só poderá adquirir um caráter predominantemente emancipador na medida em que a

⁵⁰ “[...] processo através do qual os produtos do trabalho humano se transformam em mercadorias e passam a assumir as qualidades típicas daqueles que as produziram enquanto estes tomam a forma de coisas”. (TONET, 2016, p. 19).

matriz da sociabilidade emancipada – o trabalho associado – fizer pender a balança para o lado da efetiva superação da sociabilidade do capital. Vale dizer, na medida em que se realizar uma revolução. (TONET, 2016, p. 45).

Para o autor, a proposta de uma “educação emancipadora”, nos dias de hoje, torna-se um discurso humanista abstrato por ser inviável nessa conjuntura. O autor ressalta que o que pode ser feito nessa sociedade regida pelo capital são atividades educativas que possibilitem a emancipação humana e não apenas uma emancipação política como sustenta a “educação cidadã crítica”⁵¹, superando a relação de subsunção do trabalho ao capital. Para que isso ocorra, Tonet (2016, p. 46) destaca que é necessário

[...] ter clareza quanto ao objetivo final a ser atingido, também é necessário compreender bem a lógica que preside a sociedade capitalista e a natureza atual da crise; ter clareza acerca da natureza e das funções sociais da educação, de modo a nem subestimá-la nem superestimá-la; ter um domínio tal da área com a qual se trabalha que permita oferecer o melhor conhecimento possível aos educandos e, finalmente, articular as lutas específicas da categoria dos educadores com as lutas mais gerais.

Em meio a essa discussão sobre a educação em seu sentido ontológico e como esse complexo se desenvolve com o surgimento das sociedades de classes e, especificamente, no capitalismo, faz-se necessário compreender sobre os objetivos e características gerais de uma das formas de ensino, o profissionalizante, bem como, suas peculiaridades no cenário brasileiro. Entendemos que essa modalidade de ensino é a expressão máxima do complexo educativo tomado pela lógica do capital, sendo direcionado, especificamente, para os trabalhadores a fim de mantê-los na situação de classe explorada. Isto é, o capital na sua forma capitalista, está impedido de eliminar a dicotomia educativa, sendo a chamada educação profissionalizante sua demonstração mais aguda.

⁵¹ “[...] educação que não vise apenas a formar indivíduos para a reprodução direta e imediata desta ordem social, que não os prepare apenas para servirem de mão-de-obra para o capital, mas que sejam *trabalhadores e cidadãos*. Capacitados para atender às novas exigências do processo produtivo, mas também conscientes dos seus direitos e dispostos a participar ativa e criticamente da construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária. Daí porque as palavras-chave são ‘educação cidadã crítica’, ‘educação democrática’, ‘educação participativa’, ‘educação emancipadora’, ‘educação humanizadora’. (TONET, 2016, p. 38). O autor ressalta que esse tipo de educação não contribui para a emancipação humana, pois não rompe com a lógica do capital e desconhece seu funcionamento que caminha, incontrolavelmente, para a desumanização.

3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E HISTÓRICAS

Nossa compreensão da Política de Educação Profissional propõe superar um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil. Conforme alerta Frigotto (2007), é frequente “tratá-la [Educação Profissional] em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais” (FRIGOTTO, 2007, p. 1130). Para compreender a Política de Educação Profissional é necessário aprender seus objetivos e suas principais características no contexto brasileiro.

Percebemos que a construção de uma Política de Educação Profissional esteve (e está) regulada para atender os interesses do capital nos seus vários momentos. Frigotto (2007) afirma que

(...) o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adestra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado. Por outro lado, permitem também entender por que combatem aqueles que postulam uma escola pública, unitária, universal, gratuita, laica e politécnica (FRIGOTTO, 2007, p. 1131).

Portanto, o autor ratifica a crítica de que o capital expande o controle por mais um complexo social, no caso a educação, para alimentar seu metabolismo socioeconômico, subsumindo as necessidades do humano genérico a suas necessidades.

Antes de abordarmos os aspectos sócio-históricos da Educação Profissional no Brasil, é de suma importância compreendermos o processo de separação entre educação e trabalho e a gênese da dualidade escolar para, a partir desses elementos, refletirmos sobre as possibilidades da Educação Profissional no modo de produção capitalista. É importante ressaltar que as reflexões realizadas no decorrer desse baseiam-se, sobretudo, nas contribuições teóricas de Santos (2017).

Saviani (2007), em seus estudos sobre a separação entre educação e trabalho, afirma que essa separação só foi possível com o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente a escravista e a feudal. No entanto, o autor

chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento da sociedade de classes é determinado pelo modo de organização da produção – a forma como os homens produzem seus meios de vida.

Com a dominação de técnicas de plantio e a domesticação de alguns animais, o homem, aos poucos, fixa-se na terra, apropriando-se desta e abandonando, gradativamente, a vida nômade. Esses fatores, associados a uma produção de excedente fez surgir na história humana o ócio. Isto permitiu que uma classe desfrutasse de um tempo livre ao se intitular como proprietária da terra, fazendo com que os demais trabalhassem para promover o sustento de ambos (produção). Assim, o aparecimento da propriedade privada da terra possibilitou a divisão dos homens em duas classes distintas mas dependentes entre si: os proprietários de terra e a classe expropriada (SANTOS, 2017).

Com o tempo livre, a classe proprietária da terra pode dedicar-se a outras atividades que despertassem seu interesse, pois as atividades de subsistência seriam realizadas pelos que não possuíam os meios de produção. Nesse momento, a educação começa a perder sua espontaneidade, desvinculando-se inteiramente do cotidiano. O complexo educativo articula-se, então, a uma demanda específica da sociedade, tornando-se sistematizada e organizada conforme os interesses de uma determinada classe - educação em sentido stricto (LUKÁCS,2013). Nesse contexto, surge a primeira dicotomia educativa: lato e stricto. De acordo com Lukács (2013), a primeira permanece na produção da existência humana, cotidiana e assistemática, na qual os trabalhadores e seus filhos se apropriavam; a segunda voltava-se para os detentores do ócio, sendo realizada de forma sistemática em um ambiente exclusivo e apropriado para o aprendizado: tal ambiente será denominado posteriormente de escola.

De acordo com Saviani (2007), no escravismo antigo, a sociedade era composta pelos proprietários de terra e pelos escravos, aqueles se apropriavam do trabalho destes, não mais realizando as atividades para sua subsistência, pois a vida material era produzida pelos escravos. Desta forma, o ócio possibilitou aos que viviam do trabalho alheio apropriar-se de um conhecimento para além do adquirido no processo de trabalho. Daí surge as diferentes modalidades de educação para cada classe social.

[...] A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas

modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviscais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Segundo Saviani (2007), corroborando com as elaborações de Lukács (2013), a origem da escola se dá a partir da primeira modalidade de educação, em que os que dispunham de tempo livre iam para um determinado local para ter acesso a um conhecimento específico, alheia ao processo de trabalho. A escola, então, passa a ser o lugar da educação propriamente dita, excluindo os demais processos educativos de formação humana, especificamente o trabalho. Ocorre, nesse cenário, a institucionalização do complexo educativo.

Desta forma, observamos que com o surgimento das classes e o aprofundamento da divisão do trabalho, a educação passa a ser instrumento de poder da classe dominante, distanciando-se da sua função ontológica de propiciar o desenvolvimento do gênero humano, pois apenas uma minoria acessa o conhecimento socialmente produzido. Enquanto que a maioria, classe explorada – mesmo não estando totalmente excluída do processo educativo, tendo em vista que ainda constrói e adquire conhecimento no processo de trabalho – é excluída do processo de transmissão e apreensão do acervo cultural, construído historicamente.

Saviani (2007) aponta continuidades e rupturas da separação entre educação e trabalho nos modos de produção posteriores. No feudalismo, as escolas serão dominadas pela Igreja Católica, ocorrendo um forte controle do conhecimento socialmente construído, em que nem mesmo indivíduos da classe dominante poderiam ter acesso. Nesse período, foi adotada uma organização escolar, determinando a forma e os locais onde seria realizada a educação.

Mesmo com as mudanças na estrutura da sociedade após milhares de anos, fazendo emergir o modo de produção feudal, observa-se que o processo educativo mantém sua base fincada no ócio. Nesses dois modos de produção, a problemática entre trabalho e instrução não careceu de respostas efetivas, pois em ambos não era necessária a criação de um sistema educativo que se integrasse imediatamente à produção material da vida. Assim, a histórica dicotomia da educação continuava correspondendo aos interesses das sociedades de classes: de

um lado, uma educação para os trabalhadores e seus filhos, grudada no cotidiano e carente de sistematização; de outro, para os donos de terra, uma processo educativo escolarizado, sistematizado e extra cotidiano, integrando-se a dialética da totalidade social (SANTOS, 2017).

Tonet (2013, p.17) apresenta algumas características comuns do escravismo e do feudalismo, apesar das diferenças entre ambos

Ambos são bastantes estáticos. Suas estruturas sociais, de longa duração, parecem ter um caráter de imutabilidade e de naturalidade. Isto se deve, essencialmente, ao fato de que a forma de produzir a riqueza – terra e escravos ou terra e servos, respectivamente – tem uma dinâmica interna muito pequena e uma limitação insuperável. Além disso, em ambos o acúmulo de conhecimentos acerca da natureza e da própria sociedade é muito precário, o que favorece uma elaboração teórica com poucos fundamentos empíricos. Mais ainda: em ambos, a forma de produção da riqueza material não requer, por parte dos responsáveis por ela, um conhecimento sistematizado da natureza. Seu aprendizado se dá na própria atividade prática. De outro lado, os que se apropriam da riqueza estão completamente apartados das atividades relativas a sua produção. Há, portanto, uma separação radical entre trabalho manual e trabalho intelectual, do que resultarão importantes consequências para a elaboração de uma concepção de mundo.

Afirmamos anteriormente que a educação possui determinação recíproca com o complexo econômico (trabalho), logo as mudanças na forma como os homens se organizam para produzir a vida material interverem na esfera educacional, provocando alterações nesta. O crescimento comercial impulsiona o reaparecimento das cidades que voltam a ganhar centralidade no desenvolvimento econômico. Com isso, Ponce (1998) registra a transformação do ambiente onde se realizava o processo educativo: das antigas escolas monásticas para as universidades. De acordo com esse autor, inicialmente, as universidades eram espaços de reunião de homens livres (ociosos) que tinham interesse em discutir sobre ciência. No decorrer do tempo e conforme as novas exigências sociais, essas reuniões passaram a ter currículos específicos de gramática, retórica e lógica (*trivium*) e aritmética, geometria, astronomia e música (*quadrivium*).

Aranha (2006) documenta, nesse período, o uso do método da Escolástica, que se fundamentava na *lectio* e *disputatio*, caracterizado pelo exercício da dialética a partir de posições contrárias. Após a passagem desses ensinamentos iniciais, o estudante era encaminhado para o estudo das artes

liberais, inaugurando, a partir daí, sua preparação para o exercício de um ofício propriamente dito, no qual ainda poderia se especializar em teologia, medicina ou direito.

No entanto, o homem continua agindo sobre a natureza e a sociedade, criando condições materiais que possibilitam mudanças nas formas como se organizam para produzir. Eventos como a Revolução Industrial e a Revolução Francesa contribuíram para a criação de uma base material que possibilitasse o declínio do feudalismo e a efetivação do capitalismo como sistema metabólico econômico-social. Com o modo de produção capitalista solidificado, intensificam-se as contradições de classe, exacerbando a problemática da relação trabalho-instrução.

A ampliação e modernização das forças produtivas no capitalismo fazem surgir uma necessidade inédita na história: formar sistematicamente os trabalhadores. Não desprezando a contradição, nesse momento, a educação, como complexo social tomado pelo capital, molda-se para atender aos interesses da classe dominante, apresentando-se de duas formas distintas: de um lado, a educação de cunho propedêutico⁵² que tem como objetivo formar os líderes da classe dominante e, assim, preservar o *status quo*; de outro, a educação de caráter eminentemente profissionalizante⁵³ que tem como proposta o adestramento do trabalhador aos particularismos burgueses. A educação sistematizada (*stricto sensu*) divide-se em duas propostas de escola para resolver os problemas da relação trabalho-instrução no capital, consagrando a dicotomia educacional e fortalecendo a dominação e a exploração de uma classe sobre a outra (SANTOS 2017).

Segundo Nascimento e Sbardelotto (2008), Gramsci posiciona-se contra a escola profissionalizante, pois, para o autor, esta escola apresenta-se como uma proposta democrática ao garantir um tipo de educação para aqueles que foram historicamente excluídos do processo educativo. No entanto, essa educação não possui um viés formativo, intelectual, humanista e geral, ao contrário, atende mecanicamente aos interesses imposto pela industrialização. Logo, não convém ao Estado capitalista ofertar uma escola formativa e “desinteressada”, pois a educação

⁵² O ensino propedêutico compõe os ensinamentos das ciências, das letras, das artes da oratória, entre outras disciplinas voltada para a formação dos dirigentes. Logo, esse tipo de ensino caracteriza-se por ser clássico e científico.

⁵³ O ensino profissionalizante prioriza as técnicas quase artesanais, apreendidas nas oficinas, direcionando-se para os imperativos práticos dos quais o capital necessita.

que objetiva oportunizar para classe trabalhadora não tem a pretensão de oferecer a esta condições de governar.

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática. (...) Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a “iniciativa privada” no sentido de fornecer esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em ordens “juridicamente” fixadas e cristalizadas ao invés de superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início da carreira escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência. (GRAMSCI apud NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008, p. 284-285).

Percebemos que no modo de produção capitalista, para velar as contradições do capital, é utilizado um discurso universalista e igualitário de uma escola pública, gratuita e laica, afirmando que todos são livres para ir atrás de construir condições materiais que possibilitem uma melhor posição social. O acesso a uma instrumentalização intelectual/qualificação profissional pelos trabalhadores faz com que os mesmos acreditem que o conhecimento socialmente produzido está de fato sendo socializado, vislumbrando, assim, a desejada ascensão social dentro do capitalismo. No entanto, percebemos a falsidade desse discurso quando analisamos as estratégias do capital para restringir e controlar o conhecimento que é repassado para a classe trabalhadora. Esta acessa apenas o que é necessário para reproduzir o sistema do capital. Já a educação propedêutica é guardada para si. O capital, desta forma, particulariza seus interesses educacionais ao apresentar como necessidade universal à resolução dos problemas demandados pelos imperativos da produção.

Saviani (2007, p.157) ressalta ainda que a separação entre educação e produção reflete-se na distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual.

[...] Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a

educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual.

O surgimento das escolas esteve vinculado ao trabalho intelectual, instruindo e habilitando os futuros dirigentes (intelectuais) da classe dominante para suas funções de mando – liderança política (SAVIANI, 2007). Já para o trabalho manual não se exigia um preparo escolar, ficando a educação voltada para o processo de trabalho propriamente dito rebaixado a uma educação inferior. As atividades manuais, assim, são vistas como impuras pela elite burguesa, pois estas são realizadas por aqueles que não tiveram condições de acessar um conhecimento intelectual, condição exclusiva da classe trabalhadora.

No modo de produção capitalista, com o desenvolvimento do maquinário e o processo de industrialização, passa a ser exigido o repasse de determinado conhecimento para classe trabalhadora que não poderia ser adquirido somente no ato do trabalho, era necessário uma mão-de-obra qualificada para manusear os equipamentos das fábricas. Daí surge a fragmentação do conhecimento sistematizado. Pereira (2015, p. 38) mostra que

[...] a instrução à classe burguesa dominante continua propedêutica, isto é, voltada a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história (mesmo que, por sua natureza, continue sendo parcial) enquanto às massas trabalhadoras é oferecida uma educação unilateral, dita profissionalizante, voltada para o manuseio dos instrumentos de trabalho.

Na sociedade burguesa, a proposta de escola para os trabalhadores, longe de possuir um caráter propedêutico, visa atender as exigências do capital, priorizando um ensino para a produção e não para a formação do ser humano genérico. A Educação profissional tem em sua gênese o caráter de dominação de classe, tornando-se limitada no que se referente a finalidade da práxis educativa, pois não tem o intuito de munir o indivíduo para que o mesmo seja capaz de transformar o mundo material.

Sobre os aspectos sócio histórico da Educação Profissional no Brasil. Tavares (2012) afirma que

Se para a parcela da população que detém a hegemonia política, cultural e econômica, a trajetória escolar se constitui quase sempre no acesso a uma educação básica propedêutica e no ingresso em cursos universitários, para a grande maioria resta como alternativa uma educação básica precária, associada, quando possível, à

formação para o trabalho em cursos técnicos e, mais recentemente, em cursos superiores de tecnologia (TAVARES, 2012, p. 01).

Segundo o autor, a Educação Profissional no Brasil tem suas raízes na filantropia, sendo um mecanismo de regulação social. O ensino profissionalizante no país surge ainda no período colonial para atender os “desvalidos” – crianças, jovens e adultos que viviam à margem da sociedade – a fim de instruí-los um ofício ou uma profissão. Nessa proposta, não há uma aproximação com o ensino propedêutico. Deste modo, a Educação Profissional no Brasil nunca esteve atrelada a uma proposta de escola pública, gratuita, laica e universal, ao contrário, sua finalidade sempre esteve vinculada a proporcionar um tipo de escola dependendo da classe à qual pertence o indivíduo.

Autores como Garcia (2000) e Cunha (2000) certificam que a educação profissionalizante no Brasil teve início logo após a chegada dos portugueses e foi marcada pela servidão dos indígenas e dos africanos, sendo estes os principais aprendizes dos ofícios no período colonial. Cunha (2000, p. 90, aspas do original) explica as razões desse tipo de educação ser, originariamente, voltada para esse público.

Com efeito, numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Ai está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres.

