



UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DO SUDOESTE DA BAHIA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**



**FERNANDO NUNES DOS SANTOS**

**As percepções dos sujeitos que vivenciam a assistência estudantil acerca desse direito social:  
um olhar a partir do IFNMG, Campus Avançado Janaúba.**

Vitória da Conquista  
2017

**FERNANDO NUNES DOS SANTOS**

**As percepções dos sujeitos que vivenciam a assistência estudantil acerca desse direito social:  
um olhar a partir do IFNMG, Campus Avançado Janaúba**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação – PPGED da Universidade Estadual do sudoeste da Bahia - UESB para Obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes

Vitória da Conquista  
2017

**FERNANDO NUNES DOS SANTOS**

**As percepções dos sujeitos que vivenciam a assistência estudantil acerca desse direito social:**  
um olhar a partir do IFNMG, Campus Avançado Janaúba.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação – PPGED da Universidade Estadual do sudoeste da Bahia - UESB para Obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes

Aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
(Orientador)

---

Prof.a Dra. Maria Cristina Dantas Pina  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

---

Prof. Dr. Wellington de Oliveira  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM

Dedico este trabalho a meu filho, Heitor, motivo maior de minha busca por um mundo melhor, menos desigual e mais justo. Que ele possa viver em um mundo assim. E a Juliana, minha esposa. Companheira para a vida toda, principalmente no projeto Heitor.

Dedico também aos meus pais, Manoel e Eliene, exemplos de vida, luta, coragem e retidão que continuo almejando copiar.

Por fim, dedico a todos que, mesmo diante das mais profundas dificuldades, lutam por uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente às forças superiores e desconhecidas que difundem o bem, e a quem convencionamos chamar de Deus.

Agradeço ao meu filho, Heitor, cuja simples existência se transmuta em motivação e ânimo para que eu busque fazer sempre o meu melhor, mesmo diante das adversidades.

Agradeço aos meus pais, Manoel e Eliene, cuja simplicidade e perseverança frente aos percalços da vida, são exemplos de caráter, ombridade e amor. Obrigado por terem me dado a vida e por terem me ensinado a vivê-la.

Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. Cláudio Pinto Nunes, cuja paciência e sabedoria no transcurso desta pesquisa foram fundamentais para chegar a este resultado. Se algum grave erro foi cometido nesse processo, certamente foi devido à minha limitação em entender e atender suas providenciais orientações.

Agradeço a Juliana de Almeida Pereira, por ser quem ela é. Por sua sinceridade e solidariedade sempre apostos, para ajudar a quem dessas qualidades necessite. Por diversas vezes precisei tanto de uma, como da outra, e sempre fui prontamente atendido.

Agradeço ao IFNMG, que me acolheu como professor e têm me motivado a melhorar a cada dia. Além disso, o convênio celebrado com a UESB e o pagamento das bolsas de PBQS – Programa Institucional de Bolsa para Qualificação dos Servidores, tornaram possível a realização desse sonho.

Agradeço aos alunos e servidores, especialmente aqueles que se dignaram a doar um pouco de seu tempo, para que eu pudesse tentar entender suas percepções. A contribuição de cada um, tornou essa pesquisa possível.

Palavras fazem pouco no sentido de conseguir demonstrar o agradecimento a todas e todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para o eventual êxito deste trabalho. Além disso, a memória é falha para lembrar de todos. Por isso, agradeço indiscriminadamente a todos e a cada um, pela ajuda da qual, muitas vezes, sequer tomei conhecimento e, quando o fiz, nem sempre soube demonstrar a verdadeira gratidão que sinto. Muito obrigado, seja quem for, esteja onde estiver!

*“Na compreensão da História como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou assegurar a sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção.”*

**PAULO FREIRE**

SANTOS, Fernando Nunes. **As percepções dos sujeitos que vivenciam a assistência estudantil acerca desse direito social:** um olhar a partir do IFNMG, Campus Avançado Janaúba. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Orientador: Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi apresentar os resultados da pesquisa que buscou compreender como os sujeitos que vivenciam a ação afirmativa da assistência estudantil pensam esse direito social. Como locus de pesquisa, foram escolhidos o Campus Avançado Janaúba e a Reitoria do IFNMG. Metodologicamente, o trabalho se ancorou na Epistemologia Qualitativa e lançou mão de grupos focais para colher/produzir os dados necessários para sua consecução. O objetivo foi captar, por meio da observação das falas e gesticulações dos membros do grupo focal, quais as suas percepções subjetivas acerca da assistência estudantil. Além desses grupos, foram utilizadas as pesquisas bibliográficas e documentais, com vistas a entender o processo que correlaciona a assistência estudantil com o direito de estudar, e esse com os direitos sociais, os quais, por seu turno, se relacionam à possibilidade de se constituir uma verdadeira cidadania no Brasileira. Como pressuposto, partiu-se da visão da Assistência Estudantil como um direito social necessário à plena vivência da cidadania. Assim, o direito de todos à educação precisa ser amparado por políticas de assistência Estudantil que garanta a mínima equidade, tanto no acesso, quanto na permanência e êxito dos educandos no contexto educacional. Para fins de seleção e organização dos materiais recolhidos, foram utilizadas as contribuições da análise de conteúdo de Bardin (2001). Dentre as múltiplas conclusões que a pesquisa chegou, destaca-se o fato de, na percepção da maioria dos sujeitos abordados, a assistência estudantil e vista como um direito socialmente constituído. Não obstante as falhas que precisam ser corrigidas, na percepção dos sujeitos, a assistência tem contribuído decisivamente para o acesso, permanência e êxito estudantil. Outra conclusão a que se chegou, diz respeito à não percepção, por parte dos estudantes, de preconceitos ou discriminações advindas de suas situações de assistidos. Já o processo seletivo par a assistência estudantil, na percepção dos estudantes, foi visto como fonte de constrangimentos. Assim, ficou evidenciada a existência de algum grau de constrangimento durante o processo seletivo da assistência estudantil, mas tal constrangimento não se fez sentir, segundo relato dos assistidos, após a contemplação no referido processo. Conclui-se, por fim, que embora esteja no caminho da expansão, a assistência estudantil do IFNMG não consegue atingir a todos que dela necessitam, e mesmo em relação aos contemplados, estes não têm suas necessidades plenamente satisfeitas, o que põe em risco a eficácia dos programas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Assistência Estudantil; Subjetividade; Ações Afirmativas; Acesso, Permanência e Êxito; Combate ao Fracasso Escolar.

## ABSTRACT

The objective of this work was to present the results of the research that sought to understand how the subjects who experience the affirmative action of student assistance think about this social right. As a research locus, the Janaúba Advanced Campus and the Rectory of IFNMG were chosen. Methodologically, the work was anchored in Qualitative Epistemology and used focus groups to collect / produce the data needed for its achievement. The objective was to capture, through observation of the speeches and gesticulations of the members of the focus group, what their subjective perceptions about student assistance were. In addition to these groups, bibliographical and documentary research was used to understand the process that correlates student assistance with the right to study, and that with social rights, which, in turn, relate to the possibility of constituting A true Brazilian citizenship. As a presupposition, it was based on the vision of Student Assistance as a social right necessary for the full experience of citizenship. Thus, the right of all to education needs to be supported by policies of student assistance that guarantees the minimum equity, both in access, and in the permanence and success of students in the educational context. For the purposes of selection and organization of the collected materials, the contributions of the content analysis of Bardin (2001) were used. Among the many conclusions reached by the research, the fact that, in the perception of the majority of the subjects covered, student assistance is seen as a socially constituted right. Despite the shortcomings that need to be corrected, in the perception of the subjects, the assistance has contributed decisively to the access, permanence and student success. Another conclusion that has been reached concerns the students' lack of perception of prejudices or discrimination arising from their assisted situations. The selective process for student assistance, in the students' perception, was seen as a source of constraints. Thus, it was evidenced the existence of some degree of embarrassment during the selective process of student assistance, but this constraint was not felt, according to the assistants' report, after contemplation in said process. Finally, it is concluded that, although it is in the process of expansion, IFNMG student assistance can not reach all those who need it, and even in the case of the beneficiaries, they do not have their needs fully met. Effectiveness of programs.

**KEY WORDS:** Student Assistance; Subjectivity; Affirmative Actions; Access, Permanence and Success; Combating School Failure.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização (1900 – 1950).....	56
Quadro 02	Comparativo ente número de estabelecimentos de educação primária e número de matrículas, nas redes pública e privada – 1933 e 1945.....	57
Quadro 03	Indicadores demográficos e taxa de alfabetização (1950 – 1970).....	58
Quadro 04	Crescimento entre os diversos níveis de ensino (1964 – 1974).....	60
Quadro 05	Dados Básicos da Região da Cidadania da Serra Geral.....	98
Quadro 06	Indicativos Sócio-Econômicos da área de abrangência do IFNMG/Campus Avançado Janaúba.....	99

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPE	Câmara de Ensino , Pesquisa e Extensão do IFNMG
CF-88	Constituição Federal de 1988
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COEX	Comitê de Extensão do IFNMG
CRUSP	Conjunto Residencial da USP
CS	Conselho Superior do IFNMG
D.O.U	Diário Oficial da União
DEOPS	Departamento Estadual de Ordem Política e Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPB	Estudos de Problemas Brasileiros
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso (Presidente)
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFES	Instituto Federal do Espírito Santos
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
IPES	Instituto de Estudos Políticos e Sociais

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAPNE	Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RENEX	Rede Nacional de Extensão
SENAC	Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
STF	Supremo Tribunal Federal
UDN	União Democrática Nacional
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFVJM	Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil de Gravataí
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

Introdução.....	14
<b>1. Capítulo I - Educação e Cidadania no Brasil: Análise Histórico-legislativa do Direito ao Acesso e Permanência de todos.....</b>	<b>20</b>
1.1. O direito à permanência escolar no contexto legal brasileiro.....	20
1.2. Contextualização conceitual da permanência: palavras introdutórias.....	24
1.3. Assistência estudantil e garantia ao acesso e permanência escolar na concepção conceitual do Estado brasileiro.....	28
1.4. Educação, Direitos Sociais e Cidadania: O contexto histórico do direito de estudar no Brasil.....	33
<b>2. Capítulo II - Assistência Estudantil E Institutos Federais De Educação: História e Legislação.....</b>	<b>62</b>
2.1. A Assistência Estudantil no IFNMG.....	75
2.2. O Processo de Seleção.....	84
<b>3. Capítulo III – Apontamentos Teórico-Metodológicos.....</b>	<b>86</b>
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	92
3.2 Caminhos Metodológicos.....	94
3.3 A ambiência e os sujeitos da pesquisa.....	96
3.3.1 O Cenário da pesquisa.....	96
3.3.2 Os codinomes.....	104
3.4. Percepções dos sujeitos sobre a Assistência Estudantil e sua interface com os direitos sociais.....	106
3.5 Percepções sobre a Meritocracia.....	118
3.6. E quando um direito causa constrangimento?.....	131
3.7 Estudar no IF é caro.....	140
Conclusão.....	142
Referências.....	147

## INTRODUÇÃO

O direito à educação no Brasil é direito de quem? A quem está, de fato, garantido? Em que consiste, realmente, ter esse direito assegurado? Essas são indagações de fundo, que motivam o presente texto, o qual se configura como relatório final da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, concluída neste ano de 2017. A proposta inicial da pesquisa foi pensar a realidade educacional brasileira, no tocante à garantia do acesso equânime à educação, tomando por base as experiências vivenciadas no Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais – IFNMG. Contudo, iniciados os levantamentos bibliográficos, com vista a subsidiar a pesquisa, e feitas as reflexões preliminares, restou comprovado que o trabalho deveria buscar sustentação em outras bases.

Nesse sentido, um primeiro ponto que ficou claro foi o fato da educação compor uma gama maior de direitos, a saber, os direitos sociais. Estes, por seu turno, são imprescindíveis para a constituição da cidadania. Assim, a visão inicial precisou ser ampliada, no sentido de perceber que sem uma garantia educacional equânime, não se podia falar verdadeiramente em cidadania. Isso levou a uma mudança naquelas indagações iniciais, no sentido de antepor um novo questionamento: é possível falar em cidadania no Brasil, se o acesso à educação não se encontra satisfatoriamente democratizado?

Como é próprio da mente humana, uma indagação levou a outra, que, por seu turno abriu um leque de novas indagações. Ao partir do pressuposto de que a educação se faz necessária para a constituição da cidadania, e uma não democratização do direito educacional, equivaleria, impreterivelmente a uma inviabilização desse status de cidadão para a gama populacional que fora privada desse direito, ficou estabelecida uma nova plêiade de questionamentos, quais sejam: em que consiste ter direito à educação? A simples expansão de vagas nos mais variados níveis educacionais, garantiria a perpetração desse direito? E quanto aos aspectos ligados à permanência desses educandos nesses múltiplos níveis educacionais? E as temáticas relativas à qualidade dessa educação ofertada/recebida? E o papel dos indivíduos enquanto protagonistas ou vítimas desse processo educacional, no que tange ao fracasso escolar? E os

interesses macro-econômicos e sócio-políticos relacionados à ampliação ou retração do direito educacional? Como o Estado brasileiro se posiciona e se posicionou frente a essas temáticas?

Não foram poucas as perguntas. E as possíveis respostas a cada uma delas, certamente conduziram a outras tantas, o que tornaria a discussão por demais holística. Tal percepção levou à necessidade de um recorte temático que, por um lado, pudesse viabilizar uma análise em nível acadêmico da matéria, ao passo que permitisse, por outro lado, jogar luz sobre as indagações já suscitadas, visto que não se pretendia abrir mão de nenhuma delas. A resposta a essa dupla exigência foi encontrada no estudo da assistência estudantil. Isso porque, ao tratar desse tema, torna-se imperioso discutir tanto a questão do acesso e sua democratização, quanto a temática da permanência, na qual está imbricada a discussão da qualidade, além de relevante discussão do papel do Estado, enquanto agente propulsor ou mediador/fiscalizador dos processos educacionais formais.

Assistência e acesso democrático são como irmãos siameses que não se suportam separados. A lógica por trás dessa afirmação é a de que, uma vez garantido o acesso, faz-se necessário garantir a permanência. Pensar a permanência significa, por seu turno, pensar a qualidade. É preciso permanecer em algo que valha a pena. E valer a pena, significa, no campo educacional, garantir estruturas mínimas de qualidade, sendo que a própria noção do que seja qualidade precisa também ser pensada. Qualidade, no sentido aqui empregado abarca as bases mínimas para que a educação possa cumprir seu papel formador e transformador da sociedade. Por fim, a assistência estudantil emanada principalmente do Estado envolve pessoas que pensam e formulam enunciados sobre si e sobre o mundo que os cerca. Captar e contextualizar tais enunciados, possibilitaria um vislumbre das percepções desses indivíduos sobre sua própria realidade e, por conseguinte, sobre o sistema assistencial como um todo.

Por todo o exposto, as reflexões iniciais conduziram à seguinte questão de pesquisa: Como os sujeitos que vivenciam a ação afirmativa da assistência estudantil pensam esse direito social?

Na busca por tecer possíveis respostas a essa questão-síntese, foi elaborado um plano de trabalho para a pesquisa, a qual foi realizada com base na análise de diversos materiais bibliográficos, ampla gama de documentos, notadamente de cunho legal emanados dos governos brasileiros ao longo da história independente do país, além da pesquisa de campo, cujo espaço de realização se deu no Campus Avançado Janaúba e na Reitoria do IFNMG.

Esse espaço da pesquisa, assim como a própria temática abordada, se justifica pela vinculação deste pesquisador, enquanto professor da educação básica, técnica e tecnológica, do quadro docente do IFNMG, desde de janeiro de 2013. Sendo que o contato e, conseqüente adesão à proposta representada pelos Institutos Federais se deu antes, no ano de 2012, quando da atuação como professor substituto de História no campus Santa Teresa, do Instituto Federal do Espírito Santos – IFES. A atuação como professor levou ao contato direto com estudantes das mais variadas origens sociais. Ademais, a oportunidade de atuar como Diretor de Administração e Planejamento do campus Araçuaí, do IFNMG, entre os anos de 2014 e 2015, permitiu que este pesquisador lidasse diretamente com as tratativas financeiras e organizações burocráticas para concessão dos programas da assistência estudantil. O resultado de toda essa vivência foi a firme convicção de que a assistência estudantil é um direito social que deve ser ampliado para todos os brasileiros, com vistas a alcançar a universalização de sua oferta e integralidade de sua cobertura, sem as quais não é possível construir a tão sonhada base cidadã neste país.

Tal esclarecimento serve para afirmar e justificar que não houve, durante a realização da pesquisa, nenhuma intenção de neutralidade ou imparcialidade por parte do pesquisador. Sempre que necessário, se deixou claro para os sujeitos da pesquisa que o pesquisador tinha um lugar de fala, e este seria reafirmado, sempre que se julgasse necessário fazê-lo.

Os levantamentos, análises e conclusões desse processo serão apresentadas nas páginas que se seguem, sendo que essas foram organizadas em quatro partes, além desta introdução.

No primeiro capítulo, intitulado “Educação e cidadania no Brasil: análise histórico-legislativa do direito ao acesso e permanência para todos”, buscou-se um apanhado histórico da realidade educacional brasileira, tendo como marco inicial a Constituição Outorgada de 1824, primeira do país. Tal apanhado foi feito com base em revisão bibliográfica de autores advindo tanto da área historiográfica quanto da História da Educação. Também foram feitas análises em farta documentação de cunho legislativo e de outras matrizes.

É importante destacar o risco assumido nesse primeiro capítulo, visto que, ao abarcar um recorte temporal tão amplo, corre-se o risco de superficializar, ou pormenorizar, em alguns ou vários momentos, discussões e embates de maior complexidade, os quais, via de regra, são profundamente relevantes para a tessitura da realidade histórica brasileira. Contudo, é preciso



ter claro que essa abordagem de cunho histórico, realizada nessa primeira parte do primeiro capítulo, teve um único e, de certa forma, desprezioso objetivo, qual seja, demonstrar, que o direito equânime à educação, ainda não teve espaço de concretude na história político-econômica e social do Brasil. Um segundo objetivo foi atribuído à segunda parte desse primeiro capítulo, o qual fora incumbido de dar sustentação conceitual para a pesquisa. Nesse sentido, foram abordados alguns conceitos-chave, tais como cidadania; direitos sociais; políticas afirmativas; acesso; permanência; e êxito escolar.

O capítulo 2, intitulado “Assistência Estudantil e Institutos Federais de Educação – História e Legislação” buscou ambientar o *locus* da pesquisa, fazendo um histórico das origens dos Institutos Federais, bem como uma apresentação de suas estruturas e peculiaridades. Na sequência, a temática da assistência estudantil assume a centralidade das discussões, sendo apresentadas as bases do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, e realizada uma revisão de literatura, sob forma de estado da arte, acerca da assistência estudantil, notadamente nos Institutos Federais. Por fim, o texto se volta para a assistência estudantil no IFNMG, onde são apresentados os princípios e objetivos dessa política, suas diversas modalidades de atuação, bem como o processo seletivo para se fazer jus aos benefícios. Com isso, esse segundo capítulo busca situar o espaço de atuação e as múltiplas nuances da assistência estudantil.