No Brasil, os primeiros aprendizados foram introduzidos sob orientação jesuítica, o que se convencionou chamar de ensino profissionalizante. Esse tipo de instrução, que tinha como executores os índios e os africanos (escravizados), caracterizou-se pelo trabalho pesado, afazeres precários e profissões manuais, revelando, a partir desse pioneirismo religioso em diante, a educação que seria reservada para os ditos “desvalidos da riqueza”. Em contrapartida, Almeida (2000) ressalta o cenário de entusiasmo com a chegada da Família Real, que passa a oportunizar o desenvolvimento das artes e das ciências. Porém, o autor não

compreende que tal desenvolvimento só poderia ser acessado pela classe dominante.

A marca da servidão acompanha o ensino profissionalizante no Brasil do período colonial à república. De acordo com Cunha (2000), a atrasada elite brasileira, objetivando manter-se no poder político, não tinha interesse em elaborar propostas para a educação profissionalizante que combinasse com as exigências do desenvolvimento capitalista avançado, pois os avanços da modernidade contrariavam o retardado desenvolvimento capitalista local. Deste modo, Romanelli (1984) aponta uma desarticulação entre o modelo de educação praticado no país e a economia mundial, pois o modelo de produção brasileiro baseado na escravidão não era compatível com as exigências educacionais que demandavam recursos humanos vinculados com o desenvolvimento do capitalismo avançado. No entanto, a autora destaca que a elite brasileira, por conta da sua herança europeia, exigia um tipo de educação que mantivesse o padrão educativo importado da Europa, atendendo parte da aristocracia ociosa. Assim, de modo geral, o modelo de educação brasileiro, mesmo com o desenvolvimento social e os fatos políticos que transformaram o Brasil colônia em república, continuava com a pretensão de conservar o *status quo*.

Todavia, é no século XX a partir do processo de industrialização e urbanização que a sociedade brasileira intensifica as pressões para uma instrução pública, organizando-se em movimentos com o intuito de levantar questões sobre a expansão da educação em escolas públicas, bem como, questões voltadas para a qualidade do ensino.

Apenas em meados de 1920 o mercado interno brasileiro começa a se desenvolver precariamente para atender as vontades de sua elite atrasada. O cenário após a Primeira Guerra Mundial é de escassez de importações, obrigando países como o Brasil a substituir lentamente a grande quantidade de produtos importados por produtos nacionais. Consequentemente, a formação de mão-de-obra adquire uma atenção especial. É nesse quadro de incipiente industrialização do país, caracterizado pelas contradições de uma sociedade de capitalismo atrasado em comparação ao desenvolvimento dos países de capitalismo avançado, que o governo brasileiro, a partir de 1909, toma para si a responsabilidade com o ensino profissionalizante (SANTOS, 2017).

Assim, em 23 de setembro de 1909, o então presidente da república Nilo

Peçanha cria, por meio do Decreto Nº 7.566, as Escolas de Aprendizes Artífices em cada capital brasileira com o intuito de promover o ensino profissionalizante primário e gratuito. O texto oficial justifica, então, sua criação: “Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite as classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência”. O documento afirma ainda que para vencer tais dificuldades era necessário “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável pregar técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p. 1).

Percebemos, então, que a educação profissionalizante continua tendo como público alvo os “desfavorecidos da fortuna”, caracterizados, agora, como trabalhadores livres que necessitam se capacitar para se tornarem aptos para vender sua força de trabalho e, assim, atender suas necessidades básicas (alimentação, moradia, vestimenta). Apreendemos ainda que o texto oficial de 1909 fomenta o discurso de que a educação resolveria o problema da desigualdade social, bem como, o da violência, pois difunde-se a ideia de que o trabalhador qualificado será absorvido pelo mercado de trabalho e, deste modo, conseguiria ter melhores condições de vida.

Após os anos 1930, no contexto de ativação da instalação de empresas multinacionais no país, a Educação Profissional brasileira ganha uma nova roupagem com o intuito de atender os interesses do capital internacional e da elite política nacional. Desta forma, era necessário elevar a escolaridade dos trabalhadores para que o país pudesse alcançar o desenvolvimento industrial.

No período do denominado Estado Novo, o então ministro da Educação, Gustavo Capanema, implementa uma série de medidas nesta área, ficando conhecidas como Reforma Capanema. Tais medidas formalizavam a dualidade escolar brasileira ao propor a divisão entre ensino primário profissional, destinado para os filhos dos trabalhadores tendo em vista que era uma educação voltada para o ramo profissional, e ensino secundário superior vinculada ao ramo científico em que o público alvo eram os filhos da classe intermediárias e altas. Esta divisão resultou na distinção entre aqueles que podiam ou não dar continuidade aos estudos no nível superior, pois, para os egressos do ensino profissionalizante, a única opção era se inscrever para os exames vestibulares dos cursos diretamente relacionados com os estudos realizados no último ano do nível básico (SANTOS, 2017).

Ainda nesse período é criado o então chamado sistema S que Kuenzer (2000) caracteriza como sendo a combinação da iniciativa pública com a privada para atender demandas da divisão social e técnica do trabalho, diante das exigências do crescente desenvolvimento industrial por força de trabalho qualificada. Deste modo, a educação dos trabalhadores passa a ser controlada pelos empresários.

De acordo com Tavares (2012), em meados do século XX, a Educação Profissional se direciona para os jovens trabalhadores que, ao concluir o nível básico, almejam dar prosseguimento aos estudos. Em consequência, além de qualificar mão-de-obra para a indústria, a Educação Profissional exerce a função de aliviar as reivindicações da sociedade por vagas nas universidades. Todavia, a histórica dualidade estrutural da educação brasileira⁵⁴ não foi rompida, apesar das tentativas de equivalência entre o ensino profissional e ensino propedêutico por meio de leis e decretos. Com destaque para os últimos 20 anos, o que se analisa nas legislações no âmbito da Educação é um reforço dessa dualidade na tentativa de estruturar o “Ensino Técnico e Tecnológico” em um sistema paralelo ao sistema regular. O que percebemos é uma total desarticulação com ensino propedêutico seja no ensino dito técnico ou tecnológico.

A escola dual, ou seja, a existência de tipos diferentes de escolas para classes sociais distintas, caracteriza a proposta de implementação de uma Educação Profissional, pois esta não tem (e nunca teve) a pretensão de socializar conhecimentos adquiridos pela humanidade com o intuito de enriquecer o gênero humano e dar-lhe novas possibilidades diante de alternativas postas. A Educação Profissional se configura como uma modalidade de educação formal aligeirada, precária e limitada para se adquirir determinada habilidade profissional, sem a intenção de propiciar a aquisição de uma consciência crítica. Porém, como já discorremos anteriormente, as contradições são imanentes ao capital e este não pode controlá-las. É no movimento do real que são criadas novas condições materiais que possibilitam a construção de alternativas diferentes do que é vislumbrado e esperado pela classe dominante. Assim, a educação, voltada, inicialmente, para atender plenamente os interesses do mercado, pode ter outros direcionamentos.

⁵⁴ Para Tavares (2012), a dualidade estrutural da educação brasileira se caracteriza pela existência de tipos diferentes de escolas para classes sociais distintas.

No contexto de crise estrutural do capital, a dita educação profissional e tecnológica apresenta-se como uma oportunidade para a classe trabalhadora se qualificar e conseguir um emprego melhor. E o Estado é chamado para intervir nos efeitos da crise contemporânea a fim de amenizá-los. A estratégia utilizada pelo Estado é de intermediar a educação profissional para munir o competitivo mercado de trabalho. O discurso ideológico da classe dominante atribui a educação um papel essencial na resolução do problema do desemprego e das desigualdades sociais, pois se perpetua a ideia de que ao possibilitar o acesso a uma formação específica para uma profissão à classe trabalhadora, permitiria que esta superasse sua condição de miséria. Porém, as propostas destinadas à escolaridade profissional são veladas, pois não objetivam o enriquecimento cultural da classe trabalhadora e sequer garantem-lhes condições de disputar a inserção no mercado de trabalho frente às constantes evoluções tecnológicas. Por isso, sem perder de vista o movimento contraditório do real, percebemos que, de um lado, uma classe desfruta dos benefícios alcançados pelo trabalho humano por meio dos avanços científicos, tecnológicos e culturais, de outro, os que produzem a vida material, os trabalhadores, são negados o direito à educação e obrigados a conviver com a parte podre da sociedade (desemprego, violência cotidiana, saúde pública precarizada, desordenamento urbano, entre outras expressões da questão social).

No entanto, não podemos desprezar o fato de que a classe trabalhadora está de alguma forma recebendo um determinado tipo de conhecimento, mesmo que aligeirado e fragmentado, pois a partir da apropriação de um determinado tipo de conhecimento, o homem como ser social poderá dar respostas diferentes do que se era esperado para aquele momento histórico conforme suas necessidades. Assim, por mais que o capital queira limitar o conteúdo a ser repassado à classe trabalhadora, aquele não pode controlar as respostas que serão dadas por estes indivíduos ao se apoderarem de um determinado tipo de habilidade. No entanto, o capital sempre buscará estratégias para reduzir ao máximo a educação dos trabalhadores, instruindo-lhes apenas sobre o que é necessário para o capital.

Vimos que a Educação Profissional em sua gênese esteve articulada a dominação de classe, sendo um instrumento para a classe dominante controlar o conhecimento a ser repassado para a classe trabalhadora já que aquela não permite que esta se aproprie do conhecimento socialmente produzido. Porém, o capital exige uma qualificação dos trabalhadores, que os façam capazes de manusear

equipamentos cada vez mais sofisticados. Para esse manuseio, os trabalhadores necessitam de um espaço fora do local de trabalho para apropriar-se desse conhecimento. A qualificação da classe trabalhadora se torna cada vez mais exigente, demandando o ingresso dos trabalhadores e de seus filhos em instituições de ensino que ofertem os ditos cursos técnicos e tecnológicos para que possam se inserir no mercado de trabalho.

Com o acesso dos trabalhadores às instituições de ensino públicas, emerge a problemática da permanência dos mesmos nestes locais, pois suas condições socioeconômicas muitas vezes não permitem que os trabalhadores concluam seus estudos, seja porque necessitam se inserir de forma precoce e precária no mercado de trabalho, mesmo sem a qualificação exigida e pretendida; seja porque já inserido no mercado de trabalho, não consegue desenvolver os estudos devido ao cansaço de ser trabalhador estudante, entre outros fatores.

Logo, surge a necessidade de uma política voltada para um público específico, tendo em vista assegurar um direito universal. Assim, a Política de Assistência Estudantil torna-se uma possibilidade de efetivação do direito à Educação, pois ela proporciona aos trabalhadores e sua família a oportunidade de se manter em uma instituição de ensino mesmo diante dos gastos que um estudante possui para permanecer estudando. Outra possibilidade é a oportunidade que é dada a classe trabalhadora de adquirir algum tipo de conhecimento e está em um ambiente em que pode ser produzido um conhecimento científico, conhecimento este que é negado à classe trabalhadora. Como os trabalhadores e sua família irão se portar nesse ambiente e como utilizarão o conhecimento adquirido está fora do controle do capital, pois se torna uma possibilidade do gênero humano em dar respostas diante das condições materiais vivenciadas.

3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: LEGISLAÇÃO E RELAÇÃO COM O MERCADO

Faremos aqui uma análise crítica das legislações brasileiras no âmbito da Educação com enfoque para a Educação Profissional. Nossa análise parte da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 20 de dezembro de 1961. Saviani (1997) faz uma crítica à primeira LDB brasileira, afirmando que esta foi uma “estratégia de conciliação” entre as principais correntes ideológicas em

disputa: os defensores da educação como direitos de todos conforme preconizava a Constituição Federal vigente na época, de 1946, e os defensores da iniciativa privada, com destaque para a Igreja Católica. “[...] Confrontando-se os principais títulos nas três versões é possível perceber como a Lei aprovada configurou uma solução intermediária entre os extremos representados pelo projeto original e pelo substitutivo Lacerda” (SAVIANI, 1997, p. 18). Desta forma, a referida Lei não atendeu plenamente a nenhuma das correntes ideológicas supracitadas, e, além disso, não cumpriu o dever de organizar nacionalmente a educação pública democrática.

No que se refere as restrições aludidas na LDB de 1961, Saviani (1997) afirma que esta Lei reconhece a “realidade limitadora do acesso ao ensino fundamental” ao expressar em seu texto a obrigatoriedade do cumprimento escolar público mediante as seguintes condições: “comprovado estado de pobreza do pai ou responsável” e a “insuficiência de escolas”. Porém, a própria lei não apresenta os mecanismos para suprimir tal limitação, sendo incapaz de democratizar o ensino.

Sobre a organização do ensino, a LDB/61 mantém o que estava em vigor nas reformas Capanema⁵⁵, apresentando a seguinte estrutura:

[...] um curso primário de quatro anos seguido do ensino médio com duração de sete anos divido verticalmente em dois ciclos, o ginásial, de quatro anos, e o colegial de três anos, divididos horizontalmente, por sua vez, nos ramos secundário, normal e técnico, sendo este, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial [...] (SAVIANI, 1997, p. 20).

Porém, a LDB/61 flexibilizou essa estrutura, de acordo com Saviani (1997), pois

[...] tornou possível que, concluído qualquer ramo do ensino médio, o aluno tivesse acesso, mediante vestibular, a qualquer carreira do ensino superior. De outra parte, possibilitou o aproveitamento de estudos de modo que determinado aluno pudesse se transferir de um ramo para outro matriculando-se na mesma série ou na subsequente àquela em que fora aprovado no ramo que cursava anteriormente (SAVIANI, 1997, p. 21).

Com isso, a LDB/1961 facilitou o ingresso ao nível superior para as

⁵⁵ Reformulação do sistema educacional brasileiro pelo então ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, em 1942.

diversas classes sociais. Essa abertura oportunizou à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento antes permitido apenas para as elites, podendo se apropriar de conteúdos para além do que se era exigido para exercer determinada profissão técnica. Todavia, milhares de estudantes secundaristas provenientes de escolas públicas foram seduzidos pela ideologia ufanista do Milagre Econômico, que forjou um discurso de Estado de Bem Estar Social no Brasil, e, mesmo com a possibilidade de participar dos exames vestibulares, optaram pelo ensino técnico por acreditarem que seriam facilmente absorvidos pelo mercado de trabalho e com bons salários (SANTOS, 2017).

Com o golpe empresarial-civil-militar de 1964, a conjuntura da época exigia adequações no campo da Educação e a então configuração legal vigente passa por reformas para atender aos interesses dos setores econômicos dominantes. Mesmo diante de forte resistência popular, com destaque para o movimento estudantil, a revisão da primeira LDB conhecida como reforma Jarbas Passarinho, ocorre de forma arbitrária e unilateral com a implementação do Ato Institucional Nº 5 (AI-5), combatendo violentamente a massa reivindicatória.

A reforma do ensino primário e médio foi sancionada pela Lei nº 5.692/1971, que passou a ser denominado de ensino de primeiro e segundo graus. O objetivo da reforma, por mais que não esteja explícito no texto, era reprimir a entrada de jovens egressos de escolas públicas no ensino superior. De acordo com Saviani (1997), a estrutura do ensino preconizada pela Lei nº 4.042/1961 foi sensivelmente alterada, pela principal lei educacional do período ditatorial.

[...] passamos a ter um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral. [...] institui-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais (SAVIANI, 1997, p. 31).

Conforme o autor, o que se pretendia era a profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau, a partir de uma crítica ao dualismo escolar. No entanto, a lei não elimina de fato esse dualismo, ao contrário, reforça a distinção de escolas para cada tipo de classes sociais. Saviani (1997, p.7) assevera que

[...] a referida lei introduziu a distinção entre terminalidade ideal ou legal, que corresponde à escolaridade completa de primeiro e

segundo grau com a duração de onze anos, e a terminalidade real, preconizando-se a antecipação da formação profissional de modo a garantir que todos, mesmo aqueles que não cheguem ao segundo grau ou não completem o primeiro grau, saiam da escola com algum preparo profissional para ingressar no mercado de trabalho. Em outros termos, admitiu-se previamente que nas regiões menos desenvolvidas, nas escolas mais carentes, portanto, para a população de um modo geral, a terminalidade real resultaria abaixo da legal, isto é, chegaria até os dez anos de escolaridade ou oito, sete, seis ou mesmo quatro anos correspondentes ao antigo curso primário; ainda assim, também nesses casos o aluno deveria receber algum preparo profissional para daí passar diretamente ao mercado de trabalho. Com isso a diferenciação e o tratamento desigual foram mantidos no próprio texto da lei [...].

Estudiosos da educação, como Cunha (2005), afirmam que a implementação da Lei Nº 5.692/1971 foi um fracasso, pois a obrigatoriedade do ensino profissionalizante não aconteceu na prática. Cunha (2005, p. 197) apresenta alguns aspectos que contribuíram para a não efetivação da lei no dia a dia das escolas: 1) a resistência dos “administradores de sistemas de ensino industrial e especialidades em educação profissional” acerca da impossibilidade de implantar a compulsoriedade sem escolas equipadas para tal; 2) a resistência das elites que não queriam ver seus filhos estudando e realizando funções que deveriam caber aos subalternos.

Por isso, em menos de cinco anos o mesmo governo institui o Parecer Nº 76/1975 que reestabelece a modalidade de ensino geral para o segundo grau e retoma como opcional a formação profissionalizante, reafirmando a dualidade escolar na qual restringe aos filhos dos trabalhadores o acesso à universidade e nega uma educação propedêutica aos mesmos.

Depois que a Lei n.5.692/71 foi reinterpretada pelo Parecer n.76/75, que mudou radicalmente o caráter universal e compulsoriamente profissional do ensino de 2º grau, não havia mais como segurar a maré montante da mudança de seu texto. Com efeito, a maioria dos membros do Conselho Federal de Educação era constituída de empresários do ensino ou seus prepostos, a quem não convinha àquela política, nem havia mais a necessidade de composição com uma orientação unificada, proveniente do Ministério da Educação, como a que prevaleceu no início da década. (CUNHA, 2005, p. 203-204).

Percebemos, então, a tentativa de formar mão-de-obra para o capital independente do grau de escolaridade do indivíduo. O interesse maior não é com a

universalização do conhecimento, com a educação em seu sentido ontológico, e sim dar suporte ao capital para que ele continue explorando a classe trabalhadora. Tal tentativa persistirá nas leis e decretos posteriores, conforme analisaremos a seguir.