O terceiro capítulo, intitulado “Apontamentos Teórico-Metodológicos”, inicia estabelecendo a localização da pesquisa dentro dos pressupostos da epistemologia qualitativa. Na sequência, é feita uma abordagem conceitual acerca da subjetividade, visto ser a captação das perspectivas dos sujeitos, um dos objetivos básicos desta pesquisa. Feito isso, ocorre o enquadramento da pesquisa em algumas das diversas categorizações a que ela pode ser submetida. No momento seguinte, faz-se uma descrição/discussão das múltiplas ferramentas metodológicas utilizadas para dar conta do objeto da pesquisa. Nesse aspecto, são apresentados os elementos conceituais dos grupos focais e da análise de conteúdo, visto serem esses, ao lado da pesquisa bibliográfica e documental, os principais instrumentos utilizados na pesquisa. Por fim, é feita uma ambientação da pesquisa, com vistas a apresentar os lugares de fala dos três grupos focais organizados, quais sejam, os estudantes do curso Integrado em Informática para Internet e os servidores e gestores que lidam direta, ou indiretamente, com os alunos, no que tange à assistência estudantil, ambos do Campus Avançado Janaúba, além dos servidores e

gestores lotados, ou em exercício na Reitoria do IFNMG. Também teve espaço nessa ambientação da pesquisa, algumas palavras acerca da estrutura sócio-cultural e político-econômica que fora denominada como ultra-liberalismo.

O quarto e último capítulo recebeu um título em forma de questionamento, onde se procura responder a questão de pesquisa. Denominado “O quê os sujeitos da pesquisa têm a revelar, acerca de suas percepções sobre a assistência estudantil e o papel que desempenha na garantia dos direitos sociais?” esse capítulo busca apresentar uma síntese analítica das múltiplas vozes que se levantaram para tratar da assistência estudantil no IFNMG, em sentido *stricto*, e do direito à educação, em sentido *lato*. Assim, são discutidas temáticas relativas ao conceito de meritocracia, à política nacional de ações afirmativas, ao protagonismo ou vitimismo dos indivíduos frente às suas realidades sócio-econômicas, às considerações acerca do acesso, permanência e êxito, em relação à educação em geral, e ao IFNMG, em particular. E, por fim, são discutidas/apresentadas as mais variadas percepções dos sujeitos acerca de suas realidades enquanto assistidos, demandantes não contemplados e servidores ou gestores ligados à política de assistência estudantil do IFNMG.

Uma última parte do trabalho apresenta algumas conclusões possíveis, sem, contudo, ter a pretensão de esgotar o assunto.

De modo geral, este trabalho se encontra estruturado sobre alguns pressupostos que lhe garante coerência e coesão entre suas diversas partes. O primeiro desses pressupostos é o de que, dadas as grandes desigualdades econômico-sociais e de oportunidades existentes no Brasil, sem algum tipo de intervenção estatal, no sentido de se garantir uma Assistência Estudantil em quantidade e qualidade satisfatórias, a permanência de todos no espaço educacional não passa de “letra morta”, o que, conseqüentemente, inviabiliza a equidade do direito social à educação.

Esse pressuposto, por sua vez, é derivado da percepção de que, uma vez constituído um direito social de qualquer matriz, as ausências, ou mesmo insuficiências de garantias para o acesso aos mesmos, não podem ser toleradas, sob risco de inviabilizar a eficácia do referido direito e, por conseguinte, impor óbices à plena vivência da cidadania.

Também existe o entendimento de que, se por um lado, a democratização do acesso à educação deva ser pensada, de modo a ampliar exponencialmente tal acesso às populações

historicamente desfavorecidas, por outro, há de se pensar que não basta matricular esses alunos nas diversas instituições educacionais. É preciso provê-los de meios para nelas permanecer, e garantir estruturas mínimas de qualidade que os permitam lograr êxito na empreitada formacional.

A política de assistência estudantil que aqui é analisada, diz respeito ao conjunto de princípios, diretrizes e práticas que norteiam a execução de múltiplas ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão bem sucedida dos estudantes, nas variadas categorias educacionais, sempre na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria, tanto do desempenho acadêmico, quanto da qualidade de vida dos educandos. As argumentações tecidas ao longo do texto, em especial no segundo e no terceiro capítulos, buscaram embasar essa conceituação acerca da assistência estudantil.

## 1. CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO BRASIL: ANÁLISE HISTÓRICO-LEGISLATIVA DO DIREITO AO ACESSO E PERMANÊNCIA DE TODOS

#### 1.1. O direito à permanência escolar no contexto legal brasileiro

O princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência, de forma equânime, de todos os brasileiros no sistema regular de ensino está constitucionalmente estabelecido no inciso I do artigo 206 da Magna Carta de 1988 (CF-88). Sendo a educação, nos termos do artigo 6º da mesma Constituição, um direito social, compete ao Estado garantir os meios necessários para sua plena e efetiva oferta. Nessa perspectiva, rezam os artigos 205 e 206 da CF-88, e seus respectivos incisos, que:

Art. 205. A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

**I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

**IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;**

(...)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

**VII - garantia de padrão de qualidade.** (BRASIL, 1988, grifo nosso)

Assim, contrariando as teorias neoliberais, de mínima intervenção estatal, o Estado brasileiro assume, nessa que foi apelidada de “Constituição Cidadã”, sua plena responsabilidade e ativo papel frente às necessidades/direitos educacionais. E o faz com vistas a atender a plenitude dos brasileiros.

Vale lembrar que essa Constituição Cidadã foi escrita em meio a profundos conflitos de ordem ideológica e de concepções políticas, sendo, de múltiplas maneiras, resultado desses mesmos conflitos. O texto constitucional de 1988 pode ser pensado como uma conciliação desproporcional entre as diversas tendências conflitantes, especialmente no que diz respeito à educação. Com a convocação da Constituinte, os grupos educacionais que digladiavam entre

si já faziam décadas, acirraram mais uma vez suas divisões em torno dos defensores das escolas públicas e os defensores do setor educacional privado. Os chamados publicistas defendiam, dentre outras coisas: a descentralização administrativa e pedagógica; a gestão participativa na educação; eleições diretas, com votação secreta para dirigentes de instituições de ensino; comissões autônomas de educação para acompanhamento e atuação nas políticas educativas; supressão do Conselho Federal de Educação, tida como de caráter privatista; instituição de colegiados escolares eleitos pelas comunidades, com o intuito de frear eventuais arbitrariedades emanadas da gestão, sobre os sistemas de ensino. Já os denominados privatistas lutavam pela possibilidade das instituições privadas receberem verbas públicas; queriam incentivos fiscais; bolsas de estudo bancadas pelo erário; ensino religioso nos currículos e, de forma geral, buscavam limitar a participação da comunidade na condução das instituições de ensino. (PERONI, 2003)

É importante notar que ao longo da história, a ideia de educação como direito de todos e dever do Estado, nem sempre “deu o ar da graça” nos textos constitucionais brasileiros. E quando o fez, a participação do Estado sempre fora relativizada ou secundarizada. Um exemplo emblemático disso pode ser retirado da Carta de 1937, na qual o Estado se esquivava de tais deveres, colocando-se como mero facilitador no encargo de educar. Assim, ficou estabelecido em seu artigo 125 que

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. (BRASIL, 1937)

Já a Carta de 1946 (BRASIL, 1946) estabeleceu em seu artigo 166 que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Embora esse dispositivo assegure a educação como direito de todos, não a define como dever do Estado. Antes, em seu artigo 168, essa constituição instituiu um tipo de parceria público-privada, estabelecendo em seu inciso III que “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.” (BRASIL, 1946) Em outras palavras, a obrigação de assegurar a gratuidade do ensino foi compartilhada, *ex officio*, com o setor privado.

No mesmo sentido, a Constituição de 1967, em seu artigo 168, garantiu a educação como um direito de todos, mas também foi omissa ao definir a responsabilidade, ou primazia do Estado,

no dever de educar. Embora tenha estabelecido a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, para pessoas dos sete aos quatorze anos, determinou em seu inciso III do parágrafo 3º do mesmo artigo 168 que,

O ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. **Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso** no caso de ensino de grau superior; (BRASIL, 1967, grifo nosso)

Por todo o exposto, falar de assistência estudantil no Brasil, pós 1988, é discorrer sobre um direito constitucionalmente estabelecido, visto que, de forma *sui generis* às cartas que a antecederam, a constituição vigente explicitou taxativamente o papel do Estado na garantia equânime do direito social ao acesso e permanência educacional, devendo, inclusive, assegurar os níveis de qualidade necessários.

No que tange ao elemento qualitativo, presente na legislação brasileira, Carmo e Carmo (2014) argumentam que a realidade aqui estabelecida nos últimos anos, de quase universalização do acesso à escola, possibilitou, tanto às forças sociais, quanto aos grupos acadêmicos, redirecionar seus esforços “*da luta pela quantidade de vagas para a qualidade da educação em sala de aula, de forma a “completar” o binômio acesso e permanência preconizado na Constituição e na LDBEN vigentes*”. (CARMO; CARMO, 2014, p.06)

Assim, a concepção aqui defendida parte do pressuposto de que a ideia de permanência traz, em seu âmago, a noção de qualidade. Permanecer, segundo essa perspectiva, significa ter condições de, na quantidade adequada de vagas, se ter uma qualidade mínima, que dê sentido de concretude ao processo formacional.

Permanência não se apresenta apenas como o antônimo da evasão ou do fracasso escolar. Em outras palavras, tomando por base os dispositivos constitucionais, todos os demandantes da educação oficial adquirem, necessariamente, o direito de, além de acessar os diversos níveis e modalidades dessa educação, de o receberem com padrões satisfatórios de qualidade. O já mencionado inciso VII do artigo 206 da CF-1988 sacramentou tal direito.

Embora os artigos que tratam do direito à educação na CF-1988, não se configurarem como normas de eficácia limitada, que são aquelas determinações constitucionais em que estão presentes expressões do tipo “na forma da lei”, “a lei disporá” ou “nos termos da lei”, o que

levaria à necessidade de legislações infraconstitucionais para que tais normas alcancem seu grau de efetividade, a Lei 9.394 de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, acabou reforçando e, segundo Carmo e Carmo (2014, p. 07), ampliando a noção de direito à permanência escolar, estabelecida pelo diploma constitucional.

Segundo os autores, foi através dessa lei que a expressão “permanência” passou a ter desdobramentos que ampliaram, tanto a compreensão, quanto o sentido expressos no Artigo 206 da CF-1988, podendo, segundo argumentam, “ser objeto de reivindicação de direito constitucional pela sociedade”. (CARMO; CARMO, 2014, p.07)

É inegável que a LDBEN-9.394/96 não apenas consagrou o dispositivo constitucional do direito ao acesso e à permanência no ensino, como também, o explicitou de modo mais veemente. A expressão “acesso e permanência” aparece por três vezes nesse diploma legal.

Em sua primeira aparição, no inciso I do artigo 3º, sua oferta está relacionada com o primeiro dos princípios que regem o ensino, ao preconizar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Aqui, a LDBEN faz transcrição literal do que se encontra no inciso I do Artigo 206 da CF-1988. (BRASIL, 1996)

Em sua segunda aparição, no inciso VII do Artigo 4º, a expressão encontra-se relacionada à Educação de Jovens e Adultos - EJA, estabelecendo ser dever do Estado a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Por fim, a expressão “acesso e permanência” aparece na LDBEN pela terceira, e última vez, no parágrafo 4º do artigo 62, ao estabelecer que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (BRASIL, 1996).

Embora se possa concordar com a importância da LDBEN nº 9394/96 na explicitação e ampliação dada à noção de “permanência e êxito”, a sentença final defendida por Carmo e Carmo (2014, p.07), segundo a qual só a partir desta LDBEN, o direito à permanência escolar pôde ser objeto de reivindicação de direito constitucional é passível de incisivos

questionamentos. Não sendo uma norma constitucional de eficácia limitada, o disposto no artigo 206 da CF-1988, já era dotado de eficácia, sendo, portanto, passível de reivindicações desde a promulgação Carta Magna, o que ocorreu em 05 de outubro de 1988, portanto, oito anos antes da promulgação da atual LDBEN. De toda sorte, isso não retira, de modo algum, a importância e o impacto dessa LDBEN, para a estrutura educacional brasileira.

## **1.2. Contextualização conceitual da permanência: palavras introdutórias**

Em seu ensaio sobre a noção de permanência escolar, estabelecida a partir da categorização discursiva das publicações acadêmicas no Brasil que trataram, direta ou indiretamente, dessa temática, entrepostas entre os anos de 1998 e 2012, Carmo e Carmo (2014, p.1) argumentam que

[...] a preocupação em melhor definir ou delimitar os aspectos implicados no permanecer na escola, anuncia mudanças no modo de refletir sobre a evasão e o fracasso escolar [...]. Se o senso comum, de alunos a gestores, atribui ao aluno a responsabilidade pela sua evasão ou fracasso escolar, as crescentes formulações em torno da noção de permanência, embora de forma incipiente, vão apontar para situações, empíricas ou não, nas quais outros operadores educacionais, além do aluno, assumem coletivamente tal responsabilidade.

Em outras palavras, o que os autores defendem é que a opção pelo conceito de “permanência escolar”, em detrimento das consagradas, e amplamente difundidas expressões “fracasso escolar” e/ou “evasão escolar”, designam muito mais que uma mera questão semântica. Os autores evidenciam, de forma assumidamente preliminar, que existiria uma espécie de dicotomia tácita na opção por um, ou outro termo. Tal dicotomia, segundo argumentam, está ligada, principalmente, à questão da centralidade, exclusiva ou compartilhada, dos educandos no processo de concluir ou abandonar a escola.

Assim, o senso comum, tanto de alunos como de gestores, ao privilegiarem as expressões “fracasso escolar” ou “evasão escolar”<sup>1</sup>, com toda a carga ideológica que estas trazem,

---

<sup>1</sup> Esses conceitos de fracasso ou evasão escolar são amplamente utilizados nas pesquisas sobre a educação no Brasil. Podem ser encontrados como temas centrais, por exemplo em Patto (1999), Baeta (1992) e Caroni (2010)



tenderiam a ver nos educandos, o protagonismo quase que solitário, pelo ato de ficar ou abandonar a escola. Já os optantes e teóricos da noção de permanência, abre-se-iam a uma visão mais holística da problemática relacionada ao concluir, ou abandonar o processo formativo. Adotando-se a noção de permanência, não se nega o papel desempenhado pelo indivíduo nesse processo, mas entende-se que tal processo é multifacetado, atravessado de múltiplas condicionantes e influências. Pensando a partir da noção de permanência, o indivíduo que abandona, ou permanece em seu processo formativo, embora possa ser protagonista, encontra-se rodeado de co-protagonistas, elementos outros que agem de modo a favorecer ou prejudicar sua permanência.

Contudo, mesmo esse protagonismo do indivíduo pode ser objeto de questionamentos. Até que ponto a decisão está realmente nas mãos dos indivíduos? Afora a concepção de liberdade em Sartre (2005), segundo a qual um indivíduo só não é livre da própria liberdade, há de se pensar na intrincada rede de derivações que exercem influências sobre esse indivíduo. O que influencia um indivíduo, certamente exercerá influência, em grau ou intensidade diversa, em outro indivíduo. Negar tal premissa seria o mesmo que assumir, como verdadeira, a existência de um ser humano transcendental, ou mesmo metafísico.

Em termos numéricos, fica evidente a supremacia de trabalhos acadêmicos que preferem as expressões “fracasso” e/ou “evasão escolar” ao termo “permanência”. Tomando por base os estudos de Bragança (2008), que se propôs à formulação de um estudo do tipo Estado da Arte, acerca da produção do saber nas pesquisas sobre o fracasso escolar, no período de 1996 a 2007 e confrontando seus dados com o ensaio de Carmo e Carmo (2014), pode ser evidenciada tal discrepância.

Enquanto Carmo e Carmo encontraram, em âmbito nacional, 44 trabalhos publicados no período de 1996 a 2012, que usam a permanência como seu tema ou objeto de análise, Bragança encontrou, só no período de 1996 a 2007, concentrando-se basicamente nas regiões Sul e Sudeste brasileiro, mais de 1.000 publicações que trataram da evasão e/ou do fracasso escolar.

Dadas as limitações impostas pelos objetivos do presente trabalho, não será possível aprofundar a discussão segundo a qual, a opção pelo termo “permanência” designaria ou não algo além de uma mera questão semântica, para indicar algo análogo ao combate à evasão ou

fracasso escolar, ou, se por outro lado, ao se optar pela utilização da expressão “permanência”, o pesquisador assumiria, ainda que inconscientemente, uma posição diversa, segundo a qual deveria buscar, para além dos estudantes, outros protagonistas no fenômeno de ficar, ou abandonar seu processo formativo. E se também assim não o fazem, os optantes pela utilização de “fracasso escolar” e/ou “evasão”.

De toda forma é no mínimo curioso pensar nessa supremacia avassaladora dos termos “fracasso” e “evasão escolar”, sobretudo porque nenhuma das duas expressões, sequer aparecem, nem na LDBEN 9.394/96, nem na CF-1988. Na verdade, a Constituição Federal até utiliza, por uma única vez, o termo “evasão”, mas o faz, no inciso IV do artigo 23, para designar a competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural (BRASIL 1988), não tendo, portanto, ligação direta com a temática da educação.

Na busca por uma melhor definição do que se pode designar por “permanência” foram consultados os dicionários Houaiss Conciso (2011, p.719), Dicionário Michaelis (2016) e Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2013). Dicionário UNESP de Português Contemporâneo (BORBA, 2011, p.1061)

De modo geral os três primeiros dicionários trazem definições análogas para o termo “permanência”. Assim, esse substantivo é designado por ambos como sendo sinônimo de constância, continuidade, demora num mesmo lugar, ato de permanecer, estada, estabilidade, duração firme, constância ou perseverança.

Uma das definições mais completas para esse termo se encontra no dicionário UNESP de Português Contemporâneo (BORBA, 2011, p.1061), nele tal substantivo é descrito como aquilo que designa a característica do que é permanente, perenidade, persistência, também é designado como sinônimo de prosseguimento, demora, estada, continuidade, manutenção, presença constante.

Em suma, todos os dicionários concordam com a definição do verbo “permanecer” como designativo da ideia de “continuar sendo”, “permanecer existindo”; “conservar-se”, “ficar”. Contudo, o UNESP acrescenta os sentidos de “persistir tenazmente” ou “insistir”. Desse modo, a noção de permanência pode designar tanto uma atitude semi-passiva de “continuar

existindo”, como uma atitude ativa de “persistir”.

Utiliza-se o termo “semi-passiva” uma vez que o simples ato de permanecer traz em si uma carga de atividade, contudo, se não existe alguma forma de hostilidade a essa existência, um mero estatismo pode, em alguma medida, garantir tal existência. Por outro lado, caso alguma hostilidade venha a ocorrer, o ato de “continuar existindo” tornará imperioso algum tipo de atitude plenamente ativa, no sentido de “persistir, apesar de”.

Segundo o filósofo David Lewis (1986 apud REIS; TENÓRIO, 2009, p. 67)

(...) uma coisa persiste se e somente se, existe ao longo do tempo, assumindo partes temporais diferentes ou estágios em tempos diferentes, ainda que nenhuma dessas partes esteja completamente presente em mais do que um momento temporal.

Assim, a permanência está associada, por um lado, com a persistência e, por outro, com a noção de tempo. Posto de outra forma, “a persistência corresponde ao modo como algo dura no tempo” (REIS; TENÓRIO, 2009, p. 67)

Partindo dessa definição conceitual de Lewis e relacionando-o ao seu objeto de estudo, qual seja, a permanência dos negros na universidade, Reis e Tenório (2009) ampliam a visão de permanência, definindo-a como

[...] o ato de continuar que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de existência com seus pares. Permanecer não pode ser entendido aqui, como o simples ato de persistir apesar e sob todas as adversidades, mas a possibilidade de continuar estando dentro; estando junto; estando “in”. (p. 3)

Para os objetivos do presente trabalho, essa concepção de permanência apresenta-se extremamente pertinente, uma vez que a proposta aqui estabelecida visa lançar um olhar sobre as formas e as concepções acerca de como a assistência estudantil vem influenciando no processo de permanência, ou não, dos educandos no IFNMG.

Essa conceituação vem ao encontro dos anseios deste trabalho, visto que se busca a captação das percepções dos entes envolvidos com a política de assistência estudantil do IFNMG, notadamente aquelas emanadas pelos estudantes assistidos e pelos demandantes não contemplados por tais políticas. Assim, essa concepção de permanência possibilita, por um lado, a busca do entendimento de como esses estudantes se veem, enquanto assistidos ou

demandantes não contemplados, dentro do contexto institucional e, por outro lado, abre caminho para se questionar, ainda que indiretamente, como esses sujeitos são vistos por outros entes da instituição, inclusive os membros da gestão.

### **1.3. Assistência estudantil e garantia ao acesso e permanência escolar na concepção conceitual do Estado brasileiro.**

O pressuposto basilar da presente pesquisa é o de que, dadas as gritantes desigualdades sociais e de oportunidades estabelecidas no Brasil, sem algum tipo de intervenção estatal, no sentido de garantir uma assistência estudantil em quantidade e qualidade satisfatória, com vistas a custear as despesas dos educandos que dela venha a necessitar, a permanência equânime no espaço educacional não passa de “letra morta”.

O Artigo 205 da CF-88 reza que a educação, “*direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”. Consoante a esse dispositivo legal, negar o pleno direito de qualquer cidadão brasileiro à educação formal, não garantindo as condições necessárias, não apenas para o acesso, mas para a permanência, com qualidade, no contexto escolar é, em uma única ação, atrapalhar seu pleno desenvolvimento enquanto pessoa, dificultar, ou mesmo inviabilizar seu preparo para o exercício da cidadania e, por fim, privá-lo de uma satisfatória qualificação para o mundo do trabalho.

Esse artigo 205, em consonância ao que estabelece o artigo 6º da CF-1988, que define quais são os direitos sociais no Brasil, também oferece justificativa para um segundo pressuposto da presente pesquisa, qual seja, a de que, uma vez que se institua um direito social, seja qual for a sua natureza, toda e qualquer ausência, ou mesmo a simples insuficiência de garantias básicas para o acesso e permanência na educação, acaba impedindo a eficácia do dito direito social o que, por conseguinte, leva à inviabilização da plena vivência da cidadania. Dito de

outra maneira, sem garantias efetivas à educação, os direitos sociais tornam-se inoperantes, visto ser a educação o caminho para se ter acesso pleno a tais direitos.

Essa constatação é especialmente pertinente nos dias atuais, em que o equilíbrio ténue alcançado pelas forças político-ideológicas que se batem pela hegemonia do aparato estatal brasileiro parece se desfazer, o que leva a uma série de dúvidas sobre o papel do Estado na garantia desses direitos sociais. Nesses últimos tempos, graves ameaças parecem se abater sobre as conquistas sociais, as quais foram alcançadas a duras penas, dentro de uma mistura amorfa de ideologias que configuraram o Estado brasileiro, especialmente a partir da década de 1990, quando, ao tempo em que se defendia a busca por algum tipo de *Estado de Bem Estar Social*, ao estilo keynesiano, eram adotadas diversas práticas de cunho assumidamente neoliberais.

Na verdade, essa percepção de conflitos e hibridismo parece ser o que melhor caracteriza o Estado Brasileiro no período pós Abertura política. Trata-se de uma arena onde ao menos dois grupos de ideologias se debatem constantemente. É preferível falar em ideologias em debate que em pessoas, pois, embora muitas vezes essas ideologias encontrem acento nos discursos e práticas de determinados sujeitos ou agremiações político-partidárias, o que se percebe no Brasil das décadas de 1990 e seguintes é uma coexistência mais ou menos harmônica de ideologias dispares, defendidas por um mesmo indivíduo, ou por um mesmo partido político.

Na busca por conceituar a miríade de ideologias e práticas que se convencionou denominar neoliberalismo, foi assumida como conveniente a conceituação de Orso (2007), quando ele observa que,

(...) se formos rigorosos com os conceitos, se não quisermos incorrer em equívocos, não se pode chamar as atuais políticas de neoliberais, mas sim de ultraliberais, pois se trata da superação tanto do liberalismo clássico quanto do intervencionismo; trata-se da incorporação das velhas práticas da ortodoxia liberal conjugadas com a preservação do Estado. Assim, o ultraliberalismo constitui-se na síntese do liberalismo que representa as novas relações. (ORSO, 2007, p. 177)

Voltando ao embate, de um lado, estão as práticas e os discursos ideológicos de cunho ultraliberais, os quais defendem uma espécie de Estado Subsidiário, caracterizado por ser ansioso

[...] pela diminuição de seu tamanho; pela privatização das entidades estatais

não comprometidas na realização das atividades típicas do Estado; pelo prestígio da liberdade econômica e da livre concorrência; pela extinção dos monopólios; pela descentralização das atividades do Estado ainda que típicas; pela agilidade e eficiência da máquina estatal, inclusive com novos modelos gerenciais; pela parceria com a sociedade civil; pela participação do cidadão na Administração Pública, em especial no controle da qualidade dos serviços prestados etc. (BAZILLI; MONTENEGRO, 2003, pp. 18-19).

Tomando por base as argumentações Torres (2001, p.268) a noção de Estado Subsidiário é um definidor satisfatório do estado neoliberal no período tratado, visto que, sendo “proveniente da expressão latina **subsidium**, que significa **ajuda** ou **socorro**, a subsidiariedade não conduz a um mero limite à ação do poder público, assinando-lhe, ao revés, a função de estímulo, coordenação, integração e, excepcionalmente, suplência.”

Do outro lado da arena política do Estado brasileiro encontram-se os partidários ideológicos do Estado Social, o qual, nas palavras de Torres (2001, p.51) caracteriza-se por ser um “Estado produtor, repartidor, distribuidor e distributivo, que não deixa à sorte dos indivíduos a sua situação social, mas vem auxiliá-los através de medidas positivas e de garantias efetivas”. Segundo Bonavides, (2001, p.200)

O Estado social, por sua própria natureza, é um Estado [...] que requer sempre a presença militante do poder político nas esferas sociais, onde cresceu a dependência do indivíduo, pela impossibilidade em que se acha, perante fatores alheios à sua vontade, de prover certas necessidades existenciais mínimas.

Assim, o Estado Brasileiro, que desde as primeiras décadas do século XIX, sempre assumiu, nas palavras de Silva (1997, p. 41), um manifesto perfil intervencionista, notadamente nas áreas econômica e social, dosou de forma desigual as práticas ideológicas do Estado Subsidiário com aquelas preconizadas pelo Estado Social. Tal dosagem fez com que a emergência de um, não significasse, necessariamente, a eliminação do outro. Desse modo, em momentos de influxo do Estado Subsidiário, como ocorrido no governo de Fernando Henrique Cardoso por meio de seu Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado<sup>2</sup>, o Estado Social não desapareceu, mas apenas diminuiu de tamanho em decorrência das inúmeras privatizações e reformas levadas a termo pelos governos FHC, Lula e Dilma Rouseff.

<sup>2</sup> O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e depois, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em 21 de setembro de 1995. Em seguida foi submetido à aprovação do presidente FHC.

Feita essa caracterização preliminar do Estado brasileiro e retomando a discussão em torno do direito à educação, é imperioso estabelecer que por conta desses embates ideológicos, que ora alargam, ora restringem os direitos sociais, e tomando por base as patentes desigualdades sócio-regionais que assolam o Brasil, a pura e simples oferta de vagas nos diversos sistemas e modalidades de ensino regular, não se faz suficiente para garantir, de forma equânime, o direito de todos à educação, nos termos estabelecidos na CF-88.

Ademais, é importante destacar que na construção do discurso estatal subsidiário, presente até os dias atuais, a Carta de 1988 foi sistematicamente atacada, notadamente pelos direitos sociais que preconizou, os quais, via de regra, são apontados como causadores da assim chamada “crise do Estado brasileiro,” e também por ser considerada excessivamente burocrática. Bazilli e Montenegro (2003, p.19) argumentam nessa linha de raciocínio, defendendo que

(...) na contramão das tendências mundiais, noticiadas por Hayek já na década de 1940 e em plena concretização a partir de 1979, com o programa de privatização adotado pela Inglaterra, no governo Margareth Thatcher, o Brasil promulga a Constituição de 1988, excessivamente detalhista e, sobretudo, dirigista.

Na apresentação de seu Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o então presidente FHC teceu críticas contundentes ao modelo estatal definido pela CF-88. Segundo ele

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. **Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas** para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por conseqüência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais. (Brasil, 1995, p.6)

Segundo Sparapani (2012), esse discurso disforme preconizado na reforma do Estado, buscava alterar dois fatores incontestáveis da realidade brasileira. O primeiro deles, e que se lida diretamente a esta pesquisa, é o fato de que somente o Estado, e não os particulares, pode resolver as mazelas das desigualdades sociais existentes no Brasil. Por isso, ainda que se intente instituir um Estado subsidiário, sempre persistirá no Brasil a necessidade da intervenção estatal para, no mínimo, amainar os problemas dos grupos sociais menos favorecidos. O segundo fator, conforme já afirmado, consiste no fato de que a CF-88 definir o Brasil com um modelo econômico de bem-estar social. Assim, como sustenta o eminente ex-

ministro do Supremo Tribunal Federal, Eros Grau (2007, p.47-48)

Assim, os programas de governo deste e daquele Presidentes da República é que devem ser adaptados à Constituição, e não o inverso. A incompatibilidade entre qualquer deles e o modelo econômico por ela definido consubstancia situação de inconstitucionalidade, institucional e/ ou normativa.

(...)

A substituição do modelo da economia de bem-estar, consagrado na Constituição de 1988, por outro, *neoliberal*, não poderá ser efetivada sem a prévia alteração dos preceitos contidos nos seus arts. 1º, 3º e 170. À luz dessa verificação cabe cogitarmos da relação de compatibilidade ou incompatibilidade entre a Constituição de 1988 e o programa de governo *neoliberal* introduzido por Collor e retomado por Fernando Henrique; a semelhança entre as propostas de reforma constitucional de ambos ainda não foi suficientemente analisada.

Num momento de maior influxo do Estado Social, notadamente no que tange às políticas sociais de combate à extrema miséria e diminuição das desigualdades sociais, preconizados pelos governos Lula e Dilma Rouseff, foram constatados avanços significativos no crescimento do acesso às diversas modalidades de ensino formal brasileiro.

Esse influxo do Estado Social precisa, por conta de tudo que fora exposto acima, ser relativizado. Segundo Fagnini (2011, p.42) a política social do período Lula (2003-2010) no que tange ao embate das concepções do Estado pode ser compreendida em duas etapas bem definidas.

A primeira – Mudança ou Continuidade (2003-2005)? – é marcada pela manutenção da ortodoxia econômica que teve consequências nos rumos tensionados da política social. Conviviam no seio do próprio governo forças defensoras do Estado Mínimo e setores que defendiam os direitos universais. A segunda – Ensaio Desenvolvimentista (2006-2010) – é marcada pelo arrefecimento dessas tensões. A crise financeira internacional (2008) mitigou a hegemonia do pensamento neoliberal e a agenda do “Estado Mínimo” perdeu força. O crescimento econômico voltou a ter destaque na agenda do governo. A melhoria do mundo do trabalho e das contas públicas abriu espaço para a ampliação do gasto social. Caminhou-se para construção de uma estratégia na qual políticas universais e focalizadas passaram ser vistas como complementares. A despeito dessas inflexões positivas, o espectro do retrocesso ainda permaneceu vivo, embora com menor intensidade.

De toda sorte, é inegável que ao menos no tocante ao acesso, o setor da educação vivenciou uma franca expansão em sua oferta nas últimas três décadas. Por conseguinte, tendo esse acesso sido praticamente garantido, o Estado passa a ser pressionado para garantir meios



eficazes para proporcionar o direito tanto à permanência, quanto ao êxito dos educandos em seus processos formativos. Passa a haver uma disputa pela tão aclamada qualidade da educação.

Contudo, o entendimento do processo histórico que conduziu a essa propalada universalização do acesso, pode fornecer valiosas pistas para se pensar as dificuldades para se implementar universalizações semelhantes na permanência e no êxito dos educandos. Assim, faz-se necessário um caminhar, ainda que superficial, pelos meandros históricos do direito de estudar no Brasil.

#### **1.4. Educação, Direitos Sociais e Cidadania: O contexto histórico do direito de estudar no Brasil.**

As primícias aqui apresentadas conduzem a uma conclusão, a de que todo e qualquer ato, que favoreça a universalização, com qualidade e com vistas à equidade, tanto do acesso, quanto da permanência e do sucesso dos educandos no sistema formal de ensino, acaba, necessariamente, por se tornar uma ferramenta indissociável ao processo de efetivação da plena cidadania no Brasil.

Saindo do campo legal instituído pelo artigo 6º da CF-1988, pode-se encontrar, em se tratando da cidadania, ampla bibliografia que dá sustentação teórico-conceitual à discussão.

O direito à educação se constitui, segundo a clássica definição de T. H. Marshall (1967), em um direito social, o que o configura como um dos elementos garantidores da efetivação da cidadania. Nessa perspectiva, duas obras se apresentam como especialmente pertinentes para essa fase reflexiva da presente pesquisa. São elas: Marshall, com seu clássico *Cidadania, Classe Social e Status* (1967) e Carvalho (2004), com sua obra *Cidadania no Brasil, o longo caminho*.

O principal argumento desta parte da explanação, tem suas raízes na ideia de que, partindo das primícias mencionadas, a assistência estudantil, enquanto elemento facilitador, ou mesmo

possibilitador da permanência e do êxito do educando no sistema escolar, acaba por se configurar em uma das mais importantes e efetivas ações governamentais, no sentido de se constituir uma verdadeira cidadania no Brasil.

Segundo Marshall (1967), nos países em que a nação antecedeu à emergência dos Estados, como é o caso da Inglaterra, a evolução dos direitos constitutivos da cidadania se deu na ordem relatada a seguir.

Primeiro foram conquistados os direitos civis, os quais compreendem o grupo dos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à igualdade perante a lei e à propriedade (CARVALHO, 2004, p.9). Eles são garantidores de ações e/ou direitos individuais, tais como o direito de ir e vir, direito à inviolabilidade do corpo, do lar ou da correspondência, direito à liberdade de expressão, à liberdade de imprensa, de pensamento e fé, bem como o direito à justiça. Também se enquadram nesse grupo, aqueles direitos de cunho coletivo, como o direito de fazer reuniões, organizar-se politicamente ou a liberdade de associação (MARSHALL, 1967, p.63). Em suma, trata-se do grupo de direitos que tornam possível a própria existência da sociedade civil, pois garantem a liberdade e a individualidade. Sua base angular é a liberdade individual (CARVALHO 2004, p.9). As instituições mais intimamente ligadas aos direitos civis, são aqueles do poder judiciário, visto ser pelo direito de acessar a justiça, que um indivíduo pode defender e afirmar, em termos de igualdade com os outros, todos os demais direitos, bem como exigir o devido processo legal. (MARSHALL, 1967, p. 63)

Marshall (1967) argumenta que, de posse desses direitos civis, os ingleses envidaram ações, no sentido de alcançarem os direitos políticos que, grosso modo, podem ser sintetizados na máxima: “direito de votar e ser votado” ou “direito de representar e se fazer representar”. Por meio desses direitos, os indivíduos podem participar, direta ou indiretamente, no exercício do poder político instituído, sendo membros dos organismos investidos de autoridade política, ou, como ocorre com a maioria, elegendo aqueles que comporão tais organismos. As instituições mais intimamente ligadas a esses direitos são aquelas do Poder Legislativo. (MARSHALL, 1967, p.63).

Por fim, Marshall (1967) conclui que fortalecidos e organizados pelos direitos civis e participando ativamente do poder, de maneira direta ou indireta, pelos direitos políticos, os ingleses tiveram reunidas as condições necessárias para implementarem os Direitos Sociais.

Tais direitos consistem, basicamente, no Estado devolvendo aos cidadãos o fruto de seus investimentos na sociedade. Investimentos estes que se dão, principalmente, na forma de tributos, como impostos, contribuições e taxas. Tal devolução ocorre por meio de serviços ou de benefícios das mais variadas espécies. São exemplos de direitos sociais a Seguridade Social, que se desdobra na Previdência Social, na Assistência Social e no cuidado com a saúde. Também entram na conta dos direitos sociais o saneamento básico e, o que mais interessa ao presente estudo, o direito à educação. Nas palavras de Marshall, os direitos sociais se referem

(...) a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por exemplo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com êle (sic) são o sistema educacional e os serviços sociais (1967, p.63-64)

A engenharia organizacional do Brasil submete essas instituições ao poder Executivo, o que torna este, o poder basilar dos direitos sociais.

Em síntese, a cidadania estudada por Marshall, na Inglaterra, emergiu da seguinte ordem: Primeiro os direitos civis, depois os políticos e, por fim, os sociais.

Tomando por base essa formulação de Marshall, a cidadania pode ser compreendida como o pleno gozo dos direitos civis, políticos e sociais. Em decorrência dessa teoria é preciso admitir que a cidadania pode ocorrer em graus e abrangências variadas. E tal variação oscila tanto quanto oscilam as contemplações, por parte dos indivíduos, desses mesmos direitos civis, políticos e sociais.

Marshall também observa que a plena sedimentação de um grupo de direitos foi a base necessária para a conquista dos demais grupos de direitos. No caso da Inglaterra, após a solidificação dos direitos civis, ocorrida no século XVIII, os ingleses se lançaram sobre a conquista dos direitos políticos e, só após a consolidação destes, ocorrida por volta do século XIX, fizeram presentes as condições necessárias para, no século XX, efetivarem a conquista dos direitos sociais. (MARSHALL, 1967).

Tal como o próprio Marshall adverte é preciso especial atenção para o caráter elástico a que essa temporização deve se submeter, visto que o caminho percorrido para a conquista dos direitos, pelos ingleses, se deu num processo repleto de embates, retrocessos, rupturas e continuidades.

Tratando do caminho percorrido pela cidadania, ao longo da história brasileira, José Murilo de Carvalho (2004) destaca que, no Brasil, a formulação teórica de T. H. Marshall, no tocante à sequência (crono) lógica dos direitos vivenciada pela Inglaterra, não encontrou eco. A lógica da sequência histórica da conquista dos direitos, iniciada pelos civis, passando pelos políticos e culminando nos sociais, não se efetivou por aqui.

Ao contrário, no Brasil, os direitos sociais vieram primeiro e não foram percebidos como fruto de conquistas, por parte dos cidadãos. Antes, foram vistos como benesses ofertadas pelo Estado e sua oferta, via de regra, ocorreu em detrimento, em maior ou menor grau, dos direitos civis e políticos.

Nesse sentido, podem ser citados dois dos maiores períodos de influxo dos direitos sociais na história brasileira, a saber, a década de 1930 e a década de 1960, onde teve lugar a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT e a expansão dos direitos previdenciários para os trabalhadores rurais, respectivamente. O fato de, nessas mesmas décadas, o Brasil ter sido mergulhado, respectivamente o início das ditaduras do Estado Novo (1937-1945) e Civil-Militar (1964-1985), não deve ser creditado aos caprichos do acaso.

Ainda segundo Carvalho (2004) a clássica divisão política da história brasileira, departamentalizada em Colônia, Império e República, não se aplica quando da análise da implementação da cidadania neste país. De modo geral, a proclamação da Independência, ocorrida em 1822, não acarretou substancial diferença sócio-estrutural ao que existia no período da colônia. Tampouco a Proclamação da República, em 1889 representou a ruptura definitiva com os padrões sócio-culturais e político-econômicos do período imperial.

É possível concordar com Carvalho, quando ele argumenta que tais momentos, tidos tradicionalmente, como pontos de inflexão na história brasileira, não o foram de fato, pois não representaram uma ruptura suficientemente grande, para dar conta de mudar, de forma categórica, os rumos do país. Contudo, não se pode cair no mero estatismo histórico, e negar as diversas forças que se batem pela hegemonia sócio-cultural e política no Brasil.