Mesmo com a organização da dita sociedade civil em movimentos sociais que reivindicam uma educação pública de qualidade e universal, bem como outros direitos sociais universais, obtendo conquistas com a aprovação da Constituição Federal Brasileira de 1988 que institui a Educação como Política Pública, o que pode ser observado nas legislações no âmbito educacional nos anos seguintes é a construção de mecanismos que pudessem concretizar a proposta neoliberal de minimização de direitos sociais, explicitada anteriormente. A partir das orientações discutidas nos eventos de Washington (1989) e Jomtien (1990), Jimenez e Mendes Segundo (2007, p. 6) denunciam que a educação

[...] passa a ser tratada, ao mesmo tempo, como uma estratégia política e uma variável econômica capaz de impulsionar o pretendido desenvolvimento e a redução da pobreza: de forma condizente, portanto, com o discurso do Milênio e, como não poderia deixar de ser, com as necessidades de reprodução do capital.

No cenário brasileiro, para acompanhar tais orientações, a formação profissionalizante adequa-se a nova demanda da força de trabalho. Conforme Saviani (1997), a nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, corresponde a orientação neoliberal de Estado Mínimo, sendo, assim, considerada uma “LDB minimalista”.

[...] O Ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação e buscando inscrevê-las no texto do projeto de LDB que estava em discussão no Congresso Nacional, preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico, uma “LDB minimalista” na expressão de Luiz Antonio Cunha, texto esse assumido pelo Senador Darcy Ribeiro através do Substitutivo que se logrou converter na nova LDB (SAVIANI, 1997, p. 199).

O processo de provação da atual LDB (Lei Nº 9.394/1996) ocorreu de forma autocrática e obscura, pois não incorporou o que sintetizou – por meio de opiniões, críticas e sugestões em congressos, seminários entre outros eventos organizados pela sociedade civil e pelos educadores para tematizar a educação

brasileira – o PL Nº 1.258-A/1988 do deputado Octávio Elíseo. Ao invés disso, este projeto foi substituído pelo PL Nº 101/1993 do deputado Jorge Hage por meio de um acordo entre a elite brasileira e o Partido Democrático Trabalhista (PDT), de Leonel Brizola, e com a intermediação do senador Darcy Ribeiro, menosprezando os anseios dos educadores brasileiros em detrimento dos interesses das classes alta e intermediária (SANTOS, 2017).

Com o intuito de amenizar as pressões da sociedade civil organizada que reivindicava por uma política pública educacional universalista conforme apregoava a CF/1988, o governo optou por aprovar uma lei ampla que possibilitasse a abertura para reformas pontuais, e, assim, viabilizar, sem resistências políticas, as estratégias exigidas pela concepção neoliberal, quais seriam

[...] valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos [...] (SAVIANI, 1997, p. 200).

De acordo com Saviani (1997), com a nova LDB, as iniciativas de política educacional no Brasil empenhou-se em reduzir os gastos públicos ao chamar a sociedade civil para dividir as responsabilidades que seriam do Estado, buscando parcerias com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais.

Com relação a Educação Básica, especificamente o ensino médio, o mesmo autor afirma que a nova LDB apresenta a vantagem de ser mais sintética em comparação a lei anterior, não se divergindo desta. Entretanto, enfraqueceu a proposta de uma maior articulação entre os estudos teóricos e os processos práticos – perspectiva da politecnia – pois deixa em aberto a preparação para o exercício de profissões técnicas, considerando a Educação Profissional como outra modalidade de educação que deve ser executada separadamente.

No que se refere a Educação Profissional, o autor sustenta ainda que o capítulo que trata dessa modalidade de educação “[...] parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades” (SAVIANI, 1997, p. 216), o que deixa aberturas para a livre atuação da iniciativa privada já que o Estado não puxa para si nenhuma responsabilidade concreta.

No artigo 36 do quarto parágrafo da LDB, lê-se o seguinte: “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser

desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional". Com a desobrigação do Estado, a educação profissionalizante passa a ser oferecida em espaços não-formais de formação e aperfeiçoamento de mão de obra, como empresas, ONGs (Organizações não-governamentais), entre outros, expandindo a atuação da iniciativa privada na educação e acentuando a dualidade entre ensino médio regular e a formação profissionalizante, destinado ao mercado de trabalho capitalista. Nesta lógica, a educação é apropriada pelo capital, pois sua função ontológica sofre alterações sintonizadas com o sistema sociometabólico do capital. O complexo educativo, então, metaboliza-se em mercadoria, tornando-se também espaço privilegiado de atuação do capital na sua busca incessante por lucro.

Ciavatta (2012), ao realizar uma análise da Política de Educação Profissional no Brasil, caracteriza os últimos 20 anos como a "era das diretrizes" no âmbito educacional. A autora expõe que no Governo FHC foram elaboradas leis, decretos, diretrizes e regulamentos – Lei 9.394/1996 (LDB); Decreto 2.208/1997; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil. CNE/CEB, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil. CNE/CEB, 1999) – com o discurso de se estabelecer orientações de como deveria ser pensada e conduzida a ação educacional nas escolas, levando a entender que antes do Governo FHC não havia orientações para o pensamento e ações educacionais, sintonizadas com o mercado. No entanto, o que se percebeu foi um movimento de reformas pontuais e localizadas na educação brasileira, com base na concepção neoliberal – contrarreforma do Estado.

Ao fazer uma análise do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, percebemos a pretensão de desarticular a proposta de um ensino integral, já que o objetivo deste decreto é separar o ensino médio do ensino técnico. O Decreto 2.208/1997 cria matrizes curriculares e matrículas distintas para o estudante que deseja formar-se "técnico": uma no Ensino Médio e outra no Ensino Técnico, podendo ambas ocorrerem em épocas ou em instituições de ensino diferentes. A proibição da integração é a grande crítica em torno desse decreto. Outra crítica é o fato de que, com este documento, os empresários que mercantilizam a educação estão legalmente livres para explorar o ensino profissionalizante como mais uma mercadoria que deve proporcionar lucros.

Para Pereira (2015), o Decreto 2.208/1997 apenas consagra o que se pretendia já na lei quando se escreve no texto oficial, de modo nada imparcial, que a educação dos trabalhadores deve se dar “em cooperação com instituições profissionais especializadas em educação profissional”. Deste modo, Pereira (2015) em diálogo com Cêa (2006), afirma que a dualidade educacional se aprofunda ainda mais com esse decreto, pois o ensino profissionalizante torna-se um subsistema que, no interior do sistema público de educação, permite, sobre o respaldo legal, que os empresários utilizem a educação como mercadoria.

Santos (2007) também aponta o aprofundamento da histórica dualidade estrutural da educação brasileira, pois tanto a LDB nº 9394/96 como o Decreto 2.208/1997 não garantem àquele que cursará o nível “técnico” uma formação de qualidade e propedêutica que favoreça seu ingresso na educação superior. Ao contrário, a classe trabalhadora, sentindo a necessidade de se inserir rapidamente no mercado de trabalho, em sua grande maioria, opta pelo ensino dito técnico com o intuito imediato de se profissionalizar, obter uma renda e melhorar suas condições de vida. Por ser este tipo de ensino desqualificado de ensino propedêutico, os estudantes advindos da educação profissional terão maior dificuldade de ingressar no nível superior. Destarte, afirma Santos (2007), é construído dois tipos de escolas no Brasil: uma profissional e outra acadêmica.

Assim, o governo, ao possibilitar que o ensino profissionalizante seja oferecido aos empresários, atende a dois objetivos de orientações neoliberais que se contemplam em sua finalidade: 1) o governo se isenta de custear uma formação técnico-científica articulada ao ensino médio, reduzindo gastos diretos com a educação pública, tendo em vista que esse tipo de educação se torna mais onerosa do que uma formação não técnica; e 2) cede espaço para que o empresariado lucre com a educação do trabalhador, atendendo a lógica do Estado Mínimo (SANTOS, 2017).

Com a chegada do líder metalúrgico Luís Inácio Lula da Silva à presidência da república, as expectativas eram de mudanças gerais na sociedade e na educação, conforme inscritos na CF/1988. Após um ano e meio de seu governo, o presidente Lula promulga o Decreto nº 5.154/2004, retomando a possibilidade de integração entre o ensino profissionalizante e o ensino médio. A construção desse documento incluiu várias discussões de diferentes segmentos político-sociais em torno da integração.

De acordo com Ramos (2008), essas discussões se iniciaram no início de 2003 quando ocorreram os primeiros seminários sobre a integralidade entre o nível médio e a modalidade de Educação Profissional, organizados pelas Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SETEC) do MEC. Foram realizados dois seminários nos quais debateram, principalmente no segundo, duas concepções de educação profissional: de um lado, as propostas contidas no Decreto 2.208/1997 e, de outro, as proposições que evidenciavam os princípios da educação tecnológico-politécnica, sendo esta última a concepção que resultou no Decreto 5.154/2004.

No entanto, após analisar o Documento-Base supracitado, Sandra Marinho (2003, p. 202) afirma que “as ideias traduzidas nesse documento reforçam a ideia de reduzir a educação profissional a fins e valores do mercado, ao domínio de métodos e técnicas da produtividade.” Para a autora, o documento não realiza nenhuma crítica a expansão mercadológica da educação, pois

o projeto político dos setores ligados ao governo tem como ideia central o compromisso dos profissionais da educação com o “projeto desenvolvimentista” (DB, p. 5), colocado em prática pelos petistas, que converge, em sua inteireza, para a administração da crise do capitalismo, servindo como reserva intelectual para as forças econômicas do capital, numa crise que vai do nível econômico a falácia do discurso político burguês e da podridão de seus intelectuais (MARINHO, 2003, p. 201, aspas do original).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos⁵⁶ (2005), o Governo Lula mudou para conservar-se. Para os autores, uma das ações mais significativas desse governo no âmbito educacional foi a revogação do Decreto 2.208/1997⁵⁷, lançando a possibilidade de uma integração curricular dos ensinos médio e “técnico”. Entretanto, o que se concretizou foram ações governamentais que não iam de encontro às propostas do antigo governo. Ao invés de regular os artigos da LDB que tratam da Educação Profissional e Tecnológica ou realizar a construção de uma lei específica para essa modalidade de ensino, o Governo Lula optou por novo decreto

⁵⁶ Apesar das críticas, os intelectuais colaboraram na elaboração do Decreto nº 5.154/04. Segundo Dore (2006, p.15-16), os três autores “afirmam que a instituição de um decreto, por sua rapidez, evitaria um debate com a sociedade civil e um confronto de forças sociais e políticas, que levariam a derrota da proposta da ‘esquerda progressista’. Desta forma, justificam suas participações na elaboração do decreto, argumentando que se não agissem “as forças conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso”.

⁵⁷ Santos (2007), enfaticamente, aponta que o Decreto nº 5.154/04 não revoga o Decreto nº 2.208/97.

(5.154/2004) que em sua essência não alterou o que era proposto no decreto anterior, atendendo aos interesses dos empresários do setor educacional. Frigotto, Civiatta e Ramos (2005, p.1090) ressaltam que

Um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira.

Todavia, ainda conforme os autores supracitados, a mobilização esperada não ocorreu, ao contrário, o que se viu foi mais uma bifurcação no sistema educacional brasileiro, com a implementação de programas focais e contingentes, como: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e da Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

Ainda sobre o ensino no Governo Lula, vários autores ressaltam a expansão da rede federal de ensino, com destaque para criação da atual Rede Federal de Educação Profissional (Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008) que abriu aos CEFETs e demais escolas profissionalizantes a possibilidade de se transformarem em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁵⁸. Segundo a lei que os instituiu, os Institutos Federais tem como proposta produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico para a formação cidadã, por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, contribuindo para o progresso socioeconômico local, regional e nacional.

⁵⁸ A transformação dos CEFETs e demais escolas profissionalizantes em IFs foi um processo lento, contendo cada um suas especificidades no que diz respeito a adaptação de uma nova proposta de ensino. Conforme Otranto (2011) “Uma análise mais detalhada permite a constatação de que foram criados alguns Institutos Federais com maior tradição agrária, outros mais industriais e, ainda, parte deles híbrido, devido à alegada impossibilidade de organizá-los por vocação. Isso já começou a carretar problemas didático-administrativos, uma vez que cada IF conta com uma reitoria localizada em cidade distinta daquelas onde estão localizadas as escolas que lhe deram origem. Além da vocação, outro problema já se faz sentir e vem sendo apresentado pelos reitores nos diferentes congressos e encontros pedagógicos dos quais participam: a diferenciação entre o tamanho, tempo de vida e tradição das instituições que compõem um mesmo IF. Como a reitoria administra a totalidade dos recursos, aquelas maiores e mais tradicionais podem sentir-se prejudicadas na divisão orçamentária” (OTRANTO, 2011, p.13).

Otranto (2011), em sua investigação sobre o Programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional no Governo Lula, destaca o despreparo da grande maioria das escolas profissionalizantes em se tornar instituições de ensino superior, pois os IFs abarcam atribuições que vão além daquelas determinadas para as universidades (oferecimento da graduação, licenciatura e pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão, além de outras não exigidas para as universidades, mas obrigatórias para os Institutos Federais, tais como: o ensino médio, técnico e educação de jovens e adultos), pondo em cheque a qualidade do ensino seja médio, profissionalizante e/ou superior oferecidos nessas instituições.

Já Tavares (2012) ressalta que a construção dos Institutos Federais de Educação reafirmam a dualidade educacional e elaboram uma multiplicidade de possibilidades de ações educacionais, pois é velado o real propósito dos Institutos na sua nova institucionalidade em que este assume as funções de universidade além da promoção do ensino técnico e tecnológico.

De acordo com documentos utilizados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) para divulgar suas ações, a Instituição tem como característica promover gratuitamente educação profissional e tecnológica no Estado, proporcionando, assim, um crescimento socioeconômico da região, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e com o setor produtivo. A partir disso, já podemos perceber a intenção da instituição em se moldar as exigências do capital. Ao analisarmos o processo histórico das Escolas profissionalizantes percebemos que estas evoluíram conforme as demandas do mercado de trabalho que exige mão-de-obra mais qualificada.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) é composto atualmente por 30 campi, distribuídos por todo o território estadual: Acaraú, Aracati, Baturité, Boa Viagem, Camocim, Canindé, Caucaia, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza, Guaramiranga, Horizonte, Iguatu, Itapipoca, Jaguaruana, Jaguaribe, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Morada Nova, Paracuru, Pecém, Quixadá, Sobral, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá, Ubajara e Umirim.

Para realizar nossa pesquisa, escolhemos os campi Limoeiro do Norte e Morada Nova. A escolha pelo primeiro campus se deu por dois motivos: 1) por ser o campus em que realizei minha atuação profissional desde o momento que ingressei na instituição por meio de concurso público em julho de 2012. Assim, tenho maior

conhecimento da dinâmica do campus, além disso, tenho maior facilidade de acesso aos dados necessários para pesquisa; 2) por ser um campus interiorano, localizado na Região do Vale do Jaguaribe, distante cerca de 198km da capital cearense, tornando a região um importante polo logístico com fácil acesso aos grandes mercados consumidores. Além disso, a forte vocação da região na agricultura e na pecuária traz a tona as contradições entre os interesses da população campesina e os interesses do empresariado, que defende o investimento no agronegócio. Além do campus Limoeiro do Norte, sentimos a necessidade de realizar a pesquisa em outro campus, situado na região do Vale de Jaguaribe, porém de menor porte, para que servisse de contra prova. Escolhemos, então, o campus de Morada Nova, que se encontra a 36 km do campus de Limoeiro do Norte.

O Campus Limoeiro do Norte oferta no nível de graduação, os seguintes cursos: Tecnologia de Alimentos, Saneamento Ambiental, Mecatrônica Industrial, bacharelado em Nutrição e em Agronomia, e Licenciatura em Educação Física. Os cursos ditos técnicos são: Eletroeletrônica, Mecânica Industrial, Meio Ambiente, Panificação e Agropecuária. Além disso, oferta cursos de pós-graduação: Mestrado em Tecnologia de Alimentos; e Especialização em Gestão e Controle Ambiental, Segurança Alimentar e Fruticultura Irrigada. Atualmente, o campus possui 940 discentes matriculados em cursos superiores e 543 em cursos ditos técnicos.

Já o campus de Morada Nova disponibiliza os seguintes cursos superiores: Bacharelado em Engenharia Civil e em Engenharia de Aquicultura. E oferta os assim chamados cursos técnicos nas seguintes áreas: Aquicultura, Edificações, Informática e Segurança do Trabalho. Atualmente, o campus possui 117 discentes matriculados em cursos superiores e 364 em cursos ditos técnicos.

Nossa pesquisa tem como recorte a Educação Profissional por ser esta a proposta de educação aos trabalhadores, elaborada pela classe dominante para conservar o *status quo*. Nesse contexto, compreendemos que os estudantes que estão presentes nesses cursos ditos técnicos são advindos da classe trabalhadora e, como tais, encontram-se em desvantagens no que diz respeito às condições de acesso ao ensino propedêutico e de permanência nas instituições de ensino, necessitando de uma intervenção, por meio de política pública para conseguir concluir o curso ao qual se propôs a fazer. Essa política pública é a Assistência Estudantil.

A Educação Profissional, como vimos no decorrer do texto, não tem a

intenção de socializar o acervo cultural construído historicamente por meio da ação dos homens na natureza e na sociedade. Ela se limita em transmitir um conteúdo que servirá para atender as exigências mercadológicas de um capital em crise estrutural, que intensifica cada vez mais a exploração da força de trabalho. Entretanto, não podemos desprezar o fato de que os trabalhadores estão se apropriando de um tipo de conhecimento, por mínimo e precário que este seja, e ao se apropriar desse conteúdo abrem um leque de possibilidades para intervenção humana no mundo material, da qual não pode ser prevista e controlada em sua plenitude pelo capital. É nessa possibilidade que se faz útil a política de Assistência Estudantil, pois ela proporciona, minimamente, aos trabalhadores e suas famílias a oportunidade de permanecer numa instituição de ensino e ter acesso a algum conhecimento.

4 AS POSSIBILIDADES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO POLÍTICA PÚBLICA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

No contexto de crise estrutural do capital, as estratégias de exploração da força de trabalho se intensificam. O resultado disto é a pobreza, expressão máxima da relação capital-trabalho no modo de produção capitalista, em que a riqueza socialmente produzida é apropriada privativamente por poucos – os detentores dos meios de produção.

Na busca incessante de elevar a taxa de lucro, o capital se apodera de todos os complexos sociais fazendo deles mercadorias – fetichismo. O complexo educativo, então, é moldado pela lógica capitalista, exercendo uma função que não tem como objetivo o enriquecimento do gênero humano, ao contrário, limita-se a transmissão de um conteúdo que permita o adestramento de uma classe – classe trabalhadora – para que a mesma continue sendo explorada. A educação proposta para os trabalhadores se efetiva, primordialmente, na Educação Profissional, que ocorre de maneira precária, aligeirada, distanciando-se do ensino propedêutico e limitando-se a qualificação da força de trabalho conforme as exigências do capital.

Nesse cenário, o capital demanda de mão-de-obra qualificada para atender as novas exigências do mercado. Faz-se necessário, então, um espaço próprio para transmissão de conteúdos específicos. Assim, os trabalhadores são obrigados a se qualificar fora do espaço de trabalho, mediante outras despesas, além do suprimento das necessidades fisiológicas, para que sua força de trabalho seja, eficientemente, explorada pelo capitalista. Mesmo que essa qualificação ocorra em instituições de ensino públicas – acesso gratuito – a permanência dos trabalhadores e suas famílias nessas instituições requer gastos adicionais, como por exemplo: transporte, alimentação, material didático pedagógico, entre outros.

A classe trabalhadora empobrecida acaba por vender sua força de trabalho por um valor inferior ao que produz, não sendo capaz, muitas vezes, de suprir nem mesmo suas necessidades básicas, o que a faz demandar por uma intervenção estatal para conseguir acessar um direito já conquistado constitucionalmente: o acesso à Educação. Percebemos, por isso, que a Assistência Estudantil, advinda das relações capitalistas, no primeiro momento, passa a ser uma demanda da classe trabalhadora para que possa se reproduzir socialmente. No entanto, permeada pela contradição da reprodução capitalista, a assistência

estudantil também se torna funcional ao capital, pois, além de auxiliar na preservação da força de trabalho, contribui na formação de mão-de-obra que atenda aos interesses da classe dominante, ao auxiliar na permanência de estudantes da classe trabalhadora em instituições de ensino públicas.

Compreendemos que, como toda política pública, a Assistência Estudantil não é capaz por si só de resolver a problemática da relação capital-trabalho. Os elementos pelos quais essa política se tornou necessária explicitam as contradições do modo de produção capitalista, porém as respostas dadas por ela são paliativas e incapazes de romper as barreiras de classe de forma isolada. Entretanto, consideramos que a política de Assistência Estudantil é um instrumento importante para a classe trabalhadora no campo da luta de classes, tendo em vista que a efetivação das políticas públicas não pode ser ignorada, pois elas, advindas do capitalismo, são permeadas pela contradição e é nesse movimento contraditório que surgem as possibilidades de questionamento das relações capitalistas. Portanto, a luta pela emancipação humana não se reduz nas reivindicações por garantia de direitos – emancipação política. Esse é um espaço importante de conquistas para os trabalhadores no conflito entre as classes, mas deve ir além disso, rompendo a exploração do homem pelo homem e a apropriação privativa da riqueza socialmente produzida.

4.1 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: CONTRADIÇÕES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A disposição de pesquisar a política de Assistência Estudantil tem o intuito de transcender a aparência do fenômeno, na perspectiva do alcance de sua essência. Desta forma, escolhemos o método de investigação que nos possibilitasse desvelar o real, aproximando-se o máximo daquilo que o objeto-fenômeno investigado é e representa no mundo material, ou seja, sua essência e suas conexões e mediações que estabelecem com os outros complexos sociais. Esse método é o Materialismo Histórico Dialético.

As reflexões expostas acima se apresentam como ponto de partida para desvelar nosso objeto de pesquisa, apreendendo sua essência no movimento do real. Por isso, elas não se esgotam nesse momento, tendo em vista que o real é dinâmico, transformando-se constantemente. Para compreender os fatos/problemas

em sua totalidade, captando não apenas o que se vê a olho nu, mas, principalmente, o que está entre as conexões e determinações sociais, é necessário uma reflexão para além da aparência (singularidade), que apreenda sua historicidade, permitindo a construção de uma “rede de mediações ontológicas” (particularidade) que possam direcionar para uma ação transformadora e dialética (PONTES, 2007).

Nossa pesquisa se propôs a fazer uma análise exploratória a fim de colher dados da AE no período de Junho de 2014 a Maio 2016 (referente aos semestres letivos 204.1, 2014.2, 2015.1 e 2015.2), com recorte para os discentes de cursos ditos técnicos do IFCE Limoeiro do Norte: número de cursos técnicos; números de discentes matriculados na modalidade de Educação Profissional; número de discentes desses cursos que são atendidos diretamente pela AE por meio de subsídio pecuniário (auxílio alimentação, moradia, discentes mães/pais e transporte); números com relação a evasão, a retenção, e o rendimento escolar destes discentes. Vale ressaltar que nossa proposta era analisar apenas os dados do campus Limoeiro do Norte, por isso não houve tempo hábil, para colher essas informação do campus Morada Nova.

Ao fazer o acompanhamento dos discentes dos assim chamados cursos técnicos do campus Limoeiro do Norte nos semestres referentes a 2014.1 (24 de junho de 2014 a 30 de outubro de 2014), 2014.2 (26 de novembro de 2014 a 15 de abril de 2015), 2015.1 (12 de maio de 2015 a 18 de dezembro de 2015⁵⁹) e o semestre 2015.2 (13 de janeiro de 2016 a 30 de maio de 2016), obtivemos alguns dados que apontamos e analisamos a seguir. Para facilitar a compreensão, construímos tabelas, permitindo uma melhor organização dos dados colhidos.

Tabela 1 – Oferta de auxílios estudantis por semestre

(continua)

Número Semestr e letivo	Discentes que não recebem auxílios estudantis	%	Discentes beneficiários de auxílios estudantis	%
2014.1	266	83,39	53	16,61
2014.2	343	83,66	67	16,34

⁵⁹ O período referente a esse semestre vivenciou uma greve dos servidores do IFCE que iniciou no dia 23 de julho de 2015 e se manteve até o dia 26 de outubro de 2015.

Tabela 1 – Oferta de auxílios estudantis por semestre

				(conclusão)
2015.1	401	89,51	47	10,49
2015.2	319	92,74	25	7,26

Fonte: Elaborada pelos autores

Tabela 2 – Índice de evasão por semestre

Número	Total de discentes evadidos	%	Evasão de discentes que não recebem auxílios estudantis	%	Evasão de discentes beneficiários de auxílios estudantis	%
Semestre letivo						
2014.1	54	100	49	90,75	5	9,25
2014.2	41	100	35	83,66	6	16,34
2015.1	96	100	91	94,8	5	5,2
2015.2	64	100	61	95,32	3	4,68

Fonte: Elaborada pelos autores

Tabela 3 – Índice de trancamento de cursos por semestre

Número	Total de trancamento de cursos	%	Trancamento de discentes que não recebem auxílios estudantis	%	Trancamento de discentes que não recebem auxílios estudantis	%
Semestre letivo						
2014.1	8	100	8	100	0	0
2014.2	8	100	8	100	0	0
2015.1	4	100	3	75	1	25
2015.2	12	100	12	100	0	0

Fonte: Elaborada pelos autores

Tabela 4 – Índice de conclusão de curso por semestre

Número Semestre letivo	Discentes beneficiários de auxílios estudantis	% referente ao total de matriculados
2014.1	6	1,88
2014.2	16	3,9
2015.1	18	4
2015.2	3	0,87

Fonte: Elaborada pelos autores

No semestre 2014.1, 319 discentes estavam matriculados em cursos ditos técnicos ofertados pelo campus (47 no curso de Agropecuária, 80 no curso de Eletroeletrônica, 66 no curso de Mecânica Industrial, 53 no curso de Meio Ambiente, 72 no curso de panificação e 1 no curso de fruticultura⁶⁰). Desse total, 54 se evadiram e 8 trancaram o curso. Nesse período, 53 discentes eram atendidos diretamente pela assistência estudantil do campus, recebendo auxílios estudantis (alimentação, moradia, transporte e/ou discente mães/pais), equivalendo a 16,61% do total de discentes matriculados nesses cursos. Destes, 5 discentes se evadiram, representando 9,25% do total de evadidos, e 6 discentes concluíram o curso, significando 1,88% do total de discentes matriculados nesse semestre.

No semestre 2014.2, tivemos 410 discentes matriculados em cursos chamados técnicos (77 no curso de Agropecuária, 89 no curso de Eletroeletrônica, 86 no curso de Mecânica Industrial, 79 no curso de Meio Ambiente, 78 no curso de panificação e 1 no curso de fruticultura). Desse total, 41 se evadiram e 8 trancaram o curso. No referido semestre, 67 discentes recebiam auxílios estudantis (alimentação, moradia, transporte e/ou discente mães/pais), equivalendo a 16,34% do total de matrículas referente a esses cursos. Destes, 6 discentes se evadiram, representando 14,63% do total de evadidos, e 16 discentes concluíram o curso, significando 3,9% do total de discentes matriculados nesse semestre.

Já no semestre 2015.1, 448 discentes estavam matriculados em cursos ditos técnicos ofertados pelo campus (58 no curso de Agropecuária, 115 no curso de

⁶⁰ O ingresso da última turma do curso técnico em fruticultura do campus Limoeiro do Norte ocorreu no semestre 2010.1. O curso é mantido até que todos os discentes matriculados concluam ou abandonem.

Eletroeletrônica, 107 no curso de Mecânica Industrial, 104 no curso de Meio Ambiente e 64 no curso de panificação). Desse total, 96 se evadiram e 4 trancaram o curso. Nesse período, 47 discentes eram atendidos diretamente pela assistência estudantil do campus, recebendo auxílios estudantis (alimentação, moradia, transporte e/ou discente mães/pais), equivalendo a 10,49% do total de discentes matriculados nesses cursos. Destes, 5 discente se evadiram, representando 5,2% do total de evadidos, 1 discente trancou o curso, significando 25% do número total de trancamentos no semestre e 18 discentes concluíram o curso, representando 4% do total de discentes matriculados nesse semestre.

No semestre 2015.2, tivemos 344 discentes matriculados em cursos ditos técnicos (65 no curso de Agropecuária, 75 no curso de Eletroeletrônica, 73 no curso de Mecânica Industrial, 66 no curso de Meio Ambiente e 65 no curso de panificação). Desse total, 64 se evadiram e 12 trancaram o curso. No referido semestre, 25 discentes recebiam auxílios estudantis (alimentação, moradia, transporte e/ou discente mães/pais), equivalendo a 7,26% do total de discentes matriculados nesses cursos. Destes, 3 discente se evadiram, representando 4,68% do total de evadidos e 3 discentes concluíram o curso, significando 0,87% do total de discentes matriculados nesse semestre.

Observamos que o semestre referente a 2015.1 teve o maior índice de evasão (21,42%) comparado aos semestres 2014.1, 2014.2 e 2015.2 que obtiveram os seguintes índices de evasão, respectivamente: 16,92%, 10% e 18,6%. Faz-se necessário uma pesquisa com os egressos desse período para compreender os motivos que os levaram a abandonar o curso. Nossa pesquisa, não teve condições de abranger essa análise, mas deixa o ponto de partida para investigação posterior.

Observamos ainda que o semestre 2015.2 teve o menor número de discentes dos cursos técnicos atendidos diretamente pela Assistência Estudantil por meio da concessão de auxílios (7,26%) em comparação aos semestres 2014.1, 2014.2 e 2015.1, atendendo, respectivamente: 16,61%, 16,34% e 10,49%. Um dos possíveis motivos seria o alto índice de evasão do semestre anterior, bem como o fato de que o edital para concessão de auxílio era lançado, até então, no final de cada semestre, esses dois motivos articulados podem ter ocasionado a diminuição de solicitação de auxílios dos discentes dos cursos ditos técnicos.

Percebemos que o investimento na Assistência Estudantil para os cursos ditos técnicos ainda é pequena, não ultrapassando a 17% do total de discentes

atendidos por auxílios em forma de pecúnia. A ação da Assistência Estudantil por meio da concessão de auxílios amplia as condições de permanência dos discentes e contribui para a redução da evasão escolar⁶¹, porém o índice de evasão dos discentes que recebem auxílios ainda é notável, chegando a conclusão de que a concessão de auxílio estudantil somente não é suficiente para eliminar a evasão escolar. As condições econômicas da família podem exigir que seus membros obtenham uma renda precocemente, inserindo-se no mercado de trabalho de forma precária, muitas vezes, sem uma qualificação mínima ou sendo obrigado a se qualificar no tempo em que não está no trabalho. Para os discentes que estudam e trabalham, concomitantemente, o rendimento acadêmico pode ser prejudicado, pois o cansaço advindo das horas trabalhadas, bem como, outros desestimulantes podem afetar seu desempenho nas aulas.

Outros aspectos, além da condição econômica da família, podem prejudicar o rendimento acadêmico do discente, fazendo com que o mesmo tenha um número de faltas alto e dificulte o acompanhamento das disciplinas ofertadas até chegar ao abandono, como por exemplo: dificuldades pedagógicas, conflitos familiares, a vivência em algum tipo de violência, problemas de saúde, entre outros. Nesses casos, o discente necessita de um acompanhamento biopsicossocial, percebendo-o de forma integral. Por isso, afirmamos a legitimidade da equipe multiprofissional e um olhar para a Assistência Estudantil para além da concessão de auxílios.

Em razão disso, a pesquisa compreendeu que seria necessário também ouvir os profissionais que atuam na equipe da Assistência Estudantil dos campi de Limoeiro do Norte e de Morada Nova. Assim, adotamos a estratégia do grupo focal com cada equipe, utilizando-se de roteiro para direcionar a entrevista conjunta (ANEXO B). O grupo focal com os profissionais da AE do campus Limoeiro do Norte ocorreu no dia 26 de outubro de 2016, na sala de reunião do próprio campus de 15:00 às 17:00h. Participaram deste momento, seis profissionais das seguintes áreas: serviço social, psicologia, enfermagem, odontologia, nutrição e pedagogia. O profissional da pedagogia não está lotado na equipe da Assistência Estudantil do campus em questão, mas avaliamos sua participação como necessária, pois a

⁶¹ Com relação a redução da retenção escolar, não podemos fazer apreciações conclusivas sobre as contribuições da Assistência Estudantil pois, para isso, será necessário realizar um estudo crítico sobre o rendimento dos discentes no período em que receberam auxílios estudantis.

pedagogia está sempre em articulação com a AE para desenvolver ações e realizar alguns atendimentos. Já o grupo focal com a equipe do campus de Morada Nova aconteceu no dia 25 de novembro de 2016 no espaço da videoconferência do referido campus de 9:30 às 11:00h. Três profissionais participaram desse momento: assistente social, psicólogo e enfermeira. Estes são os profissionais que compõe atualmente a equipe de AE em Morada Nova. Fizemos o convite ainda para a pedagoga deste campus, que, como em Limoeiro, não está lotada na AE, porém a mesma não pode participar do grupo no dia marcado⁶².

Os nomes dos profissionais serão preservados, substituindo-os por nomes de fruta, tendo em vista que a região se destaca na produção agrícola, sendo o cultivo de frutas uma forte potencialidade para o desenvolvimento da agricultura familiar (banana, mamão, manga, melão, abacaxi, limão, acerola, goiaba e arroz, milho, espiga e sementes). Esta potencialidade também justifica a oferta de curso de Bacharelado em Agronomia, Tecnologia em Alimentos, Técnico em Agropecuária entre outros no campus Limoeiro do Norte.

Ao perguntarmos sobre a importância da Assistência Estudantil no IFCE em geral e no campus em que os profissionais estão lotados, todos relatam a necessidade dessa política na instituição, afirmando que a mesma contribui para a permanência do estudante, especificamente daqueles advindos de famílias pobres. Observemos as falas.

Goiaba: Eu acredito que a política da Assistência Estudantil é extremamente importante na proposta de universalização da educação. Quando se pensa que todos tem acesso a uma educação. A gente, as vezes tem que compreender que este “todos” ele tem um recorte. E muitas vezes o aluno que tem o interesse de está na escola e que está fazendo o curso ele não tem uma série de questões e condições de ter esse acesso. Então, a política ela vem como um complemento para o acesso desse aluno dentro do caso da gente do IFCE. Aqui em Morada Nova, a política de assistência estudantil, eu creio que, ela é primordial para atender principalmente os alunos que moram em distritos. Morada Nova é muito grande

⁶² É importante ressaltar que o tempo para se realizar uma pesquisa a nível de mestrado é limitado e, pessoalmente, tive o agravante de ser ter que conciliar trabalho e estudos. Porém, tenho ciência que por mais tempo que tivesse, esta pesquisa nunca estaria acabada, servindo como ponto de partida para o objeto de estudo posteriores, como para tese de doutorado. Desta forma, afirmo que os dados colhidos para essa pesquisa serão detalhados em trabalhos posteriores (elaboração de artigos e projeto de pesquisa para doutorado), realizando um diálogo mais preciso com autores renomados já abordados nesse trabalho, bem como, relacionando as falas com os dados dos estudantes colhidos no questionário aplicado por esta pesquisa. Assevero, ainda, que iremos minuciar as características dos cursos que foram analisados.

territorialmente. Então, se não tivesse o auxílio moradia, por exemplo, o auxílio transporte, eu acho que para esses alunos que moram em distritos mais distantes seria bem complicado. Por que o nosso público aqui a maioria é de filhos ou netos de trabalhadores rurais.