Rupturas e continuidades se dão na trama histórica brasileira, assim como em qualquer lugar do mundo ao longo dos tempos. Focar em uns, como se os outros não existissem, é cometer um erro crasso. Talvez Carvalho o tenha cometido, pois, em diversos momentos, as vozes destoantes da estrutura dominante, parecem se calar em seu texto. É provável que ele não as

negue, mas opta por focar o outro lado. Ainda que essas críticas a Carvalho sejam válidas, e seria necessário um espaço de discussão muito maior, do que o permitido pelos limites deste trabalho, para comprovar sua validade, mas, ainda que o fosse, seu texto, bem como suas reflexões continuam pertinentes para um olhar panorâmico sobre a História da cidadania no Brasil. Sempre que se sentir a necessidade de dar voz a outros agentes sociais, notadamente os dominados, outros autores poderão ser chamados a contribuir com essa vociferação.

Carvalho (2014) sustenta que uma verdadeira “herança maldita”, consubstanciada em patrimonialismo, latifúndio, monocultura e escravismo, todas advindas do período colonial, fez com que, com poucas exceções, o período entreposto entre a Proclamação da Independência (1822) e o movimento político que culminou na deposição do presidente Washington Luiz, e conseqüente ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, não se percebesse mudanças profundas no cenário sócio-político brasileiro.

Segundo argumenta, a grande exceção a essa realidade teria sido o movimento abolicionista, o qual culminou na promulgação da Lei Áurea, em maio de 1888. De fato, não se pode negar a importância, tanto do movimento abolicionista, enquanto processo, quanto da própria abolição, enquanto produto, em muito dele resultante. Contudo, outras vozes se levantaram. A exemplo dos movimentos operários, que ampliaram suas ações reivindicatórias na aurora da república e vários outros movimentos sociais que não se calaram e, embora não hegemônicos, conseguiam, vez ou outra, criar condições favoráveis a negociações que, ao menos em parte, contemplavam seus interesses.

Tratando da Primeira República brasileira, Domingues (2014, p.251) observa que,

Ainda que se desconheça – notadamente por falta de estudos –, existiu uma fecunda e complexa movimentação protagonizada por trabalhadores, mulheres, negros, setores de classes médias e populares no campo da participação política, que alcançou formatos variados.

De toda sorte, em todo esse período, a exposição feita por Carvalho (2004) não deixa dúvidas quanto à inexistência da cidadania nesta terra de Vera Cruz. Tomando como verdade que a cidadania dependa de uma vivência plena dos direitos civis, políticos e sociais, para existir, não se pode discordar de Carvalho, visto que, ao menos no que tange à educação, os direitos sociais não estavam garantidos nesse período. E, lembrando um dos pressupostos básicos do presente trabalho, sem a garantia do direito ao acesso, permanência com qualidade, e êxito

junto ao sistema educacional, não se pode falar em plenitude dos direitos sociais e, por consequência, não se pode falar em plena cidadania. Mas, fato é, que para alguns, esses direitos estavam assegurados. Nesse sentido, pode-se admitir que, para esses privilegiados, havia cidadania. O que não existia era a democratização da mesma.

No percurso histórico brasileiro, os direitos políticos até que ensaiaram a dianteira quando da outorga da Carta Constitucional de 1824, pelo Imperador Dom Pedro I. Carvalho (2004) observa que essa Constituição regulou os direitos políticos, chegando, inclusive, a definir quem teria direito de votar e ser votado. Surpreendente é a constatação que ele faz de que,

Para os padrões da época, a legislação brasileira era muito liberal. Podiam votar todos os homens de 25 anos ou mais que tivesse renda mínima de 100 mil-réis. Todos os cidadãos qualificados eram obrigados a votar. As mulheres não votavam, e os escravos, naturalmente, não eram considerados cidadãos. (...) O critério de renda não excluía a população pobre do direito de voto. (...) A lei brasileira permitia ainda que os analfabetos votassem. Talvez nenhum país europeu da época tivesse legislação tão liberal. (...) Esta legislação permaneceu quase sem alteração até 1881. (2004, p. 29-30)

Contudo, havia uma enorme distância entre as garantias constitucionais, no tocante à abrangência do direito ao voto, e sua substancialidade, enquanto elemento garantidor da efetiva participação dos populares no exercício dos direitos políticos. Segundo Carvalho,

(...) o voto tinha um sentido completamente diverso daquele imaginado pelos legisladores. Não se tratava do exercício do autogoverno, do direito de participar na vida política do país. Tratava-se de uma ação estritamente relacionada com as lutas locais. O votante não agia como parte de uma sociedade política, de um partido político, mas como dependente de um chefe local, ao qual obedecia com maior ou menor fidelidade. O voto era um ato de obediência forçada ou, na melhor das hipóteses, um ato de lealdade e de gratidão. (2004, p.35)

A temática da educação ganha especial destaque quando relacionada com a emergência dos direitos políticos. Uma reforma eleitoral de 1881, aprovada pela Câmara dos Deputados, além de acabar com as eleições primárias e elevar a exigência de renda mínima para se tornar eleitor, de 100 para 200 mil-réis anuais, retirou o direito de voto dos analfabetos (CARVALHO, 2004, p.38).

De modo geral, as duas primeiras medidas tiveram impactos relativamente pequenos, na abrangência do direito ao voto. Contudo, a obrigatoriedade de alfabetização para o exercício desse direito, acabou por reduzir drasticamente, o número de votantes. Segundo aponta

Carvalho (2004), apenas 20% (vinte por cento) da população masculina brasileira era alfabetizada. De um só golpe, cerca de 80% (oitenta por cento) da população que antes tinha direito ao voto, acabou enxotada do processo eleitoral e, conseqüentemente, de qualquer cidadania embrionária.

Em termos comparativos, percebe-se que no ano de 1872 havia mais de 1 milhão de votantes no Brasil, o que correspondia a 13% (treze por cento) do total da população livre. Quatorze anos depois, em 1886, esse número caiu para 100 mil eleitores, ou, em termos percentuais, 0,8% (zero vírgula oito por cento) da população total. Levando-se em conta que naquela época, a tendência de todos os países europeus estava indo no sentido de ampliar a participação popular no usufruto dos direitos políticos, fica evidente o grande retrocesso advindo da reforma eleitoral de 1881 e da falta de oferta educacional.

Também aqui se percebe uma relação direta entre o percurso constituinte da cidadania no Brasil e a consolidação de estruturas formais do sistema educacional, agora pelo viés da efetivação e difusão dos direitos políticos. Observe-se que, após a reforma eleitoral de 1881, apenas a Constituição Federal de 1988, se dignou a devolver o direito de voto aos analfabetos, o que enxotou essa expressiva parcela da população brasileira, tanto dos direitos políticos, como da plenitude dos direitos sociais e, conseqüentemente da plena cidadania, por longos 107 anos.

No contexto do Segundo Reinado, o ordenamento legal brasileiro estabelecia três níveis de educação, a saber, ensino elementar, ensino secundário e ensino superior. Segundo Aranha (2006, p.222), a Constituição Outorgada de 1824 contemplou o princípio da liberdade de ensino sem restrições e a intenção de instrução primária gratuita, a todos os cidadãos. Contudo, tais princípios não se traduziram, de fato, em esforço para sua efetivação.

O artigo 179 dessa Carta Constitucional, ao tratar da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros que, segundo determina em seu caput, tem por base “a liberdade, a segurança individual e a propriedade”, garante, em seu inciso XXXII, a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. (BRASIL, 1824)

A eficácia legal desse ordenamento constitucional foi buscada por meio de uma Lei Imperial não numerada, datada de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827), que, em seu artigo 1º, mandava “criar escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais

populosos do Império”. E em seu artigo 11 determinava a existência de “escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgassem seu estabelecimento necessário” (BRASIL, 1827a). Cumpre destacar que essa foi a única lei federal que versou sobre matéria educacional em mais de um século (ARANHA, 2006, p. 222).

Azevedo (1963, p. 564) conclui que essa lei fracassou por diversas causas, principalmente políticas, técnicas e econômicas e que os resultados alcançados por ela, não corresponderam aos anseios do legislador.

Algumas pistas do fracasso podem ser encontradas no próprio diploma legal. Seu artigo 3º estabelecia que os presidentes das províncias, com anuência de seus respectivos Conselhos, deveria fixar, interinamente, os ordenados dos professores, regulando-os entre 200\$000 e 500\$000 (duzentos e quinhentos mil-réis) anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o fariam presente à Assembléia Geral para a aprovação.

É no mínimo curioso, para não dizer estarrecedor, perceber que outra Lei Imperial, também sem número, datada de 11 de outubro do mesmo ano de 1827, que criava dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na cidade de Olinda, ao estabelecer, em seu artigo 6º, a função de porteiro dessas instituições, fixou seus salários em exatos 400\$000 (quatrocentos mil-réis) anuais. Assim, em que pese todo respeito à atividade dos porteiros, a análise comparativa desses diplomas demonstram que, os ordenados de um professor de uma escola de primeiras letras em 1827, variavam entre - 50% (menos cinquenta por cento) e + 25% (mais vinte e cinco por cento) do salário de um porteiro. Isso com o agravante de que, para os docentes que não tivessem a “necessária instrução”, a lei estabelecia que deveriam se instruir em curto prazo e à custa dos seus ordenados, nas escolas das capitais. (Brasil, 1827b)

É fato que as simplificações de contextos históricos precisam sempre ser vistas com grande desconfiança pela comunidade acadêmica. Isso porque a realidade, seja qual for o seu contexto, é sempre multifacetada, entrecortada por diversas realidades outras e, sob muitos aspectos, rizomática. Contudo, uma linha de raciocínio demasiada simples, pode se firmar como alternativa viável para o entendimento das causas desse patente descaso com a plena oferta da educação formal. É possível que tal descaso tenha derivado, dentre outras



condicionantes, de uma equação menos complexa, qual seja, a lógica de que, com menos educação primária gratuita e de qualidade, tem-se menos alfabetizados. Menos alfabetizados significa, necessariamente, menos eleitores. Em um sistema eleitoral marcadamente viciado, onde a compra de votos e a formação dos currais eleitorais eram frequentes, menos educação significava, em termos políticos, eleições mais baratas.

Citando um relatório do professor de Direito, José Liberato Barroso, o qual se debruçou sobre dados oficiais, Aranha (2006, p. 223) destaca que no ano de 1867, apenas 10% (dez por cento) da população em idade escolar estava matriculada nas escolas primárias.

Azevedo (1963) aponta que a taxa de analfabetismo no Brasil atingia, em 1890, 67,2 % (sessenta e sete vírgula dois pontos percentuais) da população em idade escolar. Herança que a República não conseguiria reduzir, senão na década de 1920, quando esse índice de analfabetismo chegou a 60,1% (sessenta vírgula um ponto percentual) da população em idade escolar.

Com relação aos direitos civis, que teriam como missão organizar os cidadãos, dotando-os das ferramentas necessárias para a luta por maiores e melhores direitos políticos e sociais, inclusive o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, estes não tiveram lugar durante boa parte da história brasileira.

Carvalho (2010, p. 45) observa que o peso da herança colonial se fez sentir com mais veemência na área dos direitos civis. A conjugação de escravismo, concentração fundiária e ação estatal comprometida com os interesses privados das elites, tornou-se, segundo argumenta, um verdadeiro entrave ao avanço da cidadania civil. De sorte que esses direitos civis, para o grosso da população nacional, só se fizeram presentes, durante praticamente todo o período imperial (1822 – 1889) e Primeira República (1889-1930), nas letras das leis.

Até mesmo a abolição do escravismo, com toda importância que teve para o início da construção de uma possível cidadania no Brasil, teve efeitos limitados nesse quesito, uma vez não foi acompanhada de um plano mínimo de integração dos ex-escravos, enquanto cidadãos dotados de direitos. Se a cidadania é incompatível com a prática da escravidão, a abolição dessa prática não significou a redenção. Mesmo porque tal prática que só fora abolida em 1888, encontrava-se bastante enraizada na vida cotidiana e nos costumes da sociedade brasileira. Tanto é assim que a real possibilidade de sua extinção só entrou, de fato, para a

agenda política da grande elite brasileira, após a Guerra do Paraguai (1864-1870). Ao negar a uma parcela tão grande de pessoas, o status de liberdade, ou até mesmo humanidade, não se pode falar, seriamente, em direitos civis, nem tampouco em cidadania.

Como dito, nem mesmo a lei Áurea (BRASIL, 1888) resolveu plenamente a questão escravocrata brasileira. Embora tenha decretado o fim dessa prática atentatória aos plenos direitos, ela não preconizou, nem de forma indireta, elementos que conduzissem à inserção desses “novos cidadãos” ao seio da sociedade que outrora os explorava. Em seus únicos dois artigos, essa lei declara extinta a escravidão no Brasil, a partir de sua promulgação e, no seu artigo 2º, revoga as disposições em contrário. Como se isso fosse suficiente para sanar as mazelas passadas e prevenir, ou mesmo, combater mazelas futuras a serem vivenciadas pelos libertos.

Medidas dessa natureza, como as políticas afirmativas com bases raciais, só começaram a vigorar, de fato, em tempos muito recentes da história brasileira. E ainda são alvo de duras críticas por parte de parcela considerável de cidadãos e grupos sociais das mais variadas estirpes do país que entoam o discurso meritocrático. Já a concentração fundiária e a relação fisiológica do Estado com interesses privados das elites, que Carvalho aponta como sendo a herança maldita do período colonial, são assuntos que, embora tenham sido constantemente pautados por inúmeros grupos sociais, ainda não tiveram uma resolução satisfatória.

Quanto aos direitos sociais, que, segundo Marshall (1963), deveriam coroar a evolução da conquista cidadã, tiveram uma dinâmica repleta de sobressaltos na história brasileira. A precariedade dos direitos civis, aliados à deficitária expansão dos direitos políticos, e a falta de representatividade que isso acarreta, acabaram, na prática, por inviabilizar a emergência ou consolidação dessa gama de direitos.

No vasto período que vai da chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, ao Golpe de Estado que pôs fim à República Velha, em 1930, a assistência social brasileira, de modo mais ou menos hegemônico, esteve nas mãos de associações privadas. Congregações religiosas assumiam ações de assistência à saúde, notadamente pelas Santas Casas de Misericórdia. Irmandades religiosas oriundas do período colonial ofereciam a seus membros, apoio para tratamento de saúde, auxílio funerário, empréstimos financeiros e até pensões para viúvas e prole. Também tinham espaço nesse campo de atuação, algumas sociedades de auxílio mútuo,

que foram antecessoras dos modernos sindicatos. Essas sociedades eram espécies de versões laicas das irmandades religiosas. (CARVALHO, 2010, p.61)

Ironicamente, o advento da República, que se propagandeava como arauto de novos e melhores tempos para todos os brasileiros trouxe, paradoxalmente consigo, graves retrocessos em relação à legislação social do período que deveria superar.

A Constituição republicana de 1891 (BRASIL, 1891) isentou o Estado da obrigatoriedade de fornecer a educação primária, constante na Carta de 1824 (BRASIL, 1824). Uma espécie de Liberalismo Ortodoxo, já àquela época, superado em vários países do globo, encontrou espaço privilegiado no ordenamento constitucional da recém fundada república brasileira. Até mesmo a regulamentação do trabalho acabou proibida pela Carta de 1891, sob o pretexto de que configuraria violação da liberdade do exercício profissional.

Embora algumas leis tenham versado sobre assuntos ligados aos direitos sociais, essas não tiveram ímpeto prático, entrando no rol das famosas “leis para inglês ver<sup>3</sup>”. A exceção a esse quadro começou a ocorrer em 1923, com a criação de uma Caixa de Aposentadoria e Pensão para os ferroviários. Três anos depois foi criado um instituto de previdência para os funcionários da União. Não obstante seu caráter modesto e a pouca abrangência de suas ações, essas medidas se tornaram os embriões que levaram à legislação trabalhista da década seguinte, a qual, em alguma medida, sobrevive até os dias atuais.

No que tange à educação, a primeira fase republicana no Brasil trouxe um efervescente debate ideológico, mas parou por aí. O ideário republicano contemplava a implantação da educação escolarizada, oferecendo ensino para todos. Porém, as reformas capazes de levar a termo esse ideário, por razões diversas, não saíram do plano das teorias e boas intenções.

Segundo Hilsdorf (2005), o programa político-ideológico do movimento republicano, do final do Império e início da República, trazia em seu âmago a temática da educação como agente de transformação social. Vinda de cima, num processo lento e gradual, no qual a população seria ensinada pelo exercício do voto e pela escolarização, a educação deveria ser a principal arma de transformação evolutiva da sociedade brasileira. Sendo, oferecida assim,

3 Essa expressão é usualmente empregada para designar o conjunto de legislação brasileira que, embora tenha cumprido todo o rito estabelecido para lhe ser garantida a legalidade, não são postas efetivamente em práticas. Muito provavelmente, a expressão tem sua origem nas diversas leis que buscavam atender às pressões britânicas no sentido de coibir o tráfico negreiro no Brasil, mas que não tiveram aplicabilidade efetiva.

(...) como caução garantidor do progresso prometido pelo regime republicano: a prática do voto pelos alfabetizados e, portanto, a frequência à escola que formaria o homem progressista, adequado aos tempos modernos, é que tornariam o súdito em cidadão ativo. (HILSDORF, 2005, p.60)

No entanto, até mesmo esse ideário progressista encontrava limitações, pois, como observa Aranha (2006) tratava-se de uma visão de ensino dualista, na qual, às elites eram reservadas a continuidade dos estudos, notadamente os saberes científicos, enquanto ao restante do povo, destinava-se ensino elementar e a educação técnica.

A Constituição de 1891 (BRASIL, 1891) acabou sacramentando esse dualismo, ao reafirmar, pela primeira vez em um texto constitucional, a descentralização do ensino, atribuindo à União a tutela dos ensinos superior e secundário e reservando aos Estados da Federação a responsabilidade pelos ensinos de primeiras letras e profissional.

Conseqüentemente, dispondo de menos recursos financeiros e gozando de menor prestígio social, tanto o ensino elementar como, e principalmente, a educação profissional, acabaram relegados a segundo plano. (ARANHA, 2006, p. 298)

Tratando das relações entre educação e republicanismo, tomando como recorte o estado de São Paulo nos primórdios da história republicana brasileira, Hilsdorf (2005) sustenta que

(...) a rigor, ao longo dos anos 1890-1900, os republicanos cafeicultores redesenham, recriam e reproduzem todo o sistema de ensino público paulista, realizando a escola ideal para todas as camadas sociais, pois criam ou reformam as instituições, da escola infantil ao ensino superior (jardins-da-infância, grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas, escolas complementares, escolas normais, ginásios, escolas superiores de medicina, engenharia e agricultura e escolas profissionais), e definem a pedagogia que nelas será praticada (a pedagogia moderna em confronto com a pedagogia tradicional). (...) os republicanos paulistas divulgaram o seu modelo escolar por meio de livros didáticos e revistas dirigidas aos professores, impressos prescritivos do quê e de como ensinar. (p. 66)

Contudo, não se pode sustentar que esses republicanos paulistas efetivaram a democratização do ensino. Vale lembrar que as elites mantiveram a prática de educar seus filhos em casa, com o auxílio de preceptores. Assim, nessa perspectiva apontada por Hilsdorf, estas elites não tinham um real interesse no desenvolvimento do sistema educativo formal. Exceto, é claro, no que diz respeito ao ensino superior.

Seja como for, não se pode esquecer que esses mesmos republicanos paulistas efetivaram os

grupos escolares, os quais, de algum modo, contribuíram para a expansão do ensino primário. Assim, a conclusão a que o texto de Hilsdorf conduz é passível de questionamentos, os quais os limites do presente trabalho não permitem que sejam feitos aqui.