Manga: Assim, de uma forma geral, a assistência estudantil é fundamental para garantir o acesso e a permanência dos estudantes na instituição de ensino pública, já que muitos estudantes que ingressam nessa instituição, eles vem da educação básica pública, só vendo dificuldades a sua vida social, e a assistência prover as condições necessárias, na minha visão, para garantir a permanência até a conclusão desse aluno na modalidade educacional que ele escolheu cursar. Através de auxílios, através de acompanhamento pedagógico, enfim, fornecer os subsídios necessários para que ele possa permanecer na instituição cursando até a conclusão.

Tamarindo: Assim, no caso da merenda escolar, primeiro lugar: um aluno com fome, ele vai fazer o que? Não consegue nem se concentrar na aula. Então assim, primeiramente, muitas vezes na casa dele, ele não tem uma alimentação saudável, que aqui no caso a gente vai está fornecendo [...] E também assim, acho que, como um todo, para ele permanecer aqui, a gente vai oferecer uma alimentação que tem 400 calorias, com certeza vai ajudar a ele ter um melhor rendimento, um aprendizado melhor.

Estas falas explicitam a função da Assistência Estudantil como política pública que possibilita o acesso a outra política pública – Educação. Sem a intervenção da AE, principalmente na forma de auxílios em pecúnia, muitos estudantes da classe trabalhadora, mesmo que conseguissem ingressar no IFCE, não teriam condições financeiras para frequentar e assim permanecer e concluir o curso que obteve a vaga. Entendemos, então, que apenas ampliar o acesso às instituições de ensino públicas não é suficiente para garantir o direito à Educação, pois, diante das precárias condições de vida da classe trabalhadora, para os estudantes advindos desta classe, permanecer no ambiente escolar constitui-se em outro desafio. Daí a importância da Assistência Estudantil, tornando-se necessária como suporte para efetivação da política de Educação. Entretanto, compreendemos que a existência dessa política na instituição de ensino por si só não garante que todos os estudantes consigam concluir o curso que se propôs a fazer, pois a AE em forma de auxílio financeiro é limitada, não atendendo todo o público que dela necessita. Além disso, o próprio valor dos auxílios não contempla todos os gastos do

estudante⁶³. Outra questão é que, tendo em vista a proposta de escola para a classe trabalhadora, não podemos afirmar que a AE efetiva o direito à Educação, compreendendo está como o acesso ao conhecimento construído historicamente.

Dos 284 estudantes matriculados em cursos ditos técnicos dos campus Limoeiro do Norte e Morada Nova que preencherem o questionário desta pesquisa (ANEXO B), apenas 60 estudantes recebem auxílios financeiros. Quando perguntamos aos que não recebiam auxílio o porquê da não concessão, 41 responderam que o pedido havia sido negado⁶⁴, e 246 não havia solicitado auxílios. Considerando que, dos estudantes que preencheram o questionário, 122 eram do primeiro semestre, e, por consequência, ainda não puderam solicitar auxílios, pois ainda não estavam matriculados no período de abertura do edital para concessão de auxílios, percebemos que o recurso destinado para a AE em forma de subsídio financeiro não atende a demanda de todos os estudantes.

Quando perguntamos a importância do auxílio para a permanência do estudante no curso, os mesmos admitem a necessidade do subsídio financeiro, sendo que 27,3% consideram o auxílio indispensável para que possa continuar fazendo o curso; 56,8% confirmam a importância do auxílio, pois o ajuda nas despesas que tem diariamente no IFCE, porém sem o auxílio teria como se manter na instituição; e 15,9% ressaltam que o subsídio financeiro não apenas auxilia nos gastos para frequentar a instituição diariamente como também ajuda nas despesas de casa, tornando-se, muitas vezes, renda para a família do estudante. Questionamos ainda se o auxílio era suficiente para que o estudante se mantivesse na instituição, 37,7% responderam não e 62,3% responderam sim.

⁶³ Nesse ano, está sendo pago para auxílio alimentação o valor de R\$ 80,00 e para o auxílio mãe-pai o valor de R\$ 90,00. Já para os auxílios moradia e transporte, é pago um valor conforme os gastos do estudante até o teto estipulado para cada auxílio, R\$ 140,00 e R\$ 100,00 respectivamente. Conforme o Regulamento de Auxílios Estudantis do IFCE, o cálculo do valor de cada auxílio considera o valor *per capita* do discente do IFCE e o percentual estipulado para o respectivo subsídio financeiro. O valor *per capita* será obtido pela divisão entre o total do orçamento da assistência ao educando do ano em vigor, pelo número dos estudantes matriculados no ano anterior, excluindo aqueles beneficiados por programas com dotação orçamentária própria. O valor de cada auxílio resulta do respectivo percentual aplicado sobre o valor *per capita*: auxílio alimentação – até 22%; auxílio moradia – até 45%; auxílio transporte – até 30%; auxílio discentes mães/pais – até 30%. O valor *per capita* é calculado anualmente. Vale ressaltar que, tendo como referência o RAE, os valores a serem pagos por cada auxílio preveem a disponibilidade orçamentária do campus, bem como, o que é decidido em reunião do orçamento participativo da qual se reúnem direções gerais, direção administrativo financeira, Coordenadoria de Assuntos Estudantis do campus (CAE) e estudantes.

⁶⁴ O indeferimento do auxílio pode se dar por dois motivos: 1) o estudante descumpriu algum critério para concessão do auxílio; 2) Orçamento insuficiente para atender a demanda. Nesse último caso, o estudante fica numa lista de espera para ser atendido conforme disponibilidade orçamentária.

Outro limite da Assistência Estudantil que discutimos no decorrer do texto e que pudemos observar nas falas é que ela, como política pública, não é capaz de resolver as contradições da relação capital-trabalho. Contudo, o Regulamento de Auxílios Estudantis apresenta como um dos objetivos e finalidades da Assistência ao Educando a redução dos efeitos das desigualdades sociais por meio da ampliação das condições de permanência e apoio a formação acadêmica dos discentes, pois expõe que ao contribuir para a redução das taxas de evasão, estará fomentando a inclusão social pela Educação. Ao defender tais objetivos e finalidades, o documento suscita o discurso de que a Educação seria capaz de amenizar as contradições da relação capital-trabalho, possibilitando a classe trabalhadora melhores condições de vida sem mudar a forma de produção da sociedade, o que é ilusão, pois para que a classe trabalhadora se liberte da exploração, necessita superar o modo de produção capitalista.

Apesar de fazer emergir as desigualdades do modo de produção capitalista, em que as condições materiais de uma classe em relação a outra são diferentes, sua intervenção é pontual e específica no tratamento de uma demanda: ampliar as condições de permanência dos estudantes nas instituições de ensino, fazendo com que os mesmos concluam o curso com êxito. Pois, como elemento do próprio capital, a Assistência Estudantil não tem como finalidade a superação do modo de produção capitalista. Todavia, ela apresenta a contradição de acatar uma demanda da classe trabalhadora ao mesmo tempo em que é funcional a classe dominante, pois proporciona condições para que os trabalhadores e suas famílias consigam permanecer nas instituições de ensino, bem como, também permite a classe dominante qualificar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Nessa contradição surgem as possibilidades da ação humana na transformação da natureza e da sociedade, o que pode levar a um questionamento acerca do modo como os homens estão organizados hodiernamente.

Nas falas a seguir, podemos perceber que a intervenção da AE na garantia da permanência do estudante ainda é reduzida, tendo em vista que apenas o subsídio financeiro não é suficiente para que o estudante continue frequentando a instituição. É necessário que as ações da equipe multiprofissional seja ampliada. Dos 284 estudantes que preencheram o questionário, 71,1% ainda não utilizaram os outros serviços da Assistência Estudantil.

Acerola: Os motivos que levam o aluno a evadir-se de um curso, seja ele técnico ou superior [...] são os mais diversos e, claro, a gente nunca vai saber todos os motivos, nem pretendemos isso porque cada pessoa tem um universo próprio, e ela tem diversos motivos para abandonar ou para permanecer no curso, o que eu acho que a assistência estudantil tenta fazer é intervir dentro daqueles aspectos onde a gente tem governabilidade, ou a gente tem conhecimento técnico e fazer a nossa parte. Eu acho que de uma forma geral na instituição isso é feito com profissionais capazes, é feito de uma forma interessada, é feito de forma, realmente, voltada pra que essa permanência aconteça e que essa evasão diminua, porém existem muitas, é difícil até você mensurar o quanto da nossa intervenção evita evasão [...] Obvio que, muitas vezes, um aluno, dependendo da sua condição psicológica, dependendo da sua condição familiar, o que para um pode ser suficiente para ele permanecer, para outro pode não fazer diferença. Então, muitas vezes, a gente acha o auxílio, um determinado auxílio, um valor financeiro pequeno, pra uns você pode triplicar não vai resolver a permanência dele aqui, porque não é aquilo que está faltando pra ele, já pra outros aquilo é o incentivo que vai fazê-lo, de repente, que vai fazer a diferença entre ele ficar ou sair. [...] Na nossa atividade, a gente individualmente ou em grupo faz o melhor possível pra que o aluno resolva aquele problema imediato que ele tem. Então, a gente não consegue intervir em escolhas de cursos, em modalidades, em aspectos físicos. Tem uma série de coisas com as quais a gente pode, como servidor, contribuir, para as quais a gente pode contribuir, mas que muitas vezes está fora do alcance da assistência estudantil.

Abacaxi: Eu acho que os auxílios é uma parte fundamental da política. Eu acho que ele [auxílio] é uma primeira garantia de permanência para você ter o recurso pra poder chegar no campus, no caso do auxílio transporte, onde permaneça na cidade onde está sendo ofertado o curso. E aí os auxílios estão bem, tem vários auxílios, tem as regras dos auxílios, então o dinheiro já vem formatado pra ele. No caso dos outros serviços, eu percebo uma coisa muito fluída, tem indicações, a gente tem a política - regulamento da assistência estudantil - só que essas são ações que não são padronizadas, digamos assim, não que tudo tenha que ser padronizada mas a padronização pode ajudar, por exemplo, no financiamento. Então, se todos os campi tem uma atividade na enfermagem, tem que acontecer dois eventos por ano, então todo mundo vai fazer, então tem que ter o recurso pra isso. A psicologia precisa de um recurso pra desempenhar determinada atividade em cada campus, tem uma padronização, de certa forma, talvez ajudasse, como já tem nos auxílios o valor, tem pra que serve, tem edital, então talvez falte uma padronização maior dos outros serviços que podem acontecer.

A permanência do estudante não está vinculada apenas a questões financeiras, outros motivos podem fazer com que ele venha a abandonar o curso, o que nos leva a refletir que a Assistência Estudantil, direcionada apenas para a oferta de auxílios financeiros, não tem a capacidade de atender todas as vulnerabilidades,

seja elas sociais, econômicas, políticas, culturais, ocasionadas pelo capitalismo, que um estudante venha a apresentar. No questionário aplicado com os estudantes dos cursos ditos técnicos do campus Limoeiro do Norte e Morada Nova, indagamos sobre qual seria a maior dificuldade que o estudante enfrentava para concluir o curso que estava matriculado: 49,6% apontam o pouco tempo de estudo como maior obstáculo. Consideramos que tal fato ocorre pela conciliação entre trabalho e estudo, pois 33,8% dos estudantes afirmam exercer atividade remunerada. Vale destacar que 80% dos cursos ditos técnicos ofertados nos dois campus ocorrem apenas no período noturno, tendo como público alvo muitos estudantes que já estão inseridos no mercado de trabalho de forma precária. Com relação as outras dificuldades apresentadas: 15,1% responderam problemas financeiros; 14,1% dificuldade de aprendizagem; 2,8% desinteresse pelo curso; 2,1% falta de apoio familiar; e 16,2% outros motivos.

Entretanto, a política de AE está sendo construída no cotidiano profissional e a composição de uma equipe multidisciplinar possibilita uma intervenção mais ampla, compreendendo o estudante como um indivíduo em sua integralidade e apreendendo os aspectos históricos e sociais. Desta forma, a AE, construída por seres sociais, pode dar respostas para além do que foi proposta inicialmente. Analisemos algumas falas para elucidar nossa argumentação.

Banana: A gente sabe que há grandes dificuldades [...] isso [perceber o indivíduo em sua integralidade] está na figura do ideal. A assistência estudantil enxergar o aluno na sua forma mais plena, todos os seus aspectos social, econômico, biológico, psicológico, mas a gente sabe que isso na prática existem muitas fragilidades, e até esse aluno não chegar até também ao setor. Mas a existência do setor, a ideia da construção desse setor que possa favorecer a esse aluno, essa equipe interdisciplinar, isso favorece muito a permanência do aluno dentro da instituição e é um estímulo também, pra que ele possa compreender a formação dele, não só no aspecto conteudista, só sala de aula, mas que ele possa compreender que essa formação vai para além disso, que é uma formação mais humana, uma formação política, é uma formação cidadã, e que ele pode ampliar mais os seus conhecimentos.

Caju: Considero que a política de assistência estudantil, a estratégia da assistência estudantil, ela vem em busca de enxergar o discente, enxergar o aluno como ser humano inserido em um contexto social, em um contexto realmente de vivência de realidade, em que ele tenta identificar as várias nuances dessa pessoa e vê/determinar quais seriam as estratégias que deveriam ser postas para que ele pudesse ter um bom rendimento escolar e ele terminasse com êxito o seu

curso. Acho que por isso que se compôs, de uma forma tão diversificada, a equipe, onde a gente tem a questão social, a questão biológica [...] e tem a questão psicológica atrelado também a questão pedagógica. Então assim, eles tentaram, eu acho que, visualizar o estudante de todos os ângulos e tentar dar um suporte interno, já que a gente sabe das fragilidades externas, tanto de contexto econômico, que eles já vem, de contexto de formação, quanto também do contexto de saúde. De saúde no seu mais amplo aspecto. Eu acho que eles tentaram dar todo o subsídio interno para que eles lograssem êxito na sua formação.

A partir dessas falas, percebemos que os profissionais enxerga as vantagens de uma equipe multiprofissional na Assistência Estudantil, podendo, assim, realizar outras intervenções para além do subsídio financeiro. Compreendem que o estudante é um sujeito inserido num contexto socioeconômico e que pode apresentar várias vulnerabilidades. Porém, alguns dos entrevistados não consegue apreender os limites dessas ações pontuais que não alcançam a raiz do problema da relação capital-trabalho. É necessário que desvemos os limites da nossa atuação para que, assim, possamos ultrapassá-los.

Abacaxi: Eu acho assim, que eu pensei em complementar [...] para além dos atendimentos individuais, dos auxílios, essa questão do papel da assistência enquanto agente formador. Mais próximo do ensino. Nesse caso né, que a gente trabalha atividades mais pontuais, transversais que tão pra além dos atendimentos individuais, dos auxílios. A gente estimula discussões, estimula essa diversidade, que eu acho que é fundamental para a formação dos estudantes. A gente está numa instituição que tem esse viés tecnológico, que é formar pessoas de nível médio, de nível técnico. E é por isso que a gente tem um papel importante enquanto assistência, nessa questão de formar cidadãos, cidadãos entre aspas. Na política do IFCE, formar para além da questão técnica. A gente tem um papel importante nisso, assim, de fomentar essas discussões que as vezes passam batido. As vezes não é o foco da instituição. [...] A gente tem um papel nesse sentido enquanto formadores. Trazer temas que os alunos não discutiriam. Dentro do percurso de formação.

Tangerina: A assistência serve querendo ou não como suporte pra esse aluno permanecer na instituição e sem falar que a gente conta com a questão das atividades de educação e saúde procurando desenvolver também a alusão a temáticas que, as vezes, no âmbito da sala de aula, eles não tem esse acesso e a gente procurar trazer essas temáticas pra trabalhar questões não só de educação e saúde, mas também de políticas. [...] a questão da mobilização, sensibilização em relação até a questão política do país. Então, isso ai eu acho que é importante, a sensibilização à temáticas que são primordiais para aquele aluno ele tá sabendo como se inserir [...] no ambiente tanto da Instituição, quanto fora também

Abacaxi: Essa questão de promover esses outros espaços de discussão, que a gente não tem ido tão forte, de fazer os alunos discutirem outras temáticas, outras coisas que são importantes para a formação dele enquanto profissional, enquanto serem humanos, digamos assim, fortalecer esse desenvolvimento pessoal também. Acho que são esses dois focos talvez, ultimamente, que tem sido meu trabalho.

Nas falas acima, constatamos que a Assistência Estudantil é rica em possibilidades de intervenção seja na dinâmica da instituição seja na própria dinâmica da sociedade. Faz-se necessário que os profissionais que estão compondo a equipe de AE, não se limitem a executar ações isoladas e específicas de seu contexto profissional, enxergando o espaço da instituição de ensino como um espaço em que se possa desenvolver ações diferenciadas, juntamente com os outros profissionais.

Goiaba: É planejar e pensar em conjunto, é imaginar que a gente tem um curso de aquicultura e é importante, por exemplo, uma atividade de saúde para os meninos sobre o câncer de pele, para os meninos da aquicultura, os meninos da edificações ficam expostos totalmente no sol, entendeu? Desde o processo do estágio e tudo, depois de formado, mas isso tem que ser compreendido no sentido amplo, integrado ao curso. Os meninos da informática, tem a questão da visão, eu acho que tem coisas que é possível integrar. Informática, pensar em desenvolver aplicativos, por exemplo, pra acessibilidade, da gente "tá" junto, discutindo isso, a gente vai ter uma disciplina de relações interpessoais e pensar nas texturas de um conjunto.

A Assistência Estudantil está inserida num espaço educativo, podendo proporcionar outros processos formativos que ultrapassem as barreiras de sala de aula. Mais ainda, ultrapassem o conteúdo limitado do qual é direcionado para um curso específico. A AE pode contribuir para que os estudantes da classe trabalhadora possa vim a ter o acesso ao conhecimento que lhes foram negados na construção de uma proposta de educação para a classe trabalhadora.