Pensando em abrangência nacional, as poucas vagas existentes nas escolas elementares, cujo número variava abruptamente entre um Estado e outro, sendo São Paulo inclusive o estado mais favorecido, tais vagas eram disputadas pelo que se poderia chamar grupos medianos da sociedade, principalmente a urbana.

Destaque-se também que esses grupos sociais medianos, engrossados pela pequena burguesia urbana, formada principalmente após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) acabou por adquirir os valores das oligarquias imperiais, aspirando a educação acadêmica e elitista e desprezando a educação técnica, a qual consideravam inferior. (ARANHA, 2006, p. 299)

Um ponto favorável na linha da expansão do ensino era que, tanto essa nova burguesia, quanto o próprio ideário republicano, entendiam que o operariado necessitava de uma escolarização mínima, o que levou a pressões pela expansão da oferta do ensino. Do ponto de vista republicano, essa era uma questão particularmente grave, especialmente porque, na década de 1920, a taxa de analfabetismo no Brasil alcançava a marca de 80% (oitenta por cento) da população em idade escolar. (ARANHA, 2006, p.299)

Retomando a análise da expansão dos direitos constitutivos da cidadania é necessário destacar que, na década de 1930, os direitos sociais tiveram um significativo impulso. O Governo Vargas deu grande ímpeto a essa gama de direitos, com especial atenção aos direitos trabalhistas que, numa espiral ascendente, alcançaram seu ápice com a Consolidação da Leis Trabalhistas – CLT de 1943, chegando, com algumas alterações que lhes causaram retrocessos, até os dias atuais.<sup>4</sup>

O período, que vai da chegada de Vargas ao poder, em 1930, até sua deposição pelos seus ministros militares, em 1945, é considerado a era dos direitos sociais no Brasil (CARVALHO,

<sup>4</sup> Vale destacar a série de alterações à legislação trabalhista que se encontram em discussão no Congresso Nacional, no momento em que este texto está sendo concluído. Segundo muitos opositores do governo Michel Temer, essas alterações, que são apresentadas sob o mote da modernização, não passam do puro e simples desmonte da CLT, o que é agravado pelas graves acusações de ilegitimidade que pairam sobre a chefia do Executivo nacional. De modo mais contundente, o governo de Temer propõe uma reforma trabalhista em que as convenções coletivas realizadas entre patrões e empregados, tenham a capacidade de sobrepor muitos pontos estabelecidos na legislação congênere. Para o governo, essas e outras alterações modernizarão as relações trabalhistas e contribuirão para o combate ao desemprego. Para os críticos, fragilizarão as relações entre patrões e empregados, com volumosa desvantagem para o proletariado.

2010, p.123). Como apontado acima, tais direitos tiveram na vertente trabalhista sua principal expressão, registrando parcos avanços em outros campos dos direitos sociais, inclusive na área educacional.

Nesse período, os maiores destaques no campo da educação estiveram concentrados em torno dos debates teórico-pedagógicos. Embora os limites deste trabalho não favoreçam um maior aprofundamento acerca desses embates, faz-se oportuno lançar um breve olhar para uma das mais destacadas correntes pedagógicas desse período, a Escola Nova.

O movimento escolanovista trazia em seu ideário aspirações das correntes liberais democráticas que almejavam democratizar e transformar a sociedade por meio da escola. Assim, opunham-se tanto ao individualismo, quanto ao academicismo da educação tradicional, personificada na militância reacionária de membros da Igreja Católica. O escolanovismo propunha, em linhas gerais, a renovação das técnicas e a formulação de uma escola unitária (não dualista) obrigatória e, o mais importante para a presente pesquisa, gratuita. (ARANHA, 2006, p. 302).

Delineando suas críticas à pedagogia liberal burguesa da Escola Nova, Saviani (2012, prefácio) observa que,

“(...) não se nega à Escola Nova o seu caráter progressista em relação à Escola Tradicional. (...) Entretanto, como proposta burguesa, a Escola Nova articula em torno dos interesses da burguesia os elementos progressistas que obviamente, não são intrinsecamente burgueses. É dessa forma que a burguesia trava a luta pela hegemonia procurando subordinar aos seus interesses os interesses das demais classes.”

Dessa forma, o embate entre a Escola Nova de um lado, e do conservadorismo católico, do outro, trazia à tona uma perspectiva, ainda que embrionária, de uma educação unitária, para todos, versus uma educação dual, elitista e excludente. Capaz de contemplar apenas alguns grupos do ordenamento social. Se a temática do acesso à educação pública, ainda causava acirrados debates ideológicos, não há de se falar, com o mínimo de razoabilidade, em elementos de Assistência Estudantil garantidores da permanência escolar para o grosso da população brasileira.

Destaca-se entre as preocupações dos escolanovistas, o fato de que, passadas quatro décadas de proclamação da República, o Brasil ainda não contava com uma escola pública e aberta

para todos.

Embora nesse embate entre católicos e escolanovistas, estes fossem acusados por aqueles de serem ateus e comunistas, o ideário da Escola Nova, na verdade, representava com muito mais fidelidade o liberalismo democrático e as aspirações da burguesia capitalista em ascensão. Apesar de fazerem críticas aos valores da velha oligarquia, os quais julgavam ultrapassados, os adeptos do escolanovismo não questionavam o sistema capitalista propriamente dito.

Conforme sustenta Aranha (2006, p. 303), os escolanovistas foram os responsáveis pela disseminação da “ilusão liberal” da “escola redentora da humanidade”, segundo a qual a educação seria a mola mestra da democratização da sociedade.

Em 1932, vinte e seis educadores, dentre os quais, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, assinaram e publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO, 2010). Nele, defendia-se a educação obrigatória, pública, gratuita e laica, como sendo um dever do Estado. Defendia-se também, que tal educação deveria ser implantada em um programa de abrangência nacional. Por provável influência de Anísio Teixeira, esse Manifesto buscava superar o caráter antidemocrático e discriminatório da educação brasileira, que destinava a educação profissional para os pobres e o ensino acadêmico às elites.

Apesar das aspirações positivas do movimento, este ocupou-se em demasia com os aspectos técnicos da educação, contribuindo, na prática, para desviar o debate educacional do foco que seria o mais importante para a consolidação da cidadania no Brasil, a universalização da educação, notadamente para os setores populares da sociedade (ARANHA, 2006, p. 303).

Outra crítica lançada sobre a Escola Nova, principalmente no campo de suas ações concretas levadas a termo, tanto na Reforma Francisco Campos (1930-1932), quanto na Reforma Capanema (1937-1945), foi a ênfase dada aos ensinos secundário e superior, não sendo dispensada praticamente nenhuma atenção à educação primária. A reforma do ensino primário só fora regulamentada em 1946, após o fim do Estado Novo, já sua efetiva valorização foi postergada a perder de vista e, em alguma medida, não obstante os avanços constatados, ainda espera para acontecer.

No transcurso do Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino fora efetivada, a partir de 1942, através da Reforma Capanema, tendo como instrumentos legais, as Leis

Orgânicas do Ensino. Essas leis foram responsáveis pela estruturação do ensino industrial, reformulação do ensino comercial e criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), assim como acarretou diversas mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação do governo ditatorial de Getúlio Vargas, assumindo a pasta entre 1934 e 1945.

O Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 194, foi responsável pela organização, em termos legais, do ensino industrial brasileiro. Já o Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, instituiu o Serviço Nacional da Indústria – SENAI. Coube ao Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942, a organização do Ensino Secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos e o colegial, com três anos, sendo que este último se dividia em curso clássico, com destaque para o estudo das chamadas “humanidades” e o curso científico. O Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943 foi o instrumento legal da reformulação do ensino comercial.

Conforme mencionado, em 1946, já após o Estado Novo e durante a vigência do Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário, estabelecida pelo Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, pretendeu organizar esse nível de ensino, estabelecendo suas diretrizes gerais, mas mantendo sua tutela sob responsabilidade dos Estados. Teve espaço também, a organização do ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos que não completaram seus estudos na idade adequada.

Os Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, foram os diplomas legais que estabeleceram a criação do Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial (SENAC). Por fim, o Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, se debruçou sobre a organização do ensino agrícola.

Como se percebe das temáticas básicas de boa parte das Leis Orgânicas da educação desse período, o ensino Técnico teve um novo influxo nessa fase da história brasileira. Sendo essa a modalidade de ensino preponderante para a presente pesquisa, será dada especial atenção às suas especificidades e historicidade em capítulo especialmente estabelecido para este fim.

Embora aquém das expectativas iniciais do ideário republicano, percebe-se que às vésperas de se comemorar as bodas de ouro da proclamação da República brasileira, a oferta de escolarização fora ampliada. Azevedo (1997, p. 718, *apud* ARANHA, 2006, p. 309) sustenta que, de 1930 a 1950, o desenvolvimento dos ensinos primário e secundário, alcançaram níveis



inéditos no Brasil. Segundo argumenta, nos 15 anos entrepostos entre os anos de 1936 a 1951, o número de escolas primárias brasileiras dobrou e o de escolas secundárias quase quadruplicou. Contudo, é necessário que se destaque, tal expansão não se deu de forma homogênea, ficando restrita às regiões mais urbanizadas dos estados mais desenvolvidos economicamente.

No período denominado Intervalo Democrático, que vai da deposição de Vargas em 1945 à ascensão dos militares ao poder, em 1964, o principal embate educacional se deu em torno da edição de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, o qual perdurou por longos treze anos.

Em 1948, Clemente Mariani, então Ministro da Educação, lançou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, embasado no trabalho de uma equipe de educadores liderados pelo escolanovista Lourenço Filho. Nessa equipe tiveram lugar, além dos escolanovistas, os católicos tradicionalistas. O percurso e os embates desencadeados por esse anteprojeto se estenderam até a promulgação da LDB, em 1961.

As divergências iniciais estavam, segundo Aranha (2006, p. 310), na crítica escolanovista à permanência do modelo descentralizado de ensino. Contudo, os ânimos se acirraram após o conservador deputado Carlos Lacerda, da União Democrática Nacional – UDN, apresentar um substitutivo ao projeto de lei, defendendo os interesses da iniciativa privada. Como boa parte das escolas particulares de ensino secundário pertenciam a congregações religiosas católicas, e essa agremiação religiosa, tradicionalmente, sempre atendera aos interesses educacionais das elites, os religiosos se posicionaram favoráveis ao substitutivo, fazendo severas críticas a um suposto monopólio do Estado sobre a educação.

Tal apontamento católico era, no mínimo, descabido, visto que o Estado brasileiro, até aquele momento não havia assumido, de fato, as responsabilidades inerentes à efetivação das verdadeiras necessidades educacionais brasileiras. Tanto é assim que, na década de 1940, quando do lançamento do Projeto de Lei, a taxa de analfabetismo atingia 56,17 % (cinquenta e seis, vírgula dezessete por cento) da população brasileira, com 15 anos de idade ou mais. Na década de 1950, essa taxa chegava a 50,48 % (cinquenta vírgula quarenta e oito por cento) e na década de 1960, embora mantivesse a tendência de queda percentual, ainda alcançava 39,35 % (trinta e nove vírgula trinta e cinco por cento) da população brasileira em idade

escolar. (ROMANELLI, 1987, p. 75).

Assim, não era o monopólio estatal sobre a educação que realmente incomodava os católicos, o que eles criticavam, na verdade, “era o tema republicano da laicidade do ensino e, desse modo, representavam as forças conservadoras, por defenderem uma posição elitista: sob a temática da liberdade de ensino, de fato retardavam a democratização da educação”. (ARANHA, 2006, p. 310)

De todo modo, não se pode generalizar essas concepções elitistas e conservadoras, como sendo características do catolicismo como um todo. Com efeito, a institucionalidade católica abriga, tanto naquela época, como nos dias atuais, diversas correntes ideológicas e múltiplas linhas de ação. Como apontam Delgado e Passos

A Igreja Católica não é um bloco homogêneo. Nela estão presentes práticas diferentes e mesmo contraditórias. Existem diferentes comportamentos religiosos e políticos, influenciados pela forma como seus membros se ligam às várias classes sociais. (2003, p. 98)

Na outra ponta desse embate estavam os “Pioneiros da Educação Nova” que, com apoio de intelectuais, sindicalistas e estudantes, voltaram a se mobilizar, dando início à “Campanha em Defesa da Escola Pública”, culminando na assinatura do “Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados” (AZEVEDO, 2010), que, em 1959 reuniu a assinatura de 190 pessoas, dentre as quais, personalidades político-educacionais da lavra de Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Fernando Henrique Cardoso e Sérgio Buarque de Holanda, só para citar alguns.

Diferentemente do manifesto anterior, esse se destacava por enfatizar as questões da política educacional. Embora se mantivessem fiéis aos princípios pedagógicos do primeiro manifesto, os signatários deste segundo afirmaram, de forma explícita, que, não obstante o fato de admitirem a existência de duas redes de ensino – a particular e a oficial -, não abriam mão de que as verbas públicas deveriam ser exclusivas da educação popular. (AZEVEDO, 2010)

Tomando de empréstimo as palavras do bobo shakespeariano na obra *Rei Lear*, que zomba de sua majestade, dizendo que o mesmo havia ficado velho, antes de se tornar sábio, pode-se dizer, por analogia, que o mesmo ocorrera com o projeto que culminaria na Lei de Diretrizes da Educação, de 1961. Desde o lançamento do anti-projeto à promulgação da lei, esta envelhecera e ficara desatualizada. O projeto de lei, quando de seu lançamento, poderia até ser

considerado avançado e progressista, mas, de modo geral, os anos de debate não contribuíram para seu amadurecimento ou mesmo aperfeiçoamento. Como resultado desse envelhecimento prematuro, quando da promulgação da lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, esta já não dialogava com a realidade e as necessidades educacionais do Brasil.

Ainda na República Velha, o Brasil iniciou um processo de substituição de importações que levou, gradativamente e não sem grandes percalços, a um processo de industrialização nacional. Esse processo ganhou grande influxo nos governos populista de Getúlio Vargas, pós 1930 e nacional-desenvolvimentista de Juscelino Kubistchek (1956 – 1960).

Assim, o Brasil que iniciou os debates em torno do projeto de lei da LDB era, em grande medida, ainda rural. Já o Brasil que assistiu à promulgação da LDB de 1961 já dava seus primeiros passos no mundo dos países de industrialização tardia. (FAUSTO, 2003)

A década de 1960 pode ser pensada em dois grandes momentos, sendo ano de 1964, seu grande divisor de águas. O primeiro momento antecedeu o golpe civil-militar que mergulhou o Brasil em vinte anos de ditadura. O segundo foi caracterizado pela implantação e estruturação inicial dessa ditadura. “No seu conjunto, foi um período complexo, caracterizado pelo cultivo de diferentes utopias, como também pela frustração de projetos que animaram inúmeros segmentos da sociedade civil.” (DELGADO; PASSOS, *in* FERREIRA, 2009, p. 95)

Comprovando a multiplicidade de posicionamentos que podem ser acolhidos dentro de uma instituição como a Igreja Católica, no campo educacional, a década de 1960 foi palco do surgimento de uma parceria entre o Governo Federal, sob presidência da Jânio, Quadros e essa agremiação religiosa, que levou à instituição do Movimento de Educação de Base - MEB.

Segundo aponta Mainwaring (2004, p.88) nos termos da parceria firmada entre o presidente Jânio Quadros e o progressista bispo de Aracajú, Dom José Távora, caberia ao Estado o financiamento do projeto, enquanto a Igreja cuidaria da execução, dando curso a um programa de educação básica, notadamente pelo uso da radiofonia, nas regiões menos desenvolvidas do país.

Ainda segundo Mainwaring (2004, p. 88-90) o MEB adotou, já em 1962, posicionamentos tendentes à luta pela transformação social do país, sendo a educação pensada como um meio

para se atingir tal propósito, em vez de ser um fim em si mesma. A base de ação do MEB passava, assim, a se ancorar na ideia de conscientização, a partir da qual encorajavam o povo a perceber seus problemas como parte de uma conjuntura político-social mais ampla.

Tratando desse movimento, Aranha (2006) observa que, no início de suas atividades, o MEB até ficou restrito à alfabetização das populações da zona rural brasileira. Contudo, na medida em que a ala progressista da Igreja ganhava espaço institucional e, consoante à nova doutrina social da Igreja Católica, a partir do pontificado de João XXIII, este e outros movimentos católicos, gradativamente “se tornaram mais conscientizadores e voltados para a conquista de bens sociais de que o povo se achava excluído”. (p. 312).

Desnecessário dizer que, sacramentado o Golpe Civil-Militar de 1964, o MEB sofreu dura repressão, tanto por parte do Estado, quanto por parte de setores mais conservadores da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. Tal coação acabou pondo fim à atuação mais politizada do movimento. (MAINWARING, 2004, p. 89)

Nos anos de chumbo, a repressão se fez sentir sobre as estruturas educacionais. Além do expurgo do MEB, a União Nacional dos Estudantes - UNE foi considerada subversiva e posta na ilegalidade em 1967. Escolas de grau médio foram controladas pelo aparato estatal, sendo seus grêmios estudantis transformados em centros cívicos, orientados pelo professor de Educação Moral e Cívica, o qual, para exercer o encargo, precisava comprovar não ter passagem pelo Departamento Estadual de Ordem Política e Social – DEOPS. Cabia a este departamento, dentre outras atribuições, o controle da participação das pessoas em protestos e movimentos em geral. Via de regra, os opositores ao sistema instituído eram classificados como subversivos (ARANHA, 2006, p. 314).

Em setembro de 1969, o Decreto-Lei nº 869, emitido pela Junta Militar determinou a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no Brasil. No ensino secundário, a nomenclatura dessa disciplina mudava para Organização Social e Política Brasileira (OSPB), e no ensino superior, recebi ao nome de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). Tal decreto, que estabelecia claramente o caráter doutrinador e manipulador do governo ditatorial, só fora revogado em 1993, oito anos após o fim da ditadura.

O presidente Costa e Silva baixou, em fevereiro de 1969, o Decreto-lei nº 477, que definia as

“infrações disciplinares” praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares. Na prática, esse decreto proibia toda e qualquer ação político-ideológica das pessoas atreladas ao campo educacional.

A orientação tecnicista foi uma das mais destacadas ações ditatoriais no campo educacional. Tal orientação encontrava-se ancorada em concepções de uma nova economia da educação, que entendia que os investimentos no ensino deveriam assegurar o aumento da produtividade e da renda. Assim, subordinada, ou, no mínimo, orientada pelas vertentes e pelos interesses econômicos, a escola primária teria como razão de ser, a capacitação para a realização de uma determinada atividade prática. Já ao ensino médio fora destinado o objetivo de preparação dos profissionais, os quais se faziam necessários para o constante e satisfatório desenvolvimento econômico e social do país. Por fim, ao ensino superior, caberia formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país (SAVIANI, 2008, p. 295).

Partindo dessa orientação geral, o governo militar instituiu a profissionalização do nível médio, promoveu a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e estabeleceu a precedência do Ministério do Planejamento sobre o Ministério da Educação, nas matérias ligadas à planificação da educação. (SAVIANI, 2008, p. 295)

Entre os meses de outubro e novembro de 1968, o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES), sob orientação do ex-ministro do planejamento do governo Castelo Branco, Roberto de Oliveira Campos, organizou um importante fórum denominado “A educação que nos convém”. Nele, foram definidas boa parte das orientações vistas acima e que, de modo mais ou menos explícito, guiaram as ações governamentais no período ditatorial. De modos variados, tais concepções ainda se fazem presentes em alguns campos do debate político do Brasil atual. (SAVIANI, 2008, p. 295 - 297).