Caju: É a ferramenta da política da assistência estudantil favorecendo o acesso a uma política maior, uma política de educação. Então, eu acho que seria de uma maior relevância se ela [AE] permeasse realmente a educação de uma forma mesmo geral [...] porque o que eu percebo é que a gente ficou isolado [...] isso aqui no mesmo distrito, isso no estadual, ainda não teve essa visão ampliada na questão do ensino em que a gente está fazendo algumas ações, mas que a gente ainda não conseguiu ter essa visão para além. Para essa formação para além. Para a gente se perceber

em todos os espaços, tanto em âmbito de planejamento, de discussão, de execução, de a gente realmente não ficar estagnado. Em que a gente está em uma sala decidindo sobre algumas coisas. Então assim, realmente, a gente participar de todos os processos educacionais da instituição. Eu acho que seria, realmente, uma forma mais efetiva dessa política de assistência, se essa interface entre a assistência e a educação, se a gente conseguisse ir para além do básico, realmente, do que a gente ficou estruturado, não por culpa do profissional em sim, eu acho que é um amadurecimento que está se buscando na instituição, até pelos próprios profissionais da assistência estudantil.

Esta fala relata as angústias profissionais de quem comprehende a Assistência Estudantil não apenas no viés assistencialista, voltado para quem dela necessita, mas como uma política que tem a possibilidade de propiciar espaços em que todos estejam em condições iguais de acesso ao conhecimento, independe de sua situação econômica. Este seria o conceito ampliado de Assistência Estudantil. Entendemos que a atuação da equipe multidisciplinar da AE deve estar direcionada para todos os estudantes, independente de classe, tendo em vista que as expressões da questão social não se apresenta apenas na população pobre. A AE deve proporcionar, nesse sentido, condições para que todos tenham as mesmas possibilidades de acesso ao conhecimento. O auxílio financeiro se volta para um público específico, pois muitos não possuem condições financeiras para se manter na instituição, porém a AE não se limita a concessão desse subsídio.

Caju: A gente está num processo, tudo bem, nas grades curriculares elas são totalmente pra formação técnica. Ótimo. É uma coisa que está posta, mas a gente está numa fase de atualização dessas grades curriculares, se discursa bastante com a questão da formação ampliada, mas em nenhum momento, na atualização dessas grades curriculares, dos componentes curriculares, foi-se levantada a questão da transversalidade, em nenhum momento. Porque eu acho que a partir do momento que esses termos estivessem postos nesses componentes curriculares, nessas grades curriculares, a gente poderia entrar com essa abordagem, jamais permeada nessa formação, e realmente, essa formação, talvez, conseguisse ser mais ampla. Talvez a gente não conseguisse logo no primeiro momento, mas que já seria uma sinalização. Todos os cursos do campus estão passando por processo de atualização e nem, nenhum momento, foi sinalizado por nenhuma esfera, de nenhum docente pontual, coordenação de curso, direção de ensino, ninguém sinalizou pra uma mudança de postura. Então assim, realmente eu percebo que ainda está muito no âmbito do discurso, que ainda vai demorar bastante pra isso acontecer.

Esta fala denuncia a superficialidade do conhecimento repassado para os estudantes dos cursos ditos técnicos, apesar de não compreender o real conceito da formação técnica. Este entrevistado tem consciência das fragilidades do ensino dessa modalidade, pois não incorpora em seus currículos a discussão do acervo cultural construído historicamente, restringindo-se ao repasse superficial de um processo de trabalho. O profissional vê a AE como uma proposta de enriquecimento do conteúdo repassado, articulando-se com o ensino e criando novos espaços formativos.

No cotidiano profissional, surgem os desafios para se realizar a Assistência Estudantil de maneira ampliada, pois gestores e até mesmo profissionais que estão na instituição compreendem a AE como uma política assistencialista, voltada para os estudantes que estão em situação de maior vulnerabilidade social e desta forma, os profissionais estão ali para realizar atividades pontuais e característica de sua ação pelo senso comum.

Acerola: Vi o que todo mundo falou aí, essa questão de, eu acho que já começou errado pela denominação “Assistência Estudantil” porque a assistência pressupõe é isso mesmo que se busca da gente, simplesmente chegar com um problema e resolver o problema, é assistir. Na saúde a gente usa o termo “atenção à saúde” e não “assistência à saúde” [...] então a primeira coisa que eu acho que a gente deveria buscar era falar ou de atenção ao aluno, ou de assuntos estudantis que é o que se usa já. A gente devia ficar com “assuntos estudantis”. [...] Na universidade federal do Ceará, pelo menos quando eu fui aluno, faz alguns anos isso, nós tínhamos mais ou menos o que nós tínhamos aqui. [...] mas a ideia é que não jogaram pra cima deles a responsabilidade de manter o aluno na instituição, jogaram pra eles a assistência, que é mais ou menos o que a gente faz, só que com a responsabilidade de manter o aluno na instituição. Então a ideia é “Olha, nós somos uma instituição de ensino e que bom se além do ensino a gente puder dar um atendimento médico, um atendimento odontológico, um atendimento psicológico, um auxílio na parte de assistência social/ do serviço social, em exercício com a vulnerabilidade, na parte pedagógica, uma forma de você dá um arca bolso maior, uma sustentação maior ao aluno que vai terminar refletindo na permanência, como a gente já falou da importância aqui. [...] Então é muito solto, ficou muito para si, o que se sabe que, o que o senso comum imagina o que aquele profissional faz, quando nós realmente temos outras aptidões, temos outras possibilidades de trabalho, mas que, ao que me parece, o que se quer realmente é assistência e a gente já está muito acostumado a fazer assistência em todo lugar que vai, [...] cada um foi fazendo aquilo que parece óbvio pra si, o que as pessoas acham óbvio, e a gente diz bem “não é o óbvio, mas é parte do meu trabalho” é o que mais se faz, as pessoas não tem culpa, elas conhecem a gente

prioritariamente fazendo o que a gente se dispõe a fazer, então a gente vestiu a camisa e tá fazendo.

Esta fala explicita uma compreensão restrita do conceito de Assistência Estudantil, pois a considera como intervenção pontual e imediata para aquele estudante que está demandando num determinado momento e não como uma ação contínua e rica de possibilidades na promoção de espaços formativos e condições iguais de acesso ao conhecimento, independente de classe econômica. Não enxerga que sua intervenção profissional pode ganhar outras nuances naquele espaço educativo, podendo, assim, ampliar sua atuação e firmar o ambiente de ensino como mais uma possibilidade de intervenção daquela profissão. Ao contrário, limita-se em reproduzir a mesma intervenção realizada em outras políticas, confundindo o que seriam as responsabilidades de cada política pública.

Porém, analisamos essa fala como um reflexo do que outros entrevistados denunciam quando expõem que há uma incompreensão das competências de cada profissional na AE tanto por parte dos estudantes quanto pelos gestores e outros profissionais. Abaixo, destacamos as palavras de um profissional que relata como considera que um estudante percebe sua intervenção na instituição e outra fala que aponta a inconsistência na definição dos papéis profissionais na AE.

Goiaba: Auxílio, a mulher do dinheiro, eu sou chamada da mulher do dinheiro. É muito forte isso. A princípio, pelo menos pra mim assistente social, é muito forte isso. Chegam [estudantes] "e aí? Chegou a mulher do dinheiro, não sei o que", e eu "o que?" "Quando é que vai sair?" ai eu digo "Já mandei as folhas de pagamento". No começo do semestre, os alunos, os veteranos ficam desesperados "Ei quando vai sair o edital? Ei já pode pedir o auxílio?" É muito forte, gente, isso.

Abacaxi: Às vezes parece que a assistência estudantil, esses profissionais, foram pensados, alguém devia está pensando num nível macro, pensando nas estruturas dos IF's. Pensou na importância de ter esses profissionais pra justamente trabalhar na permanência, no êxito e no sucesso dos estudantes. Só que ele pensou isso a nível geral, não precisou está lá, mas parece que na base não tem muita conscientização das pessoas, de todos os profissionais, que trabalham junto com a gente né, de o porquê que a gente está aqui assim, aí fica muito "não, a enfermeira, ela só vai trabalhar com atendimento laboratorial, vai trabalhar com saúde" "o psicólogo vai fazer atendimento" "a assistente social só vai dar auxílio", só vai fazer isso. Pensam na gente enquanto profissional individualizado ou, então, quando a gente propõe atividade mais

ampla, com todo mundo junto gera um pouco de desentendimento. [...] “vocês são profissionais, cada um com um trabalho diferenciado”, então é um pouco difícil também de, até pra uns, [...] que não tinha essa discussão da assistência social na educação é recente, é também recente na psicologia, acho que na enfermagem mais ainda. Então, pra gente é meio que uma descoberta desses locais diferentes, diferenciados, e também pra quem está recebendo a gente. Então é tudo realmente é novo mesmo.

O próprio IFCE não vislumbra o conceito de AE de forma ampliada, utilizando uma nova nomenclatura para os setores que trabalham com a Assistência Estudantil: Assuntos Estudantis. Pois comprehende que esta nomenclatura amplia o conceito de assistência, vislumbrada apenas na dimensão assistencialista, podendo atender outras demandas dos estudantes, ou seja, assuntos que podem envolver qualquer necessidade do estudante. O que pode causar maior confusão com relação as competências dos profissionais inseridos na equipe, uma vez que amplia o leque de intervenções, porém não define de fato as atribuições da equipe. Nas legislações, é proposta uma ação ampliada e multidisciplinar de Assistência Estudantil. Na prática diária, o profissional é movido a realizar ações pontuais e específicas.

Limão: Eu acho que a necessidade de haver um esclarecimento maior desse sentido da política, não sei se seria um compreensão errônea da política ou se seria um desmembramento dessa política ou se seria criar uma nova política, ou seja, poderia refletir um pouco mais sobre isso, mas o maior esclarecimento em relação a isso mesmo, como a gente tentou fazer agora com os nossos referenciais mas que pelo menos nos da minha área acabou que não ficando muito claro, aliais e até tá, se você pegar os referenciais de atuação pros psicólogos da psicologia escolar, da educacional bem claro, mas ai a gente vai pros campi e ai a realidade que bate é outra.

Acerola: [...] ficou realmente muito solto. Mais ou menos assim, cada um faz o que o senso comum tem como atividade profissional daquela pessoa. Se o psicólogo, o senso comum interpreta que o psicólogo é pra ficar ali e esperar chegar pessoas com problemas psicológicos, com sofrimento e tal, é isso que ele vai fazer, ele já partiu – eu não estou dizendo que é o certo não – partiu-se do princípio que todo mundo sabe o que aquele psicólogo faz e ele mais ainda sabe o que ele faz, então não precisa dizer nada a ninguém. Um dentista faz a mesma coisa, todo mundo sabe o que um dentista tem de pessoas deitado numa cadeira e cuida da saúde delas, da boca, é isso que ele faz, o dentista é um médico de boca, é o que as pessoas falam né. Então o que se faz há anos em Fortaleza, é o que os dentistas que vão entrando vão fazer, eles vão pro campus, vão montar um consultório e vai atender as pessoas.

Compreendemos, a partir dessas falas, que alguns profissionais se restringem a realizar o que a demanda imediata lhe exige, já que não foge de sua competência profissional. No entanto, estes conseguem fazer uma relação da sua atividade pontual com o objetivo da Assistência Estudantil que é a permanência do estudante na instituição de ensino. Daí surgem os questionamentos: será que, mesmo sua atividade estabelecendo uma relação com a AE, não estaria realizando atribuições que seriam responsabilidades de outras políticas públicas? E se sim, quais os limites de intervenção de uma política pública no que se refere as responsabilidades de outras políticas públicas? Essas perguntas ficarão para reflexão.

Outros profissionais tentam aproximar sua atuação do espaço educativo, afirmindo ações e construindo novas intervenções, porém, sem se negar a atender a demanda imediata, pois, além de estar amparado pelos respectivos códigos de ética, também são exigidos desses profissionais ações que muitas vezes se confundem com suas atividades em outras áreas de atuação.

Abacaxi: Até aqui dentro do IFCE a gente enquanto psicólogos temos tentado trabalhar na perspectiva da psicologia educacional, que tenta fugir um pouco dessa paradigma da clínica, da questão da saúde em si, como se fossemos atender só transtorno, um profissional da doença, e a gente tenta ampliar um pouco essa discussão e quebrar um pouco o paradigma que está vinculada aos psicólogos. Quando a gente chega na instituição, as primeiras demandas, as primeiras coisas que a gente escuta é: você vai me atender? Ah, eu sou bipolar? Ah, eu sou ansioso? Eu quero que você me atenda... E aí a gente tenta ir aos poucos quebrando paradigmas. A gente não foge do atendimento individual, eu pelo menos não tenho fugido, acolho a demanda, mas tento trabalhar isso, tento conversar com os professores, tentando explicar aos poucos aos alunos que os atendimentos não é um atendimento clínico, num modelo de psicologia clínica, mas que pensa, principalmente, no êxito dele enquanto estudante. Mas é complicado ainda, então as vezes a gente é colocado só como profissional da doença, do transtorno que vai recuperar o aluno e ele vai voltar perfeito pra sala de aula.

Goiaba: Eu acho que, diante da diversidade que se propõe o IFCE no atendimento dos alunos, o trabalho do assistente social é fundamental, na questão dos auxílios, óbvio, a análise dos auxílios pra não ser uma coisa mecanizada e burocratizada, o da meritocracia, de quem merece e não merece receber, como também para entender o contexto do aluno. Eu acho, que para mim, isso se mostra claro, mas acho que dentro de um contexto institucional na relação com professores, com o ensino [...] eu acho que isso ainda é muito confuso, eu acho que eles veem o nosso papel muito mais

como mediador só de conflitos, como um conflito de um aluno na sala de aula, por exemplo, de um conflito de um aluno com outro aluno, que a gente seria só esse papel de mediação, sem uma outra ação mais eficaz, mais continuada, vê como uma questão pontual. [...] com os professores em geral, há uma importância muito forte com a sala de aula, com o conteúdo específico do curso, com prova, e as vezes a nossa ação parece uma ação mais uma apêndice, que pode ou não pode estar acontecendo, é ou não importante [...] é preciso entender que não só nessa ação de mediação, mas ele pode ser uma trabalho preventivo, educacional também, claro, se a gente conseguisse fazer essa atividade de maneira mais integrada, não só como uma apêndice do complemento dos cursos técnicos, por exemplo.

Tangerina: Enquanto enfermeira, a gente vê ainda que os alunos olham pro enfermeiro achando que eles vão ser aquela pessoa que vai dispensar uma medicação quando está com dor de cabeça, quando se sente mal, e na verdade [...] a gente tenta trabalhar mais a questão da promoção da saúde, realmente de prevenir algumas doenças e sensibilizar quanto a importância da prevenção, tanto que a gente trabalha temas sempre de acordo com o calendário do Ministério, procura trabalhar, trazer essas temáticas pra discussão, pra sensibilização da importância da prevenção. É claro, que a gente também, enquanto enfermeira, a gente está pra atender os alunos numa demanda de uma urgência, de uma emergência, de uma necessidade, até de uma orientação.

Limão: O ideal seria a gente está trabalhando numa perspectiva, não sei o termo seria esse, mais preventiva mesmo, das ações socioeducativas, de ações que pudessem orienta-los nesse sentido e eu acabo que pela demanda ainda estou numa questão muito mais pontual, de realmente tentar sanar ali aquele sofrimento, ou pelo menos ameniza-lo. Não que eu me negue a fazer isso, pelo meu próprio código de ética e pela minha postura enquanto pessoa também que escolheu essa profissão, não tenho problema com isso, eu só quero sentir o amparo em relação a isso, o suporte e dizer “puxa você faz e você pode fazer mesmo, e vai mudar as condições pra que você faça”, e que meus limites sejam respeitados também.

Percebemos que o fato de ter profissionais de várias áreas e com atuações diversas confunde qual seria a real função destes na educação, por ser ainda um campo de intervenção novo para algumas profissões. O que podemos observar é que alguns profissionais, por não terem seus papéis bem definidos na área educacional, acabam suprindo as demandas de outras políticas públicas que não são realizadas no município/Estado. Isto é reflexo do desmonte das políticas públicas – estratégia do capital em crise estrutural.

Acerola: Eu acho sim que a assistência estudantil contribui, tenho essa impressão, [...] porque eu tenho certeza que muitos alunos, apesar de também terem acesso ao serviço, ou deveriam ter, que

tem aqui dentro, eles deveriam ter lá fora, através dos governos municipais, seja ele em saúde, seja ele em serviço social. Talvez, tanto o da zona rural como eu até diria os alunos da periferia de uma grande cidade como Fortaleza, talvez vivenciem situações muito semelhantes à alunos aqui do interior, você tem serviços mas não tem acesso a eles; Aqui eles não tem acesso, porque, as vezes, não tem o serviço mas você termina ficando sem ele.

Limão: [...] a pessoa tá precisando, não tem outra oferta no município, eu vou me negar? Eu não me sinto à vontade de fazer isso [...]. Então, se eu estou agindo errado ou não, se eu deveria dar um limite ou não, é algo que eu convido a gente a pensar em conjunto, porque eu não me sinto com autonomia pra sozinho tomar essa decisão. Eu não me sinto bem pra isso. Concordo que a saúde deveria conter essa proposta, mas eu também não vejo algo como discrepante do nosso contexto não, porque como eu falei, eu consigo atrelar muito a realidade deles, aqui no meu caso [...] eu consigo muito atrelar isso aqui [...] A atenção, por exemplo, que é uma coisa primordial pra concentração e por consequência pra memorização, memorização não no sentido pejorativo, mas no sentido de transformação, de aprendizagem, de assimilação, ela depende de fatores fisiológicos também básicos, que a pessoa esteja bem alimentada e que a pessoa tenha dormido bem, e que a pessoa esteja bem emocionalmente, para ela conseguir está ali, então só por aí já justificaria um acompanhamento, um suporte nesse sentido.

Acerola: Isso não é o que se espera da gente, as pessoas tem muita deficiência fora e recorrem a gente. Eu entendo perfeitamente, então, muitas vezes, a gente vai terminar, eu só acho angustiante essa ideia de querer cobrar da gente coisas que a gente não tem capacidade de fazer porque é humanamente impossível, né, sabe, é humanamente impossível você fazer se dividir em três, fazer coisas, ou você quer pra assistência ou você quer pra ser um grupo de intelectuais que vai cuidar dos alunos, fazer coisas lúdicas, aí é outra história, então a gente tem que decidir o que a gente quer de cada um.

Em algumas falas, analisamos que a inconsistência no papel dos profissionais da equipe de Assistência Estudantil, também se dá pelo fato da gestão não compreender a atuação de cada profissional na educação e, principalmente, na Assistência Estudantil, desta forma, os profissionais não encontram apoio para realizar algumas atividades que alcançam o conceito ampliado de AE e nem as condições materiais para desenvolver as atividades básicas de cunho imediatista, porém, a gestão espera resultados desses profissionais que estes não podem responder devido tais condições.

Banana: Na verdade assim, aqui cabe uma crítica a gestão no sentido de Reitoria, gestão maior, porque há a indicação na política de assistência estudantil dentro da política educacional mas, no

fundo, a gente percebe que isso não é a intenção, eles não conseguem compreender a dimensão do negócio. Não compreendeu, ou se fazer que não comprehendem, a dimensão das coisas. Então, criou-se a ideia de estabelecer a política de assistência estudantil dentro do IF mas não se deu condições pra isso e aí achou-se que seria um serviço tipo, não sei se seria essa palavra, que na verdade é secundário. O primordial é a educação. Seria um serviço secundário, mas esse serviço secundário se tornou tão sem tanta prioridade que eles não conseguiram enxergar, eles não conseguem enxergar a importância. É tanto que de forma estrutural essa importância não existe, não existe uma pró-reitoria, existe uma diretoria, porque o bem secundário. Então, não é, não está em pé de igualdade com as demais questões. A assistência estudantil é oferecida mas de uma forma assim “vamos fazer aqui pra gente poder ter um diferencial”, o IF [...] proporcionou mas ele não sabe dar esse direcionamento, ele não sabe trabalhar com isso, e aí fica nessas dificuldade.

Caju: [...] a gente ficou solto né, onde cada um ficou pensando como seria um ambulatório, quais eram os serviços que poderiam ser oferecidos no campus e ainda a gente ficou de encontro com a expectativa da população, da população acadêmica, o que que os outros servidores pensam o que será os nossos serviços? Ninguém, gestão, chegou pra mim dizendo o que é que eu tenho que fazer, aí qual é a visão que tem da gente? Que as pessoas tem da gente dentro da instituição? Então, assim, é um conflito, a enfermagem praticamente, ela não conseguiu solidificar ainda o seu papel aqui dentro. Eu percebi um progresso, eu também sou recente na instituição, vou fazer 3 anos/ 2 anos e meio, mas quando eu cheguei, quem entrou comigo percebe [...] então, assim, é um processo muito lento porque a gente não tem esse respaldo institucional, então a gente não tem uma pessoa que chegue junto não, “a enfermagem é pra fazer isso, isso e isso” “a odontologia é pra fazer isso, isso e isso” e fica muito do profissional. Até no âmbito também de qual público que vai ser atendido, é a assistência estudantil, realmente, somente? Ou é a assistência ao campus? Na verdade é servidor, é terceirizado e é aluno? Realmente, qual a nossa perspectiva? Penso que seria alguns pontos que deveriam ser trabalhados, os quais são as atividades, os serviços que devem acontecer aqui na instituição.

Tangerina: Na verdade a gente quando entra no concurso não tem ideia do papel que a gente vai desenvolver na instituição, porque é uma instituição, querendo ou não, essa equipe dentro da instituição escolar, realmente, é algo, vamos dizer, pioneiro, e que requer dos profissionais tanto, vamos dizer, incentivo, como também conhecimento pra poder ver o que fica melhor direcionado dentro da realidade de cada instituição. E cada campus tem a sua realidade, e a gente tem que realmente está voltado pra essa realidade. Fazer nossas atividades voltada pra realidade de cada campus, apesar de ser um instituto unificado, cada campus tem a sua realidade.

Como todo política pública que está em desmonte no contexto do capital em crise estrutural, a Assistência Estudantil também presencia a dificuldade de

investimento para ser realizada conforme se propõe legalmente. A demanda por esta política existe e ela apresenta resultados que justificam sua manutenção por ser tanto funcional para a classe trabalhadora como para o capitalismo. Porém, o capital deseja suprimir ao máximo as intervenções das políticas públicas, já que não pode eliminá-las, pois entende as contradições e as possibilidades das mesmas. Assim, a AE apresenta os desafios para ser efetivada no contexto hodierno.

Uma das principais dificuldades relatadas em várias falas é a não prioridade na efetivação da política e indefinição das atribuições dos profissionais que compõem a equipe. Este aspecto esteve presente em vários momentos nas falas dos entrevistados dos dois grupos focais, mostrando uma preocupação destes com o futuro da AE: de fato como ela será desenvolvida? Qual será a prioridade da AE? Auxílios? Serviços?

Acerola: Eu acho que, realmente, as maiores dificuldades, eu acho que de todos os profissionais realmente a de ser encarada a assistência estudantil como prioridade e de ser esclarecida, realmente, os nossos papéis, as nossas ações, o que que se espera? Realmente ficar claro, e realmente isso ficar escrito, definido. Realmente, de forma bem objetiva.

Abacaxi: Eu fico preocupado um pouco com a questão da gestão em si. Gestão que eu digo a gente enquanto setor. A gente não tem uma coordenação da assistência [...] eu não lembro da última vez que a gente fez uma reunião. Não reunião entre a gente, mas uma reunião com a direção, com algum outro setor, planejando atividades, assim, mais amplas e qual o papel da assistência na evasão, qual o papel da assistência com esses alunos que estão com esses problemas, com esse professor que a gente pode ajudar, em termos de macro, uma gestão mais ampla. A gente, é, acho que falta, eu sinto falta disso, de um plano melhor de trabalho [...] Eu acho que a gente faz, mas a gente não consegue fazer com que esse plano chegue em todo mundo. Acho que falta uma gestão mais compartilhada, alguém, a direção, não sei, que alguém do ensino, que sei lá, que esteja junto com a gente e corroborando a importância das nossas atividades [...] Eu sinto falta disso, da gente fazer um plano de trabalho, mas fazer junto com as pessoas, pra que elas compreendam junto com os professores, junto com a direção-geral, com o pessoal de ensino, pra eles verem a importância dessas ações que a gente está propondo, que as vezes, eu fico, a gente planeja e vai propor a atividade e fica [...] a questão do apêndice "ah eles estão querendo fazer alguma coisa aqui, vamos deixar, eu sou bonzinho, eu vou deixar eles fazerem, dar 20 minutos, dar 30 minutos pra eles fazerem". Eu não sinto essa coisa assim não, a Assistência Estudantil está integrada aos campus, integrada no sentido assim, no plano de trabalho do ano.

Caju: E aí tem todas essas questões, assim, a gente não é priorizado, então a gente não é lembrado para questão de realmente ter esse planejamento, de realmente ter essa definição, “não, a assistência estudantil, realmente, ela é prioridade pra gente. Então vamos sentar e vamos estruturar a assistência estudantil”, não existiu esse momento. Não é prioridade nem da gente participar dos outros espaços de discussão. No campus [...], eu já percebo que a gente até já galgou algumas conquistas, a gente é muito bem visto, a gente tem autonomia e tudo, mas a gente ainda não tem essa estruturação, realmente, esse esclarecimento e essa solidez da nossa atuação, porque eu acho que quando a gente tiver uma solidez, realmente, uma definição e um esclarecimento pra toda a comunidade de qual é o nosso papel, qual o nosso leque de ação, em que a gente deve intervir, em que situações. A gente não vai ter essa angustia, já retratada por muitos, em que a gente não sabe se tá fazendo certo. [...] Pelo menos essa é a minha percepção, até que ponto isso é efetivo, até que, eu acho que essa retratação, essa questão, esse reflexo dos alunos não participarem das outras ações fora da sala de aula talvez seja esse reflexo realmente de uma política institucional, em que a gente não é priorizado, que a formação ampla não é priorizada. Ela está no âmbito do discurso. Na fala, é muito bonito, em que o IFCE lhe preza por formação ampla e tudo, mas quando você vem pra realidade ela está posta de uma outra forma. A gente realmente tem a visão tradicional da formação, em que você está ali pra formar a habilidade técnica e acabou. O aluno, ele só está inserido nos âmbitos de sala de aula, não tem até um conteúdo transversal que seja trabalhado em sala de aula, na maioria dos cursos a gente percebe que não tem esse espaço.

Abacaxi: Parece que a gente sempre tem que dizer de novo assim, pra além do primeiro dia, precisa dizer o que é a assistência e dizer de outras formas, seja em forma de atividades. Só que as vezes eu fico pensando que eles acham, por exemplo, uma atividade que a gente faz com motivo de mobilização, de estimular a participação deles em grêmios, representação estudantil, talvez eles pensam como atividade extra que a gente está fazendo. Se eu não estou atendendo a um aluno individualmente, eu estou fazendo uma atividade extra, que está fugindo da minha atuação. Pode gerar esse entendimento. Às vezes eu fico pensando nisso. E a gente tentar quebrar isso, fazendo as atividades, estando em outros espaços, que o senso comum diz que a gente não estaria. [...] Essa outras atividades que a gente faz, é o nosso trabalho. É esse trabalho que tem que ser muito incentivado, na verdade, que o trabalho que talvez a gente consiga atender, eu atendendo um, dois, três alunos é uma amplitude bem reduzida né, mas agora um trabalho que a gente faz em grupo, que a gente faz com todas as turmas é um trabalho muito mais significativo.

Essa indefinição da função proposta pelo IFCE para os profissionais que compõe a equipe da AE causam insatisfações, pois estes se sentem desvalorizados. É possível apreender na fala de alguns o desestímulo para propor ações que amplie sua atuação para além do senso comum, ocupando o espaço educativo com uma

nova intervenção profissional, tendo em vista que mesmo promovendo momentos para falar sobre a importância da AE, a equipe não ver que a gestão e demais profissionais a priorize de fato.

Goiaba: A gente até ia no dia do encontro pedagógico fechar o calendário para as atividades mas aí é "não, mas assim, se as atividades de vocês, mas é mesmo necessário o horário AB todinho? E não sei o que." E, assim, ia minando. No final, o que a gente ia propor, acabava ficando duas ou três coisas. Com muito sacrifício a gente conseguia fazer, e a gente acaba usado uma estratégia [...] aí a gente fala, "não, a aula é da X? [...]então vamos fazer a atividade no horário da aula dela. Vamos falar com ela que é mais fácil de conseguir.", entendeu? "Ai não, é aula de fulano de tal, vamos lá fazer que é mais fácil.", que é mais sensível, que apoia as atividades. E eu acho que isso vem de um reflexo, aqui eu sinto muito isso, de que a assistência estudantil ela está junto mas ela ainda não está integrada, não está realmente incluída nesse processo [...] Vamos montar grupo de professores para dizer que vai ter atividades.", que já foi planejada desde do começo do semestre. Aí no dia da atividade, o professor dizia "não, hoje tem prova. Tem atividade? Não vi email, não, não sei o que.". E aí a gente ficava com o professor, "Fulano olha aí, não vai ter atividade, não sei o que, marcou prova, marcou visita técnica.". Chegou ao cúmulo da gente planejar a atividade e a turma não está aqui, está numa visita técnica, já aconteceu isso. Então eu acho que é, não é, essa questão de gestão, ela é ampla, ela é preciso entender, compreender a importância do nosso papel e a gente tem que demonstrar isso, a gente vem tentando demonstrar isso, integrado com a atividade.

Banana: Mas eu acho, estava pensando aqui assim, boa parte do orçamento é destinado pra auxílio e pra merenda escolar, eu acho que isso é só reflexo dessa não [...] priorização do serviço, porque como a gente não prioriza o serviço e a gente é visto como profissional que oferece assistência, só concessão de auxílio, então, aí acaba que direciona também o recurso só pra isso. A linha de pensamento é concessão de auxílio, é conceder auxílio, então, o recurso é pra conceder auxílio, não precisa mais de muita coisa não pra conceder auxílio, e aí quando a gente vai falar de demanda, a gente sabe que a demanda é muito grande e a, pelo menos na minha cabeça, a ideia do que foi implantado a partir do ENEM, do deslocamento desses alunos, de Fortaleza, de Acaraú, seja lá de onde, Sobral, vem de uma diversidade de locais pra estudar em Limoeiro do Norte porque foi aqui que ele teve um perfil pra entrar dentro daquele curso e aí ele chega aqui e não tem nada, ele não tem ninguém, não tem casa, não tem família, e aí ele vai recorrer ao auxílio, e ele já chega na assistência estudantil dizendo "olha eu vim porque me disseram que eu vou ter direito ao auxílio moradia". Ele já chega com o já tido, "que eu vou ter o auxílio moradia". Então assim, a política hoje de educação, ela criou um mecanismo de que ela estimula a existência de auxílio "porque eu aluno, eu não vou mais estudar só lá na minha região onde eu moro, eu posso estudar em qualquer outro local contanto que eu tenha atingido aquele perfil e

que tenha a possibilidade de ir pra lá", e aí isso cada vez mais a procura intensa por auxílio, e por isso o recurso destinado também.

Abacaxi: E eu acho que isso é um reflexo, entendeu, do que a gente já falou de planejamento, de gestão, eu acho que tudo é um reflexo, eu acho que não é à toa, a gente pode morrer de fazer no acolhimento a apresentação da assistência estudantil, dizer "olha gente, eu posso fazer isso. Vocês podem contar comigo. Nossa sala fica ali, a direita, no final do corredor. A qualquer horário vocês podem ir. [...] Mas eu acho que se não tiver algo maior do que isso, essa compreensão maior da assistência [...], eu acho que isso vai continuar refletindo nos alunos desse jeito, entendeu?

Outra dificuldade apresentada foi com relação a falta de participação dos estudantes nos momentos coletivos proporcionados pela equipe da AE, como círculos de debate, rodas de conversa, palestra, entre outros. Para os profissionais, este fato é um reflexo da postura da instituição no cotidiano que não prioriza outros espaços de formação e momentos educativos que ultrapassem o conteúdo a ser dado em sala de aula.

Banana: Em relação as dificuldade, eu acho que já foi colocada a falta do acesso, não seria o acesso, mas da disponibilidade de tempo, vamos dizer assim, desse aluno participar de outras atividades que seja para além dessa sala de aula. Então, isso, eu acho que é uma das grandes dificuldades. Há um envolvimento muito grande com o conteúdo em si. Há uma preocupação muito grande com o conteúdo em si, e não há abertura pra esses outros trabalhos, conteúdos transversais. Acho que as próprias grades curriculares não dão abertura pra isso. Não há essa preocupação com essa transversalidade, com esses outros temas transversais. Isso eu acho que é uma grande dificuldade e eu acho que a grande dificuldade é justamente o que [...] busca muito da gente é só a assistência, é só a concessão do auxílio, "te quero, só porque eu quero o auxílio, eu não quero assistente social, eu só quero o auxílio", "eu te quero psicólogo porque eu só quero meu atendimento clínico", "eu quero que você veja minha boca" "eu quero que você me der um remédio quando eu passe mal", "eu quero que tu ofereça a minha comida, minha merenda escolar todo dia", "eu não quero saber de mais nada não, eu quero só isso". Então, há a preocupação do aluno. Há a ideia também dos outros servidores, de também vê a gente só assim. E isso é um grande dificultador, são os aspectos que dificultam realmente a realização do trabalho, aí surge os desafios.

Acerola: Você vê o aluno aqui na hora que ele não tá em aula? Eu não vejo. Em tese, para você fazer um trabalho multiprofissional, que vai além, simplesmente, de você cuidar de cabeça, de boca, de curativos, de cardápios e alimentação, nós precisaríamos de um ambiente e ter o aluno aqui no horário que ele não estivesse preocupado em pegar ônibus, em sair, em chegar. O aluno pudesse estar aqui num outro turno que a gente estaria e aí ele vir fazer

outras atividades. Só que eu vejo isso totalmente distante da realidade, porque há uma demanda muito grande por assistência, tanto pra você, quanto pra mim.

Abacaxi: E eu acho que isso é um reflexo, entendeu, do que a gente já falou de planejamento, de gestão, eu acho que tudo é um reflexo, eu acho que não é à toa, a gente pode morrer de fazer no acolhimento a apresentação da assistência estudantil, dizer "olha gente, eu posso fazer isso. Vocês podem contar comigo. Nossa sala fica ali, a direita, no final do corredor. A qualquer horário vocês podem ir. [...] Mas eu acho que se não tiver algo maior do que isso, essa compreensão maior da assistência [...], eu acho que isso vai continuar refletindo nos alunos desse jeito, entendeu?

Percebemos que a AE como programa nacional ainda é recente, porém já ganha *status* de política pública devido sua necessidade como uma intervenção estatal diante das expressões das desigualdades advindas do capital em crise estrutural. Por isso, ela apresenta indefinições, no cotidiano das instituições, que mostram uma política em construção e cheias de possibilidades. Faz-se necessário a discussão do que se entende por Assistência Estudantil para que, assim, possamos sustentar nossa atuação na área educacional, criando novos espaços de intervenção e possibilidades de superação do capital.

O capital para se manter em sua forma mais desenvolvida, o capitalismo, necessita criar mecanismos para que a força de trabalho continue sendo explorada e, assim, aja a produção de mais-valia. Porém, o capital ao produzir suas condições de sobrevivência, gera também as possibilidades de sua superação. Essa relação contraditória se intensifica no cenário de crise estrutural do capital, aprofundando as desigualdades sociais, nas quais se expressam de forma máxima na pobreza, pois a riqueza socialmente produzida não é compartilhada coletivamente, ao contrário, é, privativamente, apropriada por poucos, aqueles que detém os meios de produção.