Segundo Saviani, (SAVIANI, 2008) as orientações básicas desse fórum circundaram em torno de questões como: a teoria do “capital humano”; a educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, consoante aos interesses do capitalismo; a função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; ao papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; a diversificação do ensino superior,

introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento das demandas do setor produtivo.

Tais orientações também se caracterizavam pelo destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias, como recursos pedagógicos; pela valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade e pela proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. (SAVIANI, 2008, p. 295-297).

Resultam dessas orientações, as ações concretas estabelecidas nas reformas educacionais, instituídas pela lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que estabeleceu a reforma universitária, pela lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que unificou o antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de 8 anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. E, por fim, a instituição, em 1967, do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL.

No que diz respeito à percepção, por parte do Estado, de suas obrigações para com a formação educacional dos brasileiros, que deveria contribuir para a efetiva instituição da democracia no Brasil, o regime militar representou um verdadeiro retrocesso.

A Constituição de 1967 (BRASIL, 1967) pôs fim à vinculação orçamentária, que constava, tanto na Constituição de 1934, quanto na de 1946. Na prática, isso desobrigou a União, os Estados e os municípios, de destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. Para se ter uma ideia, a Carta de 1934 fixou os mínimos de 10% (dez por cento) para a União e 20% (vinte por cento), tanto para os Estados quanto para os Municípios. A Constituição de 1946 manteve os 20% (vinte por cento) para Estados e Municípios, mas elevou o percentual da União para 12% (doze por cento). Percebe-se, pois, o retrocesso causado pelo fim vinculação na Carta de 1967.

Esse problema foi parcialmente remediado pela Emenda Constitucional n. 1, baixada pela Junta Militar em 1969 (BRASIL, 1969), apelidada de Constituição de 1969, por redefinir diversos aspectos da Carta de 1967. Tal emenda, em sua alínea “F”, do parágrafo 3º do Artigo 15, restabeleceu a vinculação orçamentária de 20% (vinte por cento) mas apenas para os municípios.

A consequência óbvia dessa desvinculação foi a drástica redução dos investimentos da União no campo educacional. Em 1970, foi investido 7,60% (sete vírgula seis por cento) do orçamento Federal em educação, em 1975, 4,31% (quatro vírgula trinta e um por cento) e em 1978 esse investimento foi de 5,20% (cinco vírgula dois por cento). (VIEIRA, 1983, p. 215, *apud* SAVIANI, 2008, p. 299).

Em termos práticos, não se pode negar que ocorreram avanços, tanto na oferta quantitativa de vagas em todos os níveis de ensino, quanto no combate ao analfabetismo. Mas isso, obviamente, não se fez de modo igualitário entre todas as regiões e entre todos os grupos sociais brasileiros. E tal crescimento, como no caso do ensino superior, seu deu, em larga medida, por iniciativas e instituições privadas e não pela ação do Estado. Assim, embora os avanços quantitativos fossem palpáveis, estes ainda se mostravam tímidos frente às demandas e, conseqüentemente, não estavam ao alcance de todos. Mais uma vez, se nem mesmo o acesso estava garantido, não há de se falar em permanência.

A imposição do tecnicismo que, na prática, só abarcou as escolas públicas (ARANHA, 2008, p. 318-320) acabou por consolidar as desigualdades de formação e de oportunidades no país. Com cursos técnicos precários, sem infraestruturas adequadas ou docentes especializados, em número suficiente, para ministrarem as partes técnicas dos currículos, a escola pública acabava por despejar na sociedade, leia-se mercado, um exército de mão de obra de reserva. (ARANHA, 2008, p. 320)

Como as instituições privadas encontravam caminhos para driblar esses entraves tecnicistas, estas acabavam por continuar a oferecer a formação propedêutica que melhor capacitava, dentre outros objetivos, para o acesso ao ensino superior, via vestibulares. Conseqüentemente a elite, egressa do 2º grau privado, levava vantagem na corrida pelos melhores cursos das melhores instituições de nível superior, principalmente as universidades públicas.

Às camadas populares, desprovidas da formação propedêutica satisfatória e mal formada em sua qualificação técnica, estavam fechadas, tanto as portas das mais concorridas instituições de ensino superior, quanto as melhores colocações no mercado de trabalho, dada sua precária formação técnica. Com estes, o Estado brasileiro falhou em dose dupla.

Partindo da lógica segundo a qual, sem nem mesmo o acesso à educação estava garantido a todos os brasileiros, na maior parte da História nacional, não existem condições de se falar,

realmente, em permanência escolar como direito de todos. Pelo menos não enquanto perdurou essa realidade gritante de não acesso.

Ainda nos dias atuais, em que se alardeia a superação da problemática da oferta, é preciso relativizar o otimismo. Não se pode esquecer a precariedade dessa oferta, principalmente nas zonas rurais e nos rincões deste país, onde turmas multi-seriadas e as gigantescas distâncias entre as residências e os educandários, acabam por dificultar, desestimular ou mesmo impedir esse acesso.

Os quadros abaixo poderão oferecer um bom panorama da evolução do tratamento das questões educacionais, em termos de oferta, ao longo de todo o período abordado.

**Quadro 01: Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização (1900 – 1950)**

<b>Indicadores</b>	<b>1900</b>	<b>1920</b>	<b>1940</b>	<b>1950</b>
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397
Renda per capita em dólares	55	90	180	-
Porcentagem da população urbana	10	16	31	36
Porcentagem de analfabetismo (15 anos ou mais)	65,3	69,9	56,2	50,0
Número de analfabetos (15 anos ou mais)	11.387.297	21.414.288	23.174.809	25.972.198

Fontes: LOURENÇO FILHO, 1965, p. 250 – 272; Fundação IBGE, *Séries Estatísticas Retrospectivas*, 1970.

À exceção do período entreposto entre as décadas de 1900 e 1920, percebe-se, no quadro 01, uma trajetória de queda na taxa percentual de analfabetismo. Contudo, em números absolutos, ocorreu exatamente o contrário. Da década de 1900 à de 1920, houve um crescimento de um pouco mais de 88,05% no número de analfabetos com 15 anos de idade ou mais. Deve-se observar, entretanto, que a população total do Brasil apresentou, nesse mesmo período, um crescimento em torno de 75,68%. Vale lembrar que entre 1901 e 1930, o Brasil recebeu uma média líquida de 2.309.300 imigrantes, provenientes, principalmente da Itália, Portugal, Espanha, Alemanha e Japão (FAUSTO, 2004, p. 275).



Entre as décadas de 1920 e 1940, o número absoluto de analfabetos cresceu cerca de 8,22% e entre as décadas de 1940 e 1950, esse crescimento ficou em torno de 12,07%.

Considerando que esse foi o primeiro cinquentenário da república brasileira, esse crescimento, em números absolutos de analfabetos é, no mínimo, decepcionante.

Por outro lado, para efeito comparativo, se forem tomados por base, o número de estabelecimentos de ensino, bem como o número de matrículas, nas redes públicas e privadas, em dois anos dessa série histórica, encontra-se resultados interessantes.

**Quadro 02: Comparativo ente número de estabelecimentos de educação primária e número de matrículas, nas redes pública e privada – 1933 e 1945**

<b>Indicadores</b>	<b>1933</b>	<b>1945</b>	<b>Variação %</b>
Estabelecimentos Públicos (estaduais e municipais)	21.726	33.423	53,83%
Estabelecimentos particulares (inclusive confessionais)	6.044	5.908	- 2,25%
Matrículas na rede pública	1.739.613	2.740.755	57,55%
Matrículas na rede particular	368.006	498.085	35,34%

Fonte: Sinopse Retrospectiva do Ensino no Brasil, SEEC/MEC, s.d., citado por Freitag, s.d., p. 45, *apud OEI-MEC – História, s.d, p.22.*

Fica evidente o franco crescimento do setor público, tanto na criação de estabelecimentos, quanto na oferta de vagas. Também chama a atenção a redução de 2,25% no número de estabelecimentos privados, embora o número de matrículas na rede privada tenha crescido consideravelmente no mesmo período.

Em 1933 a rede privada contava com uma média de 60,9 alunos por estabelecimento de ensino, enquanto na rede pública, essa média era de 80,07 alunos por instituição. Em 1945, esses números subiram para 85,3 na rede particular e 82,0 na rede pública.

Considerando que a população estimada no Brasil, em 1933, era de cerca de 39.939.154 pessoas e que esse número subiu para estimados 45.300.00 pessoas (IBGE, 2016), percebe-se um crescimento percentual na ordem de 13,42%, o que demonstra que, tanto o número de

instituições de ensino primárias, quanto o número de vagas ofertadas, aumentaram em quantidades percentuais bem maiores à variação populacional. Em outras palavras, entre 1933 e 1945, o Brasil abriu escolas e ofertou vagas num ritmo bem maior que o crescimento populacional. Mas ficou longe de atender à demanda necessária para a universalização da oferta.

Na série histórica que vai da década de 1950 à de 1970, o Brasil passou por profundas mudanças. Uma das mais importantes foi que a maioria da população nacional passou de rural para urbana. Isso diz muito ao avanço da oferta do acesso educacional no país, visto ser mais fácil a oferta de vagas em regiões urbanas, dada, entre outros condicionantes, à concentração demográfica.

Conforme se depreende do quadro 03, o terceiro quartel do século XX manteve, em termos percentuais, a trajetória de queda da taxa de analfabetismo dos brasileiros com 15 anos ou mais, registrada na primeira metade do século.

**Quadro 03: Indicadores demográficos e taxa de alfabetização (1950 - 1970)**

<b>Indicadores</b>	<b>1950</b>	<b>1960</b>	<b>1970</b>
População total	51.944.397	70.119.071	94.501.554
População urbana (%)	36%	46%	56%
População com 15 anos ou mais	30.249.423	40.187.590	54.336.606
Analfabetos com 15 anos ou mais	15.272.432	15.815.903	17.936.887
% Analfabetos com 15 anos ou mais	50,5%	39,4%	33,0%

Fontes: LOURENÇO FILHO, 1965, p. 250 – 272; ROMANELLI, 1987, Fundação IBGE, *Séries Estatísticas Retrospectivas*, 1970. OEI-MEC – *História*, s.d, p.22.

Na passagem da década de 1950 para a de 1960, o número de analfabetos, nessa faixa etária, cresceu, aproximadamente, apenas 3,56% enquanto a população com a mesma idade

aumentou cerca de 32,85% no mesmo período. Percebe-se, pois, que o número bruto de analfabetos continuava aumentando, mas crescia num ritmo bem menor que o crescimento populacional.

Entre as décadas de 1960 e 1970, período em que o Brasil se tornou predominantemente urbano, a população de 15 anos ou mais de idade, continuou aumentando em ritmo muito parecido com o período anterior, cerca de 32,7%, enquanto o número de analfabetos, na mesma faixa etária cresceu 13,41%.

Embora a população abordada tenha crescido mais que o dobro, em relação ao número de analfabetos, chama atenção o considerável aumento entre o ritmo de crescimento percentual de analfabetos entre 1950 e 1960, 3,56%, e os 13,41% das décadas de 1960 e 1970.

Esse dado é particularmente interessante, especialmente quando se leva em conta o fato já mencionado, de o Brasil ter se tornado predominantemente urbano nesse período, pra não falar de dois dos grandes esforços nacionais de alfabetização que tiveram espaço nesse período, quais sejam, o MEB e o MOBREAL.

Nunca é demais lembrar, como o fazem Josete e Araújo (2012) que,

O domínio das habilidades de leitura e escrita igualmente confere legitimidade às ações do indivíduo no contexto social. Desde aquela pulseirinha do recém-nascido, passando pela certidão de nascimento, ou pelo crachá pendurado no pescoço para se ingressar no escritório, estamos a todo tempo e lugar reconstruindo nossa identidade nesse mundo de letras e códigos de barras; todavia, nem todos brasileiros logram inserir-se nesse mundo letrado do século XXI, a despeito de incontáveis campanhas e programas governamentais. (p. 191)

De modo geral, não se pode negar o franco crescimento na oferta de vagas em todos esses períodos. A título de exemplificação, segundo dados extraídos de Saviani (2008, p.300) pode-se observar que a distribuição desse crescimento nos diversos níveis de ensino, entre os anos de 1964 e 1974, se deu conforme o quadro 04.

**Quadro 04: Crescimento entre os diversos níveis de ensino (1964 – 1974)**

<b>Indicador</b>	<b>Ensino primário</b>	<b>Ensino ginásial</b>	<b>Ensino Colegial</b>	<b>Ensino superior</b>
Percentual de crescimento (entre 1964 e 1973)	70,3 %	332%	391%	744,7%

Fonte: (SAVIANI 2008, p.300)

É fato que a mera análise de dados percentuais não se constitui em base suficientemente sólida, em que se possa discutir o atendimento, ou não, das demandas sociais. Mesmo porque só adquirem consistência, se forem relacionados aos números absolutos que os constituem. No caso educacional brasileiro, essa afirmativa adquire um grau extra de plausibilidade

Com efeito, tendo partido de números irrisórios, se comparados às demandas sócio-populacionais existentes, a oferta das oportunidades de educação formal no Brasil, mesmo que apresente taxas de crescimento pomposas, como os 744,7% da Educação superior mostrado no quadro 04, representam impactos muito pequenos no que tange ao atendimento dessas demandas. Isso pra não falar do fato de que parcela significativa dessa oferta, sempre esteve concentrada nos grandes centros e/ou em instituições privadas, o que, por si só, excluiu um contingente nada irrelevante de pessoas do direito social de estudar e, em consequência, da própria cidadania.

Em se tratando do Brasil, Peroni (2003) busca traçar alguns apontamentos acerca da redefinição do papel do Estado frente à educação, notadamente nos anos 1990, e, para tanto, faz um balanço histórico do neoliberalismo, aproximando essa discussão da realidade Nacional. Inicialmente, a autora busca definir uma conceituação básica para sua concepção de Estado, e o faz em consonância com o conceito de Materialismo Histórico de Karl Marx e Frederich Engels. Segundo tal concepção, o Estado seria criado a partir das demandas sociais concretas dos indivíduos em seu seio. Assim, o que conduziu, por exemplo, à emergência da democracia ou ao sufrágio universal foram, na verdade, os embates entre as diversas classes sociais no interior destes Estados.

A autora contextualiza a transição do Estado de Bem-Estar Social para o ultraliberalismo, e o faz numa perspectiva dialética, opondo, por exemplo Hayek a Keynes, Neoliberalismo à

Democracia, Fordismo ao Toyotismo e assim por diante. Num terceiro momento, ela se volta para as particularidades brasileiras, buscando compreender e delinear as nuances da formação do Estado Nacional Brasileiro, e o faz, também, numa base dialética, opondo as ações históricas de descentralização às ações de centralização. Voltando-se para a crise do modelo de Estado brasileiro, Peroni (2003) se detém nos anos 1990 e conclui que a crise naquele contexto estava profundamente marcada pela crise fiscal nos estados e municípios brasileiros, o que conduziu a uma busca pela reforma do modelo de Estado brasileiro, onde se buscava uma maior descentralização.

É justamente nesse ponto que a temática do neoliberalismo se encontra com as políticas públicas em educação no Brasil. Na década de 1980 percebe-se fortes embates entre as forças político-sociais ligadas à educação brasileiro. Com a convocação da Constituinte, os grupos se dividiram entre os publicistas e os privatistas, conforme abordado no capítulo 1 deste trabalho. Em todo esse embate, percebe-se que os discursos simpatizantes do Estado de Bem Estar Social e as teorias ultraliberais encontram eco, respectivamente, nesses dois movimentos que se digladiaram pela hegemonia na constituinte brasileira de 1988.

Outros aspectos educacionais, notadamente ligados à educação profissional, profissionalizante, do período pós ditatorial, por constituir a ambiência da presente pesquisa, serão melhor abordados nos capítulos à frente.

## 2. CAPÍTULO II

### ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO – HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

A abordagem acadêmico-científica acerca da temática da Assistência Estudantil no Brasil tem se mostrado extremamente deficitária, notadamente quando o assunto se relaciona aos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia.

Embora essas instituições tenham apenas oito anos de vida, não se pode esquecer que o ensino profissional já existe, no Brasil, desde o período colonial. Sendo os jesuítas os primeiros promotores desse tipo de formação.

Segundo dados da evolução histórica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sistematizados pela Fundação Joaquim Nabuco<sup>5</sup>, essa rede remonta ao ano de 1909, quando Nilo Peçanha cria dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices.

Assim, essa Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, da qual os Institutos Federais faz parte, já é mais que centenária.

Esses Institutos foram criados pela lei 11.892 de 2008 (BRASIL, 2008) a partir da integração ou transformação de 32 Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET's, 10 Escolas Técnicas Federais e 36 Escolas Agrotécnicas Federais, em todo o território nacional, o que resultou na criação de 38 Institutos Federais, dentre eles o IFNMG.

Essas novas instituições, uma vez inseridas na estrutura educacional brasileira, representaram uma notável proposta de evolução no contexto pedagógico nacional, pois, desde sua concepção, foram indelevelmente marcados pelo viés da integração, seja entre os diversos formatos e níveis de educação, sejam entre as instituições em si e as sociedades que as acolhem.

Deriva dessa busca pela integração, a proposta de se ofertar, em uma mesma unidade educacional, diversas gradações de ensino, partindo do Ensino Técnico de Nível Médio, ofertado nas modalidades Integrada, Concomitante ou Subsequente; passando pelos cursos

---

<sup>5</sup> disponível na página da Fundação Joaquim Nabuco: [www.fundaj.gov.br](http://www.fundaj.gov.br)

superiores, organizados em bacharelados, Tecnológicos ou Licenciaturas; e chegando à pós-graduação *lato e stricto sensu*. Todos, indistintamente, devendo se orientar pelas necessidades e anseios advindas dos arranjos produtivos locais das sociedades onde os campi estiverem inseridos.

Outra característica que se destaca na proposta trazida pelos Institutos Federais é a busca em se integrar a educação básica à educação profissional. O que é definido como prioritário pelo artigo 7º, inciso 1º da lei 11.892/08 (BRASIL, 2008).

Um inegável e abrupto processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pode ser evidenciado quando se observa que haviam, no Brasil, no ano de 2002, 140 unidades federais dessa natureza. Já em 2010, esse número subiu para 354 unidades. Um crescimento de 153%. Em 2016, esse número saltou para 644 unidades. Assim, num intervalo de apenas 14 anos, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira apresentou um significativo aumento de 360%.

Outro dado interessante diz respeito à interiorização dessa rede. Em 2002, havia 119 municípios contemplados com unidades em seus territórios. Em 2016, esse número subiu para 568 municípios, o que representa um aumento de 377%.

Conseqüentemente, ao dar vazão a esse processo de expansão e interiorização, chegando às diversas regiões e realidades sócio-econômicas do país, tornou-se fundamental a articulação de mecanismos, capazes de garantir o fortalecimento das condições materiais e pedagógicas, que possibilitassem a manutenção de padrões mínimos de qualidade aliado à equidade para acesso, permanência e êxito dos educandos.

É precisamente nesse ponto que as diversas modalidades de Assistência Estudantil se configuram como elementos fundamentais para a própria existência do plano de expansão da Rede Federal de Educação, visto que tais ações se configuram como

um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (FONAPRACE, 2007, p. 1)

A Assistência Estudantil, estruturada em torno da Política Nacional de Assistência Estudantil

– PNAES, ganhou destaque a partir de 2007, em muito, devido à diversificação do quadro de estudantes das instituições federais de ensino, produzida pela implementação das políticas de ações afirmativas, notadamente a reserva de vagas (cotas) e ao processo de interiorização da Rede Federal, o que, além de garantir o acesso a grupos antes excluídos, trouxe a necessidade de criação de ações que garantissem a manutenção e permanência desses cidadãos no plano educacional.