As contradições eclodem a luta de classe em que a classe trabalhadora, em busca da sobrevivência, reivindica por melhores condições de vida e trabalho, e a classe exploradora, ao mesmo tempo, que, sustenta a busca incessante de lucro, necessita ceder a algumas demandas dos trabalhadores. A política pública nasce dessa necessidade. Assim, a relação entre educação profissional e assistência estudantil se torna uma relação necessária para a continuação do modo de produção capitalista, pois, considerando que a educação profissional é a expressão máxima da proposta de escola para os trabalhadores no capital, faz-se necessário sustentar a permanência destes e suas famílias nas instituições de ensino que

ofertam esta modalidade de ensino. No entanto, por mais que a Assistência Estudantil seja funcional ao capital, ela, devido as contradições inerentes ao modo de produção capitalista, também se torna uma possibilidade de superação deste, porque permite aos trabalhadores e suas famílias o acesso a algum tipo de conhecimento que o capital não pode controlar as respostas a serem dadas pelos indivíduos que adquirem esse conhecimento. Além disso, a intervenção dos profissionais na AE também não pode ser controlada em sua totalidade, proporcionando ações que vão para além da concessão de subsídio financeiro, que podem mexer nas estruturas do capital. A ação humana é rica em possibilidades e esta não pode ser controlada pelo capital em sua totalidade, por isso, a superação do capital é possível.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral inicial investigar até que ponto a Assistência Estudantil possibilita o direito à Educação junto aos discentes dos chamados cursos técnicos do IFCE, com recorte para o campus Limoeiro do Norte. Percebemos, durante a pesquisa, que a AE, caracterizando-se como política pública, ao mesmo tempo, que surge como demanda da classe trabalhadora cada vez mais empobrecida para conseguir permanecer nas instituições de ensino, também é funcional ao modo de produção capitalista, pois o capital necessita que o trabalhador se qualifique por meio da oferta da Educação Profissional. Por isso, a AE, em sua essência, possibilita o acesso ao direito à Educação. Entretanto, sua ação pontual por meio de concessão de auxílios estudantis, apesar de ser necessária e permitir maiores condições para os trabalhadores e suas famílias permanecerem nas instituições de ensino, não é suficiente para garantir que a classe trabalhadora tenha acesso ao complexo educativo na forma de ensino propedêutico, pois a proposta de escola para os trabalhadores se caracteriza por uma qualificação precária e aligeirada, apenas para adestrar os trabalhadores para a produção.

Em vista disso, a Assistência Estudantil permite maiores condições de permanência da classe trabalhadora nas instituições de ensino, porém não garante o direito à educação. Contudo, nossa pesquisa pode apreender que a AE, composta por uma equipe multiprofissional, possibilita outras ações, além da concessão de subsídio financeiro, que proporciona ir muito adiante do previsto pelo capital. Por isso, faz-se necessário defendermos a AE, mesmo sabendo que por si só, ela não é capaz de superar a relação capital-trabalho, mas que ela faz parte do campo de luta de classe e que ela pode ser instrumento que sustente a eliminação da exploração do homem pelo homem.

Nossa pesquisa ultrapassou a intenção de seu objetivo geral e pode compreender as possibilidades da AE no contexto do capital em crise. Isso só foi possível pela apreensão teórica crítica das categorias Educação, Crise Estrutural do Capital, Estado, Educação Profissional e suas relações com a Assistência Estudantil.

Compreendemos a funcionalidade da política de Assistência Estudantil para o capital em crise estrutural que oferta aos estudantes da classe trabalhadora um tipo de escola, distante de uma proposta propedêutica. Em vista disso, a AE

encontra-se permeada pela contradição da relação capital-trabalho. Observamos que as condições de vida da classe trabalhadora se tornam cada vez mais precárias e, muitas vezes, essa classe não possui nem condições para acessar o conhecimento necessário para qualificação da sua força de trabalho, ficando à mercê da intervenção estatal por meio de políticas públicas. A assistência estudantil se faz necessária, então, como política pública e, como tal, expressa a contradição de ser funcional para classe trabalhadora e para classe dominante, pois ao mesmo tempo que atende uma demanda imediata dos trabalhadores – receber um subsídio financeiro para conseguir se manter na instituição de ensino – somente essa ação não é suficiente para modificar as relações de dominação e exploração na sociedade capitalista, tornando-se útil para o capital que necessita capacitar a força de trabalho para atender suas exigências mercadológicas.

Outrossim, apreendermos como a proposta de educação para a classe trabalhadora, usuários da política de Assistência Estudantil, apresenta-se no capital em crise estrutural, analisando a modalidade de Educação Profissional por entendermos que esta modalidade educacional é a expressão máxima do complexo educativo tomado pela lógica do capital, sendo direcionado, especificamente, para os trabalhadores a fim de mantê-los na situação de classe explorada. Isto é, o capital na sua forma capitalista, está impedido de eliminar a dicotomia educativa, sendo a chamada educação profissionalizante sua demonstração mais aguda.

Nossa compreensão acerca das possibilidades da Assistência Estudantil por meio dos dados coletados durante a pesquisa, analisando o que ela pode proporcionar aos discentes dos ditos cursos técnicos do campus Limoeiro do Norte, bem como, a percepção dos profissionais da equipe multiprofissional da AE deste campus, leva-nos a pontuar abaixo algumas considerações:

- A ação da Assistência Estudantil por meio da concessão de auxílios amplia as condições de permanência dos discentes e contribui para a redução da evasão escolar, porém o índice de evasão dos discentes que recebem auxílios ainda é notável, chegando a conclusão de que a concessão de auxílio estudantil somente não é suficiente para eliminar a evasão escolar. Outros aspectos, além da condição econômica da família, podem prejudicar o rendimento acadêmico do discente, fazendo com que o mesmo tenha um número de faltas alto e dificulte o acompanhamento das disciplinas ofertadas até chegar ao abandono, como por exemplo: dificuldades pedagógicas,

conflitos familiares, a vivência de algum tipo de violência, problemas de saúde, entre outros. Nesses casos, o discente necessita de um acompanhamento biopsicossocial, percebendo-o de forma integral. Por isso, afirmamos a legitimidade da equipe multiprofissional e um olhar para a Assistência Estudantil para além da concessão de auxílios;

- A política de AE está sendo construída no cotidiano profissional e a composição de uma equipe multidisciplinar possibilita uma intervenção mais ampla, compreendendo o estudante como um indivíduo em sua integralidade e apreendendo os aspectos históricos e sociais. Desta forma, a AE, construída por seres sociais, pode dar respostas para além do que foi proposta inicialmente;
- Percebemos que os profissionais enxerga as vantagens de uma equipe multiprofissional na Assistência Estudantil, podendo, assim, realizar outras intervenções para além do subsídio financeiro. Compreendem que o estudante é um sujeito inserido num contexto socioeconômico e que pode apresentar várias vulnerabilidades. Porém, alguns dos entrevistados não consegue apreender os limites dessas ações pontuais que não alcançam a raiz do problema da relação capital-trabalho. É necessário que desvemos os limites da nossa atuação para que, assim, possamos ultrapassá-los;
- Constatamos que a Assistência Estudantil é rica em possibilidades de intervenção seja na dinâmica da instituição seja na própria dinâmica da sociedade. Faz-se necessário que os profissionais que estão compondo a equipe de AE, não se limitem a executar ações isoladas e específicas de seu contexto profissional, enxergando o espaço da instituição de ensino como um espaço em que se possa desenvolver ações diferenciadas, juntamente com os outros profissionais;
- Conceituamos a Assistência Estudantil de forma ampliada, enxergando-a além de uma intervenção pontual e imediata para aquele estudante que está demandando num determinado momento. Consideramos a AE como uma ação contínua e rica de possibilidades na promoção de espaços formativos e condições iguais de acesso ao conhecimento, independente de classe econômica;

Identificamos ainda alguns limites na AE:

- Mesmo que o principal foco do orçamento da Assistência Estudantil seja os subsídios financeiros, percebemos que o investimento na Assistência Estudantil para os cursos ditos técnicos ainda é pequena, não ultrapassando a 17% do total de discentes atendidos por auxílios em forma de pecúnia. Isto indica que por mais que esta política seja funcional ao capital, este não tem a pretensão de suprir toda a demanda da classe trabalhadora, bem como, diante do cenário de crise estrutural, precisa contar os gastos sociais. Por isso a importância de se reivindicar a garantia da AE como um instrumento de luta de classe;
- Percebemos que o fato de ter profissionais de várias áreas e com atuações diversas confunde qual seria a real função destes na educação, por ser ainda um campo de intervenção novo para algumas profissões. O que podemos observar é que alguns profissionais, por não terem seus papéis bem definidos na área educacional, acabam suprindo as demandas de outras políticas públicas que não são realizadas no município/Estado. Isto é reflexo do desmonte das políticas públicas – estratégia do capital em crise estrutural;
- Alguns profissionais se restringem a realizar o que a demanda imediata lhe exige, já que não foge de sua competência profissional. No entanto, estes conseguem fazer uma relação da sua atividade pontual com o objetivo da Assistência Estudantil que é a permanência do estudante na instituição de ensino;
- O próprio IFCE não vislumbra o conceito de AE de forma ampliada, utilizando uma nova nomenclatura para os setores que trabalham com a Assistência Estudantil: Assuntos Estudantis. Pois comprehende que esta nomenclatura amplia o conceito de assistência, vislumbrada apenas na dimensão assistencialista, podendo atender outras demandas dos estudantes, ou seja, assuntos que podem envolver qualquer necessidade do estudante. O que pode causar maior confusão com relação as competências dos profissionais inseridos na equipe, uma vez que amplia o leque de intervenções, porém não define de fato as atribuições da equipe. Nas legislações, é proposta uma ação ampliada e multidisciplinar de Assistência Estudantil. Na prática diária, o profissional é movido a realizar ações pontuais e específicas;

- Analisamos que a inconsistência no papel dos profissionais da equipe de Assistência Estudantil, também se dá pelo fato da gestão não compreender a atuação de cada profissional na educação e, principalmente, na Assistência Estudantil, desta forma, os profissionais não encontram apoio para realizar algumas atividades que alcançam o conceito ampliado de AE e nem as condições materiais para desenvolver as atividades básicas de cunho imediatista, porém, a gestão espera resultados desses profissionais que estes não podem responder devido tais condições.

Enxergamos, deste modo, alguns desafios para AE:

- Assegurar o conceito ampliado de AE, realizando ações que vão para além da concessão de subsídios financeiros e construindo outros espaços formativos;
- Concretização do que está posto na Política de Assistência Estudantil do IFCE.

Acreditamos que trazemos, com a pesquisa em tela, contribuições para uma reflexão crítica da Assistência Estudantil, compreendendo que esta é um elemento do modo de produção de capitalista, porém, como tal, também contém em si – não isoladamente – de superações das relações capitalistas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jose Ricardo Pires de. **InSTRUÇÃO PÚBLICA NO BRASIL (1500- 1889)**. São Paulo: EDUC, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editoria, 2002.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA GERAL E DO BRASIL**. São Paulo: Moderna, 2006.

BEHRING, E. R. Política Social no Contexto da Crise Capitalista. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**, Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 301-321, 2009.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: EdUNESP/ Brasília: FLACSO, 2005.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 14, p. 89-107, abr./jun. 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas: [s.n.], v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. ESP.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas: [s.n.], v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. ESP.

JIMENEZ, S. V.; MENDES SEGUNDO, M. D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educacao/FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas: [s.n], p. 119-137, jan./jun. 2007.

KUENZER, Acácia. O ensino médio agora e para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, v. 21, n. 70, p 15-39, abr./jun. 2000.

LESSA, Sérgio. **Capital e Estado de Bem-estar**: o caráter de classe das políticas públicas. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LESSA, Sérgio. TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

LIMA, Marteana Ferreira de. e JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Complexo da

Educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: [s.n], v. 27, n. 2, p. 73-94. ago. 2011.

LIMA, K. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, L.D.; ALMEIDA, N.L.T. de (Orgs.) **Serviço Social e Educação**, Rio de Janeiro: Lumen Juris, p.01-26, 2012.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARINHO, Sandra. Para onde aponta a política educacional do governo Lula?: elementos para uma análise do programa nacional de qualificação social e profissional. In: JIMENEZ, Susana. V.; RABELO, Jackeline (Orgs.). **Trabalho, educação e luta de classe: a pesquisa em defesa da história**, Fortaleza: Brasil Tropical, 2003.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1996.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Coordenação de José Claudinei Lombardi. Campinas: Navegando Publicações, 2011.

_____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expresso Popular, 2008.

_____. **A ideologia alemã**. edição eletrônica, [S.I.]: Ridendo Castigat Mores. eBooksBrasil.com, 1999.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição** / István Mészáros. Tradução Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura e SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTERDBR On line**, Campinas: [s.n], n. 30, p. 275-291, jun.2008.

NETTO, José Paulo e BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**, São Paulo: Cortez, v. 1, 2006. [Biblioteca básica de Serviço Social].

OTRANTO, C. R. **A Política de Educação Profissional do Governo Lula**. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2014.

PEREIRA, Antônio Marcondes dos santos. **História, educação e sociedade de classes: pensamento pós-moderno e currículo de história no contexto da crise estrutural do capital**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

RAMOS , M a r i s e . **Concepção do ensino médio integrado** (2008). Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf> Acesso em: 21 jun. 2016.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petropolis, RJ: Vozes, 1980.

SANTOS, Deribaldo e Jimenez, Susana Vasconcelos. Graduação tecnológica no Brasil: aproximações preliminares. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28. p. 171-185, jan./jun. 2009.

SANTOS, Deribaldo. **Os cem anos do CEFET/CE**: compromisso social, desenvolvimento tecnológico e aproximação com o mercado. Fortaleza: EdUECE, 2007.

_____. **Graduação tecnológica no Brasil**: crítica à expansão do não universitário. Curitiba: CRV, 2012.

SANTOS, Deribaldo e COSTA, Frederico. O trabalho como princípio da sociabilidade Humana: a arte e a educação em debate. **Ontologia, estética e crise estrutural do capital**. In: Deribaldo Santos, Frederico Costa e Susana Jimenez (Orgs.). Fortaleza. EdUECE, 2015.

_____. **Profissionalização precária e educação capitalista no Brasil contemporâneo**: crítica à integração da escolar com o Mercado. [S.I.]: Instituto Lukács. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectiva. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. [Coleção educação contemporânea]

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.I.: s.n], v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do estado**, São Paulo, Cortez, n. 103, 2003. [Coleção Questões da Nossa Época].

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **Gramsci**: educação, escola e formação: caminhos para a emancipação humana, Curitiba: Appris, 2014.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital, Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

TAVARES, M. G. **A evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsl/9anpedsl/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 06 ago. 2014.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**; 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário para os discentes dos cursos técnicos

• Identificação

1. Qual o curso que você está frequentando?

R. _____

2. Qual semestre você está cursando?

() S1 () S2 () S3 () S4 () Outro

3. Qual sua idade?

R. _____

• Perfil Acadêmico

4. Você pretende concluir este curso?

() SIM () NÃO

5. Você já se matriculou em outro curso e não concluiu?

() SIM () NÃO

6. Se a resposta for sim, diga qual o curso você não concluiu?

R. _____

7. Já concluiu curso profissionalizante anteriormente?

() SIM () NÃO

8. Se a resposta for sim, diga qual o curso profissionalizante você concluiu?

R. _____

9. Você pretende fazer outro curso profissionalizante?

() SIM () NÃO

10. Você pretende fazer um curso de graduação?

() SIM () NÃO

11. Se sim, o curso que pretende fazer é da mesma área do curso

profissionalizante que você está fazendo?

() SIM () NÃO

- Condições de Permanência

12. Está exercendo atividade remunerada atualmente?

SIM NÃO

13. Das opções abaixo, cite a que você considera ser a maior dificuldade que você enfrenta para concluir o curso que atualmente está matriculado?

Dificuldade de aprendizagem
 Pouco tempo para estudar
 Desinteresse pelo curso
 Problemas financeiros
 Falta de apoio familiar
 Outros _____

14. Você recebe auxílio estudantil?

SIM NÃO

15. Se a resposta for sim, qual tipo de auxílio você recebe? (Marque mais de uma opção, se for o caso)

moradia
 alimentação
 transporte
 mães/pais
 auxílio formação

16. Caso não receba auxílio estudantil, em qual das opções abaixo seu caso melhor se encaixa?

Solicitou auxílio, porém foi negado
 Nunca solicitou auxílio

17. Em relação ao auxílio estudantil, dentre as opções a seguir, qual delas você atribui maior importância para sua permanência no curso?

O auxílio é indispensável para que eu continue fazendo o curso
 É importante, pois ajuda nas despesas que tenho diariamente no IF, mas sem o auxílio eu teria como me manter na escola
 O auxílio ajuda nas despesas familiares

18. O auxílio estudantil é suficiente para se manter na instituição?

SIM NÃO

19. Que outros serviços da Assistência Estudantil você utiliza ou já utilizou?

(Marque mais de uma opção, se for o caso)

- Enfermaria
- Atendimento com o serviço social
- Atendimento psicológico
- Atendimento nutricional
- Atendimento odontológico
- Atendimento pedagógico

ANEXO B – Questionário para o grupo focal com a equipe de assistência estudantil

1. Qual a importância da Assistência Estudantil no IFCE em geral e no IFCE aqui de Limoeiro? Como você vê a assistência estudantil? Por que ela é importante pra você?
2. Qual a importância da sua função para uma melhor aprendizagem dos estudantes (assistente social, psicólogo, enfermeiro, nutricionista, entre outros) para a assistência estudantil?
3. Que outros profissionais poderiam compor a equipe de AE? Pq?
4. Atualmente, mais de 80% do orçamento da assistência estudantil é destinada para pagamento de auxílios estudantis e merenda escolar, restando pouco para outras ações/serviços. Qual a sua reflexão sobre esse panorama?
5. Que ações são desenvolvidas no campus pela assistência estudantil? Quais são as ações que já são rotineiras no trabalho da assistência estudantil? Além das questões do edital da concessão de auxílios, tem alguma atividade que já está incluso no programa/ planejamento de vocês?
6. Quais as dificuldades que a equipe encontra para conseguir atingir o objetivo da AE?
7. Como vc acha que o estudante vê a AE?