Assim, o PNAES, instituído pelo Decreto Presidencial nº 7.234, de 19 de julho de 2010, emerge como política de governo que visa criar condições de permanência do estudante, combatendo a evasão dos educandários federais.

A cada instituição de ensino federal, garantida sua autonomia didática, financeira e organizacional, ficou estabelecida a responsabilidade de criar programas que resultassem no cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo PNAES.

Um dos focos da política é a manutenção financeira dos estudantes nas instituições, pois, embora sejam órgãos públicos, muitos desses estudantes não têm condições, ou apresentam diversas dificuldades para se manter estudando.

Sposito (2008) define o PENAES como sendo

um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e 'alguma capacidade de impacto', compreende uma 'dimensão ético-política dos fins da ação' e deve se aliar, necessariamente, a um projeto de desenvolvimento econômico-social e implicar formas de relação do Estado com a sociedade. (2008, p.59).

Uma busca pela expressão “Assistência Estudantil” em todos os encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, dos últimos 10 anos, não encontrou nenhum trabalho apresentado em seus Grupos de Trabalho que, de forma direta, tenha acolhido tal discussão.

No repositório do Periódicos CAPES, a busca pela mesma expressão retomou, em outubro de 2015, um total de 34 referências. Uma nova busca no mesmo repositório, em agosto de 2016 retomou, surpreendentemente, apenas 26 trabalhos. Ou seja, considerando que ambas as buscas nesse repositório ocorreram na base completa de dados, o que houve foi uma redução de mais de 26% no número de trabalhos classificados pelo portal, como tratantes da Assistência



Estudantil.

Em sua quase totalidade, estes trabalhos estão relacionadas à Assistência Estudantil nos cursos superiores. E seus campos de estudo privilegiados foram as universidades.

Quando da primeira busca no repositório, ocorrida em 2015, a única exceção a essa regra havia sido o trabalho de dissertação de Noro (2012) que tem como título “Gestão de Processos Pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência” e utilizou como locus de pesquisa, o campus Sapucaia do Sul, do Instituto Federal Sul Rio-Grandense. Essa pesquisa privilegiou a metodologia qualitativa, lançando mão de Grupo Focal e de reuniões com professores do curso PROEJA Técnico em Administração. A temática da Assistência Estudantil é mostrada pela pesquisadora como um elemento positivo no combate à evasão escolar do grupo pesquisado, contudo, por não ser o foco do trabalho, não existe um olhar mais detido sobre a temática.

Já na pesquisa realizada em 2016 foi encontrado também o trabalho de Felipe (2015) intitulado “Assistência estudantil no Instituto Federal Fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão de curso”, onde o autor se propõe a fazer uma reflexão acerca do impacto dos serviços e ações de Assistência Estudantil para a permanência e a conclusão dos cursos dos estudantes do Instituto Federal Fluminense - IFF.

O autor inicia fazendo uma revisão bibliográfica sobre o tema e evidencia a escassez de produções correlatas. Por fim, ele busca demonstrar como certos equívocos na implementação das ações de Assistência Estudantil podem produzir resultados negativos para a trajetória acadêmica dos estudantes, embora conclua que estas ações, via de regra, conseguem contribuir para a permanência escolar.

Nessa segunda análise do repositório da CAPES, dos 26 trabalhos retomados pela busca do termo Assistência Estudantil, apenas 14 versavam, realmente, sobre a temática. E, à exceção dos já mencionados trabalhos de Noro (2012) e Felipe (2015), todos privilegiam, como locus de pesquisa, o ensino superior das universidades.

Certamente, o fato dos Institutos Federais só terem sido criados em 2008 contribui para o incipiente interesse acadêmico pelas temáticas relacionadas a essa instituição. Contudo, como já salientado, deve-se ter claro que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a

qual pode ser considerada a base da constituição dos atuais Instituto Federais, já é mais que centenária, o que, de algum modo, deveria ter contribuído para uma maior presença de assuntos relacionados a essa instituição nos fóruns de debate acadêmico.

No total, o levantamento realizado em 2015 no repositório do Periódicos CAPES retomou 14 artigos, 4 teses de doutorado, 14 dissertações de mestrado e dois livros.

A dissertação de Graeff (2014) se propõe à investigar a temática da política de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul. Na consecução dessa pesquisa deu-se destaque à constituição da Política de Assistência Estudantil da UFRGS junto a alunos egressos de escola pública, buscando analisar a realidade concreta dessa política, seus significados, importância e materialidade na vida desses educandos. A análise discorreu sobre significados da Política de Assistência Estudantil, sua materialidade, o direito à educação, a permanência na universidade, além das cotas. No aspecto metodológico, tratou-se de uma pesquisa qualitativa com dados quantitativos, fundamentada no método dialético-crítico e no materialismo histórico. A autora utilizou a análise de conteúdo para compreender os dados coletados.

Os resultados desta pesquisa demonstraram a instabilidade da Política de Assistência Estudantil na UFRGS que, segundo a pesquisadora, “(...) ora garante a permanência do aluno ora o exclui devido a inúmeros aspectos que condicionam a continuidade dos benefícios oferecidos, como a precariedade das ações que visam à permanência e o preconceito”. (GAEFF, 2014, p. 12)

A autora observa que a construção da Política de Assistência Estudantil se instaurou sob influências de organismos internacionais, cujas lógicas concebem a educação como mercadoria e acreditam que as políticas sociais devam ser focalizadas. Derivando daí que a educação deve atender às demandas do mercado em detrimento de uma formação compromissada com a criticidade.

Segundo argumenta, também em decorrência dessa influência internacional, a política de Assistência Estudantil não tem como objetivo abarcar a todos que dela necessitam para se manter na universidade.

A tese de doutorado de Kowalski (2012) intitulada “Os (des)caminhos da política de

Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos” tem como objeto a Política de Assistência Estudantil e a efetivação de direitos para os alunos que ingressam nas instituições federais de ensino superior, também no estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa, de cunho quali-quantitativo, fundamentou-se no materialismo histórico e dialético, sendo que os referenciais teóricos que lhe deram base, se originaram das áreas da Educação, do Serviço Social e das Ciências Sociais. O problema de pesquisa da autora, bem como o objetivo central da pesquisa circundaram em torno da abordagem de como a política educacional de Assistência Estudantil se efetiva na garantia de direitos dos alunos de instituições federais de ensino superior do Rio Grande do Sul. Metodologicamente foram utilizados Grupos Focais com técnicos-administrativos em educação, gestores e alunos da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, além de análises em documentos institucionais, tais como resoluções, legislações, relatórios de gestão, tabelas de orçamentos e históricos institucionais. A análise de conteúdo também foi utilizada para abordagem dos dados coletados.

Os resultados, segundo a pesquisadora,

(...) permitem identificar que as medidas políticas adotadas pelos governantes nas últimas décadas incidem a contra-reforma universitária, que rebate na retração das políticas de educação superior para que se tornem mais diversificadas, flexíveis e competitivas com a contenção dos gastos, conforme as tendências do mercado. A assistência estudantil, como parte desse contexto, materializa-se como uma política sob a constituição de três fases distintas, as quais agregam vicissitudes históricas e políticas, advindas do processo de expansão acelerado e redemocratização do ensino superior público no Brasil. (KOWALSKI, 2012, p. 8)

Para a autora os limites das ações de Assistência Estudantil estão nos condicionamentos postos à equalização dos Direitos Humanos à educação que, dada a valorização de políticas neoliberais e da hegemonia dos mercados, associam a Assistência Estudantil à lógica de serviço e não de direito. Partindo dessa constatação, a presente pesquisa buscará apreender, dos sujeitos pesquisados, se estes também entendem a Assistência Estudantil por essa lógica do serviço, ou se o fazem pelo viés do direito.

Numa exceção aos estudos voltados para a Assistência Estudantil nas universidades públicas Federais, a dissertação de mestrado de Pereira (2014) intitulada “O acesso e permanência do aluno prounista na universidade privado-filantrópica brasileira” debruçou-se sobre as políticas de Assistência Estudantil no âmbito da rede privada, as quais visam o acesso e permanência

do aluno advindo do Programa Universidade para Todos – PROUNI, do governo federal.

O estudo de Pereira (2014) foi pautado na análise da garantia do direito à educação superior. Também de caráter quali-quantitativo e fundamentado no materialismo histórico e dialético, apoiou-se em referenciais teóricos oriundos, principalmente, das áreas da Educação, Serviço Social e Ciências Sociais. O problema de pesquisa discute a maneira como as Universidades privado-filantrópicas da região metropolitana de Porto Alegre desenvolvem seus programas de Assistência Estudantil, no apoio ao acesso e permanência do aluno bolsista. Para atender ao problema de pesquisa, buscou desenvolver um estudo investigativo acerca da gestão dos programas de Assistência Estudantil, por parte das três universidades pesquisadas: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) de Gravataí e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

A pesquisa utilizou fontes advindas de entrevistas com as equipes técnicas, responsáveis pelos setores de bolsas de estudo de cada instituição, além de informações e dados obtidos por agências de pesquisa do governo e nos sites das instituições estudadas. Também fez uso da análise de conteúdo para abordar os dados coletados.

Os resultados da pesquisa de Pereira demonstram o quanto políticas, programas, projetos e serviços prestados pelas instituições, nestas áreas, ainda são incipiente e

(...) requerem investimentos, tanto no que diz respeito ao apoio ao aluno bolsista quanto à composição das equipes de trabalho. A garantia do acesso e permanência à educação, por meio de programas como o PROUNI, ainda são muito frágeis, pois as instituições, na maioria, norteiam suas ações em práticas estritamente administrativas, com vistas a atender às determinações legais, deixando para segundo plano os aspectos humanos, sociais e culturais importantes. (2014, p. 07)

Assim, Pereira chega à mesma conclusão de Kowalski (2012) argumentando que a construção das políticas de Assistência Estudantil estão alinhadas a pautas internacionais, onde a educação é tratada como uma mercadoria negociável, não obstante ser esse um direito social que deva ser garantindo, igualmente, para todos.

As diretrizes governamentais para Política Expansionista da Educação Superior orientam-se, segundo ambas autoras, pela lógica de mercado, que objetiva um processo acelerado de certificações em larga escala, com vistas a obter mais trabalhadores qualificados em tempo mínimo. Isso não seria possível sem a parceria entre o público e o privado.

Zalaf (2012) em sua tese de doutorado, intitulada “Reconhecimento e enfrentamento de necessidades de estudantes com uso problemático de drogas em moradia estudantil”, faz um estudo, de caráter exploratório e descritivo, que teve como objetivo geral, identificar e analisar os limites e possibilidades do Serviço Social da Coordenadoria de Assistência Social da USP, referente ao projeto “Na Boca do CRUSP Prevenção e Acolhimento”, quanto ao atendimento de necessidades de alunos e ex-alunos com uso problemático de álcool e outras drogas que eram, ou haviam deixado de ser, residentes na moradia estudantil da Universidade de São Paulo - USP, localizado na Cidade Universitária, em São Paulo.

Merece destaque o fato de a moradia estudantil universitária, embora não se constitua em uma realidade muito difundida entre as universidades brasileiras, ter uma atenção especial nos trabalhos que se debruçam sobre a Assistência Estudantil. Ademais, as antigas unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, notadamente as Escolas Agrotécnicas, já ofertavam esse tipo de auxílio a seus estudantes muito antes da criação dos Institutos Federais, o que põe em cheque a justificativa do pouco tempo de existência dos Institutos Federais como justificativa para a pouca existência de trabalhos que tratem da Assistência Estudantil nessas instituições.

Também chama atenção a concentração de trabalhos referentes à Assistência Estudantil na região sul do Brasil, com destaque para o Estado do Rio Grande do Sul, conforme se depreende da pequena mostra dos trabalhos pesquisados acima descritos.

Embora não conste na base de dados do repositório da CAPES, um trabalho extremamente alinhado com o que aqui se pretende pesquisar, foi desenvolvido do Queirós (2015) em sua dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Instituições Educacionais da Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, intitulada “O programa de assistência e apoio aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica do IFNMG – Campus Almenara: um estudo sobre a Educação Técnica de Nível Médio.”

Nessa pesquisa, a autora parte do pressuposto, confirmado ao final do estudo, de que o programa de Assistência Estudantil do IFNMG, campus Almenara, não abarca a totalidade dos alunos necessitados, assim como não atende às suas reais demandas. A pesquisa buscou problematizar a forma pela qual permanência dos estudantes fora assegurada pelo referido

programa, com o objetivo de “identificar os desafios e as contribuições deste para a permanência dos alunos da educação profissional técnica de nível médio” (p. 6).

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva, que utilizou como ferramentas metodológicas o levantamento bibliográfico, a pesquisa documental, bem como entrevistas semiestruturadas, com a finalidade de identificar a opinião dos estudantes sobre o Programa de Assistência e Apoio vinculado à Política de Assistência Estudantil.

“A análise e interpretação dos dados foram realizadas por meio do método de análise de conteúdo e evidenciadas através de categorias de análise, gráficos, tabelas e inferências” (QUEIRÓS, 2015, p. 06). Numa linha argumentativa que se aproxima de Kowalski (2012), Queirós argumenta que os recursos alocados para a operacionalização do programa de Assistência Estudantil do IFNMG, campus Almenara, não guardam relação direta com o quantitativo de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, assim como não são parametrizados pela busca da satisfação plena de suas necessidades, por estarem intimamente relacionados com a compatibilização orçamentária.

Em suas conclusões, Queirós defende que, não obstante as dificuldades encontradas para a permanência dos alunos, fica evidente a importância do programa, visto que a maioria dos alunos contemplados, não vislumbrariam possibilidades de dar continuidade aos estudos sem o recebimento dos auxílios.

Dada a escassez de trabalhos acadêmicos que abordem, primordialmente, a Assistência Estudantil em Institutos Federais de Educação, o presente estudo se volta para um levantamento de fontes de dados ou bibliográficas advindas de instituições ligadas à temática em tela, tais como o Fórum Nacional de Pró Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, a Rede Nacional de Extensão – RENEX e os órgãos responsáveis pelos assuntos respeitantes à Assistência Estudantil nas Universidades e Institutos Federais.

Também houve uma incursão nas bases legislativas federais para proceder o levantamento dos diplomas legais que se relacionem com essa temática.

O FONAPRACE foi criado em outubro de 1987 e congrega os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das instituições de ensino superior – IES públicas do Brasil.

Esse fórum tem por objetivos: 1 – formular políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis, em nível regional e nacional; 2 – assessorar permanentemente a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); 3 – participar ativamente na defesa da educação pública, gratuita, com qualidade acadêmica e científica, e comprometida com a sociedade que a mantém; 4 – promover e apoiar estudos e pesquisas na área de sua competência, realizar congressos, conferências, seminários e eventos assemelhados.

Embora a legislação brasileira trate os Institutos Federais como Instituição de Ensino Superior – IES, o FONAPRACE não abarca em seus quadros, os Institutos Federais, decorrendo daí que a abordagem da Assistência Estudantil nessa entidade é feita com foco exclusivo no ensino superior das universidades.

Ao comemorar seus 25 anos, a FONAPRACE lançou uma revista comemorativa (FONAPRACE, 2015). Essa foi dividida em duas grandes partes, sendo que a primeira delas trata da relação entre o FONAPRACE e a Assistência Estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras, fazendo uma abordagem histórica desta relação, história essa que é vista como um processo ainda em construção. A segunda parte se propõe a apresentar múltiplos olhares sobre a Assistência Estudantil.

Assim, essa revista traz em sua primeira parte, um artigo intitulado “Histórias e Memórias Conjugadas em Documentos”, o segundo artigo contemplou depoimentos dos Coordenadores nacionais do FONAPRACE (1987–2012) e o terceiro artigo abordou o tema “O FONAPRACE e a Política de Assistência Estudantil em 2012: Quem Somos, Onde Chegamos e o que Queremos.”

A segunda parte traz nove ensaios temáticos com múltiplos olhares para a questão a Assistência Estudantil, sendo que no primeiro, de autoria de Rosélia Pinheiro Magalhães e Antônio José Barbosa de Oliveira, denominado “Movimentos Sociais, formas de resistência e educação na construção da cidadania” os autores abordam o tema da resistência social e sua relação com os movimentos sociais. O segundo ensaio, de autoria de Rosélia Pinheiro de Magalhães traz como tema “desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil”. O terceiro ensaio, de autoria de Natalia Batista Vasconcelos, aborda diretamente a temática da

Assistência Estudantil, e faz uma breve análise histórica dessa temática. O quarto ensaio, de autoria de Jennifer Christie do Nascimento Gonçalves Pinto e Amanda Silva Belo tem como título “A nova configuração da Assistência Estudantil”. O quinto ensaio dessa segunda parte, sob autoria de Simone Barros de Oliveira e Melissa Welter Vargas aborda a temática da “Assistência Estudantil como espaço privilegiado de educação para os Direitos”

Juliana Alvarenga Silvas e Maria Célia Nogueira Lima abordam, no sexto ensaio, o papel dos programas de Assistência Estudantil no contexto da expansão de direitos e da democratização das universidades públicas brasileiras. Já Clara Martins do Nascimento, no sétimo ensaio, trata de alguns elementos conceituais para pensar a política de Assistência Estudantil na atualidade. Os desafios de consolidar uma política estudantil analisados a partir da experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ são abordados por Telma Fernandes Barrionuevo Gil, no oitavo ensaio dessa segunda parte da revista.

Clara Martins do Nascimento e Ana Cristina Brito Arcoverde se debruçam, no nono e último ensaio, sobre o Serviço Social na Assistência Estudantil, traçando reflexões acerca da dimensão político-pedagógica desta profissão.

No aspecto conceitual, a FONAPRACE tem duas revistas comemorativas, respectivamente, dos seus 20 e 25 anos de criação. A revista comemorativa dos 20 anos é composta de um panorama histórico desses 20 anos, além de abordar uma proposta do FONAPRACE para o plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Federais, datado de 2007 e uma coletânea de documentos legais e resumos de algumas reuniões de trabalho das diretorias regionais do FONAPRACE. Também são apresentadas algumas demandas respeitantes a matérias divulgadas na imprensa, relacionadas a moradias estudantis e à questão do investimento na Assistência Estudantil. Um artigo debatendo a questão da autonomia das instituições federais de ensino e uma apresentação temática intitulada “Dez Argumentos a favor da Gratuidade”, o qual traz o perfil socioeconômico dos alunos de graduação e o financiamento das IFES, também compõem essa revista.

Por fim, são apresentadas algumas entrevistas abordando os pontos de vista de diversos dirigentes educacionais sobre a temática da Assistência Estudantil e alguns depoimentos de gestores e técnicos administrativos da área de Assistência Estudantil e estudantes assistidos por alguns programas de assistência aos educandos.



Embora seja a entidade de congregação dos Pró-Reitores de Extensão, sendo estes os departamentos que acolhem a Assistência Estudantil na maioria dos Institutos Federais, a Rede Nacional de Extensão – RENEX, não traz em seu sítio eletrônico, nenhuma abordagem direta da Assistência Estudantil.

Num documento intitulado “Carta de Goiânia”, que se configura como documento final do XXXVI Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras – FORPROEX, realizado em Goiânia, de 16 a 19 de novembro de 2014, aborda-se o termo Assistência Estudantil apenas indiretamente em seu 5º artigo, onde se lê:

Com vistas à efetivação do PNE, principalmente no que tange à política de expansão dos Cursos de Graduação das Universidades e Institutos Federais e CEFETs, sugere-se que o MEC empreenda esforços para distribuição de novos cursos e universidades nas regiões onde ainda não exista a oferta daqueles cursos efetivando um Sistema Público de Educação Superior. Neste sentido, especificamente em relação à Extensão, o FORPROEX deseja que tanto a assistência estudantil quanto as ações voltadas para o desenvolvimento social devem buscar a educação colaborativa, num gesto de solidariedade entre as Universidades Federais, Estaduais e Municipais. (FORPROEX, 2014).

Também aqui se nota a carência da abordagem da Assistência Estudantil dos Institutos Federais nos fóruns de debate, tanto administrativo quanto acadêmico.

No levantamento do arcabouço legal que cerca a temática da Assistência Estudantil, são encontrados dois documentos, sendo o primeiro deles a Portaria Ministerial nº 39, de 12 de dezembro de 2017, emanada do Ministério da Educação e que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Em seu preâmbulo, esse diploma diz está constituído com base na centralidade da Assistência Estudantil, como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como na sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal.

O Art. 1º institui o PNAES no âmbito da Secretaria de Educação Superior - SESU, do Ministério da Educação. O Artigo 2º estabelece que o PNAES deve se efetivar por meio de ações de Assistência Estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior. O Parágrafo único desse mesmo

artigo define as áreas de ação da Assistência Estudantil no âmbito do PNAES, sendo elas: I - moradia estudantil, II – alimentação, III – transporte, IV - assistência à saúde, V - inclusão digital, VI – cultura, VII – esporte, VIII - creche e IX - apoio pedagógico.

No artigo 3º fica estabelecida a autonomia das IFES na execução das políticas de Assistência Estudantil, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas e as modalidades que atendam às necessidades identificadas junto a seus respectivos corpos discentes. No parágrafo 1º deste mesmo artigo ficou definido que as ações de Assistência Estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

O artigo 5º desse diploma estabeleceu que as despesas do PNAES deveriam correr

(...) à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira. (BRASIL, 2007)

Como alertado por Queirós (2015) essa necessidade de compatibilização orçamentária acabou acarretando em insuficiência de recursos para uma efetiva cobertura da Assistência Estudantil aos demandantes da Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica.

O segundo, e mais importante documento disponível na base nacional, que trata da Assistência Estudantil é o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, de autoria do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que também dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

Segundo esse decreto, são objetivos do PNAES (BRASIL, 2010):

1. Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
2. Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
3. Reduzir as taxas de retenção e evasão; e
4. Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

O parágrafo 1º do artigo 3º deste diploma legal estabelece que as ações de Assistência

Estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas áreas de 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, altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010)

É interessante notar que, diferentemente da portaria 39/2007, a portaria 7.234/2010 engloba, dentro da esfera do PNAES, a temática do acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Queirós (2015) ressalta que o PNAES só foi oficialmente instituído pelo Governo Federal com essa portaria 7.234 de 2010. Sua instituição foi fruto da convergência de duas ações. Por um lado, ocorreram fortes pressões de movimentos sociais, como foi o caso do FONAPRACE, que, baseados em estudos do perfil socioeconômico dos estudantes das universidades públicas brasileiras e prospecções de seu crescimento, apontavam a necessidade de políticas governamentais que fizessem frente às demandas das novas camadas sociais que adentravam as universidades. (QUEIRÓS, 2015, p. 52)

Por outro lado, a autora destaca uma ação reflexiva do próprio governo, que chegou a conclusão de que os custos da evasão escolar, nas instituições federais, eram extremamente alto. Chegando a cerca de 9% (nove por cento) do orçamento anual dessas instituições. (QUEIRÓS, 2015, p. 52)

## **2.1. A Assistência Estudantil no IFNMG**

A Política de assistência estudantil do IFNMG foi aprovada ad referendum do Conselho Superior da instituição, por meio da Resolução CS. Nº 33/2012, de 03 de agosto de 2012.

Segundo estabelecido nessa normativa, a Política de Assistência Estudantil do IFNMG é norteada pelos seguintes princípios:

1. Igualdade de condições para acesso, permanência e conclusão com êxito

dos discentes;

2. Redução das taxas de retenção e evasão escolar;
3. Orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania;
4. Atendimento especializado aos discentes com necessidades específicas;
5. Desenvolvimento de ações que promovam a convivência com a diversidade;
6. Atendimento aos discentes por meio de programas de assistência ao educando e assistência à saúde; e
7. Incentivo a educação física, intelectual, artística e cultural dos discentes.

Conforme será abordado no capítulo 04 desse texto, o ponto 4 desses princípios, que trata do atendimento às necessidades específicas dos discentes, ainda é um grande problema para a política de assistência estudantil do IFNMG, visto que existe uma carência de pessoal especializado que inviabiliza o pleno atendimento desse item.

Os objetivos elencados pelo marco legal são:

1. Garantir, aos discentes em vulnerabilidade social, mecanismos que promovam condições socioeconômicas a fim de viabilizar a permanência e o êxito no percurso escolar.
2. Promover a formação do cidadão histórico-crítico oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país.
3. Possibilitar o acesso, a permanência e a conclusão com êxito dos discentes do IFNMG com vistas à inclusão social e democratização do ensino.
4. Assegurar aos discentes igualdade de oportunidades no exercício de suas atividades escolares.
5. Proporcionar aos discentes com necessidades específicas condições necessárias para seu desenvolvimento escolar, conforme legislação vigente.
6. Contribuir para a promoção do bem estar biopsicossocial dos discentes.
7. Contribuir para a melhoria do desempenho escolar, buscando minimizar a retenção e evasão;
8. Promover e ampliar a formação integral dos discentes, estimulando e desenvolvendo a criatividade, a reflexão crítica, as atividades e os intercâmbios: cultural, esportivo, artístico, político, científico e tecnológico.
9. Preservar e difundir os valores éticos de liberdade, igualdade, democracia e solidariedade; e

10. Assegurar a prestação de serviços com igualdade e/ou equidade.

Esses 10 objetivos se mostram satisfatoriamente amplos em sua cobertura. Pensar a assistência não apenas como um mecanismo de auxílio financeiro, embora este seja fundamental para a democratização do ensino, é o caminho correto para construir o que se estabelece no objetivo 2, que fala da promoção a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país. Embora não esteja assim definido em nenhum marco legal, esse objetivo pode ser pensado como meta básica para a assistência estudantil ou quaisquer políticas de assistência social. A formação do cidadão histórico-crítico se constitui no caminho mais promissor para a superação das desigualdades sociais e, conseqüentemente, para a difusão da plena cidadania.

Com vistas a alcançar tais objetivos, o Regulamento da Assistência Estudantil do IFNMG encontra-se constituído em torno de três programas, sendo o primeiro deles, o **Programa Universal**, que é destinado a todos os discentes regularmente matriculados nos cursos presenciais da instituição. O segundo é o **Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes**, que visa ofertar auxílios para os discentes regularmente matriculados nos cursos presenciais do IFNMG em situação de vulnerabilidade socioeconômica. E, por fim, o **Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas**, o qual tem por objetivo, garantir aos discentes regularmente matriculados nos cursos presenciais, ou semi-presenciais do IFNMG, com necessidades específicas, condições que permitam o acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. As ações estabelecidas por esse último programa estão a cargo do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, o qual conta com regulamentação própria.

O capítulo II do regulamento fala das modalidades de benefícios da Assistência Estudantil presentes no IFNMG. Segundo suas definições, esses benefícios são ofertados em forma de bolsas, auxílios e/ou atendimentos especializados.

O artigo 7º esclarece que o IFNMG entende a modalidade de bolsa, como sendo o benefício oferecido ao discente, em contrapartida à execução de atividades em programas que, para além da permanência, visem favorecer o êxito estudantil, numa perspectiva de interrelação com o ensino, a pesquisa e a extensão. Tais bolsas são ofertadas com base no mérito acadêmico.

Quanto aos auxílios, estes são definidos pelo regulamento, como sendo o benefício oferecido com a finalidade de subsidiar despesas relacionadas às necessidades básicas dos discentes, tais como alimentação, transporte, moradia e outras relacionadas às atividades escolares. Conforme estabelece, os auxílios que tenham por característica, a promoção da igualdade de condições para a permanência estudantil, são ofertados mediante critérios socioeconômicos estabelecidos pelo Comitê de Extensão - COEX do IFNMG.

O Atendimento Especializado é definido, no artigo 9º do regulamento, como sendo as ações de acompanhamento social e pedagógico, além da assistência à saúde e do apoio psicológico aos discentes.

Segundo estabelecido no parágrafo 2º do artigo 8º, um mesmo discente do IFNMG pode acumular auxílios, mas isso fica condicionado a parecer favorável da comissão local de Assistência Estudantil dos campi, ou órgão equivalente. Podem também acumular uma bolsa com auxílios. Entretanto, é vedado o acúmulo de bolsas.

Desse modo, a distribuição dos benefícios ofertados pela instituição encontra-se amparada em duas bases, quais sejam, a concessões a partir de critérios socioeconômicos e as concessões por mérito acadêmico. Essa divisão está formatada nas modalidades abaixo relacionadas.

Auxílios concedidos a partir de critérios socioeconômicos:

**Auxílio Transporte:** Modalidade que tem como objetivo disponibilizar auxílio financeiro para custeio do deslocamento do discente no trajeto Domicílio – Instituição de ensino. Visa também buscar parcerias junto a Rede Municipal e Estadual, com vistas à garantia de acesso pelo transporte público. O valor do auxílio financeiro corresponde, para os residentes no mesmo município do Campus, a até 30% do salário mínimo e, em municípios ou distritos diferentes, até 40% do salário mínimo vigente. Seu fornecimento é de periodicidade mensal, perdurando todo o período letivo. A distância mínima de 03 km (três quilômetros) no referido trajeto é uma exigência para se fazer jus ao benefício. O discente que tenha condições de acesso garantidas por ações oriundas de iniciativas municipais e/ou estatais, não pode ser beneficiado por este auxílio.

Este auxílio é um dos mais demandados pelos estudantes, dados os gastos com deslocamento até os campi, os quais, geralmente, se localizam em regiões mais afastadas dos centros

comerciais das cidades que os sediam. O Campus Avançado Janaúba é uma das poucas exceções a essa regra, pois fica no centro da cidade, o que facilita o deslocamento até essa unidade, visto que as cidades costumam viabilizar alternativas de transporte até esses centros comerciais. Contudo, dadas as dificuldades com o transporte público, quando existe, e as carências financeiras, os estudantes demandam muito desse tipo de transporte.

Em 2016 o Campus Avançado Janaúba registrou 16 renovações para esse auxílio, tendo ampliado sua oferta a mais 7 estudantes, o que leva a uma cobertura para 23 pessoas, mesmo número de estudantes identificados pela assistente social como necessitadas dessa cobertura. Assim, o atendimento tem sido de 50% da demanda neste campus.

**Auxílio Moradia:** Objetiva assegurar auxílio financeiro para contribuir com despesas mensais referentes à moradia do discente oriundo de outros municípios e/ou que sejam naturais do município onde se localiza o Campus, oferecendo acompanhamento em todo o processo. O discente deve comprovar mensalmente os gastos referentes à moradia, via recibos ou notas e apresentar contrato de aluguel ou afim, no ato de inclusão nesta modalidade. O valor fixado para este auxílio deve ser igual ou inferior a meio salário mínimo vigente e não cobre, necessariamente, o valor total dos gastos com moradia; O discente adolescente deve apresentar termo de responsabilidade devidamente assinado pelos pais e/ou responsáveis no ato da inclusão neste benefício.

Este é um auxílio que sofre muito com as regras orçamentárias, principalmente com o princípio da anualidade. O problema é que o estudante precisa formalizar algum tipo de contrato para fazer jus ao benefício, pois é necessário prestar contas mensais da destinação do recurso. Geralmente esses contratos costumam ser anuais, como os editais de assistência estudantil são rodados ao longo do ano, e precisam ser renovados a cada ano, sempre ficam alguns meses em que o aluno fica descoberto frente a esse auxílio. O mês de janeiro é especialmente complicado, pois já encerrou a vigência do auxílio do ano anterior, e ainda não se iniciou o auxílio do ano vigente, pois, na maioria dos casos, trata-se de mês de férias escolares. Os editais começam a ser rodados, na melhor das hipóteses, em fevereiro ou março, sendo que os valores só serão efetivamente pagos, quando muito, em março ou abril, se não depois.

O Campus Avançado Janaúba não ofereceu esse auxílio em 2016. A compatibilização

orçamentária é indicada para justificar a carência na cobertura desse auxílio. Por ser de um valor um pouco maior que muitos outros auxílios, a gestão acaba optando por conceder outros auxílios, com vistas a atender mais pessoas.

**Auxílio para Aquisição de Itens Escolares e Uniforme:** visa oferecer auxílio para custeio de itens escolares e uniforme. Tal concessão fica condicionada à análise do assistente social. Este auxílio foi concedido em 2016, a título de renovação, aos 34 discentes identificados como necessitados pelo setor de assistência social do campus.

**Auxílio Alimentação:** busca oferecer condições para o atendimento das necessidades de alimentação básica dos discentes do IFNMG em vulnerabilidade socioeconômica, de modo a contribuir para sua permanência e conclusão de curso na instituição. Tal benefício se caracteriza por oferecer auxílio financeiro para o discente; estabelecer, ou ampliar, a estrutura de produção e fornecimento de refeições à comunidade estudantil; estudar, fiscalizar e avaliar permanentemente a qualidade da alimentação, com o menor custo possível; promover acompanhamento nutricional dos discentes e promover campanhas de reeducação alimentar junto à comunidade estudantil.

Em 2016, o Campus Avançado Janaúba concedeu 22 renovações desse auxílio e ampliou a oferta para mais 20 novos beneficiados, em relação ao ano anterior. Contudo, conforme dados do relatório de Gestão de 2016, 23 estudantes ainda aguardam, em lista de espera, para serem contemplados com este auxílio.

**Auxílio Cópia e Impressão:** tem como objetivo, atender os discentes que necessitam de apoio para cópias e impressões de materiais didáticos específicos do seu curso, independente dos textos e materiais já disponibilizados em cada disciplina. Os estudantes têm direito a até 100 (cem) unidades de cópias e até 40 (quarenta) unidades de folhas impressas mensalmente, durante o período de até 01 (um) ano letivo. O regulamento estabelece que caso o *campus* não disponha de setor gráfico, o discente poderá receber auxílio financeiro para custear as despesas com cópia e impressão.

No caso específico do Campus Avançado Janaúba, este não dispõe de setor gráfico, o que leva à necessidade de implantação dos auxílios em pecúnia. Em 2016 o campus registrou 32 renovações e 13 novas inscrições para essa modalidade de assistência, contudo, também registrou uma lista de espera de 25 docentes. O que leva a uma cobertura de 55 % da



demanda.

**Auxílio Permanência:** Objetiva conceder auxílio financeiro para manutenção do discente na Instituição, buscando reduzir os índices de evasão decorrentes de dificuldades de ordem socioeconômica. O valor mensal máximo do benefício está estabelecido pelo regulamento em até 1,5 (um salário mínimo e meio) disponibilizado para auxílio alimentação, moradia e transporte entre outros.

Este é uma das mais completas modalidades de assistência estudantil, pois visa cobrir diversos gastos, com vistas a se aproximar de um pleno custeio das despesas estudantis. Contudo, por conta das compatibilizações orçamentárias, apenas dois estudantes foram contemplados com este tipo de auxílio em 2016, e ambos no sistema de renovação em relação ao ano anterior. Assim, a cobertura desse tipo de auxílio pode ser considerada extremamente baixa, e sua oferta está estagnada.

**Auxílio Financeiro para o Estudante do PROEJA:** objetiva a permanência dos discentes do Programa de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, tanto dos cursos Técnicos, quanto dos cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC.

**Regime residencial e regime semirresidencial:** (Modalidades não ofertadas em todas as unidades do IFNMG). Destina-se a discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. No regime residencial o aluno conta com alojamento, lavanderia, refeições e diversos tipos de apoio de uma equipe multidisciplinar de atendimento ao educando.

Apenas os campi Salinas e Januária oferecem o regime residencial, contudo, este está restrito aos estudantes do sexo masculino. Às mulheres, está autorizado a contemplação no regime semirresidencial, o qual é ofertado, além dos dois campi supre, no campus Almenara. Essa questão de gênero vivenciada nesse tipo de auxílio será alvo de considerações mais detidas no 4º capítulo deste texto.

**Auxílio viagens** - Visa oferecer ajuda de custo para viagens acadêmicas, para participação em eventos de natureza acadêmica, científica, tecnológica, desportiva, artística e cultural. Busca,

assim, contribuir para a formação do discente em sua totalidade, bem como para o melhorar o desempenho destes e da própria instituição nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Os Auxílios concedidos por mérito acadêmico são:

**Bolsa Monitoria:** objetiva conceder bolsas para desenvolvimento de ações de acompanhamento aos discentes (orientação profissional, acompanhamento da frequência, orientação aos discentes ingressantes, acompanhamento do desempenho escolar, monitoria, dentre outros). O valor máximo deste benefício está fixado em até 1 salário mínimo vigente, com a duração de até 1 ano letivo. O discente contemplado deve cumprir uma carga horária de até 20 horas semanais.

**Bolsas vinculadas a Projetos de Incentivo à Pesquisa ou Extensão:** tem como principais objetivos, possibilitar a concessão de Bolsas de Incentivo à Pesquisa e Extensão aos discentes devidamente matriculados na instituição, visando proporcionar ao discente bolsista, atividades que possibilitem o seu crescimento pessoal e profissional, bem como seu envolvimento com a comunidade, estimulando o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o mundo do trabalho, da pesquisa e da extensão. Segundo as normas institucionais vigentes, o bolsista deverá cumprir carga horária de até 20 horas semanais, vinculadas ao projeto de pesquisa ou extensão do qual faz parte. O valor desta bolsa e demais critérios são disposto em edital próprio e sua duração é de até 1 ano letivo.

**Bolsa Treinamento:** objetiva a inserção do discente em atividades de educação em serviço nas dependências do IFNMG, visando a integração social e de aperfeiçoamento profissional e cultural, de modo a proporcionar a complementação do processo de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de atividades orientadas, vinculadas, prioritariamente, à área de formação do discente. Segundo estabelece o parágrafo único do artigo 12º, o valor deste auxílio deverá ser de até 1 (um) salário mínimo vigente, com a duração de até 1 ano letivo, não sendo permitido concorrer novamente a esta modalidade de bolsa. A bolsa treinamento não pode exceder 20 horas semanais.

**Auxílio para participação em reuniões da Câmara de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE:** visa oferecer auxílio para ajuda de custo para viagens com vistas à participação nas

reuniões da Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

O **Atendimento Especializado** é realizado, notadamente, por meio dos programas abaixo listados.

**Programa de Incentivo à Formação de Cidadania:** tem a finalidade de incentivar o discente para que se integre ao contexto institucional, contribuindo para a sua formação integral cidadã e estimulando sua participação política e protagonismo nas organizações estudantis. Cria espaço para discussões e reflexões sobre equidade na instituição, respeitando-se a diversidade de etnia, gênero, religião, orientação sexual, idade, dentre outros.

**Programa de Assistência à Saúde e Apoio Psicológico:** tem como finalidade, prestar serviço de saúde em diversas especialidades (medicina, odontologia, enfermagem e psicologia) com a finalidade de promoção e assistência à saúde em regime ambulatorial, incluindo prevenção, tratamento e vigilância à saúde da comunidade discente. Além disso, visa garantir, através de apoio psicológico, o bem estar biopsicossocial dos discentes e a preservação da saúde mental, através de ações de natureza preventiva e interventiva, que respeitem a ética e os direitos humanos, e priorizem a multidisciplinaridade.

**Programa de Acompanhamento Pedagógico:** objetiva acompanhar e apoiar os discentes em seu desenvolvimento integral, oferecendo projetos de extensão, oficinas, minicursos, palestras e seminários elaborados a partir das demandas diagnosticadas no cotidiano institucional.

**Programa de Acompanhamento Social:** objetiva prestar serviços sociais, orientando indivíduos, famílias, comunidades e o próprio IFNMG, sobre direitos e deveres (normas, códigos e legislação), serviços e recursos sociais, bem como programas de educação, através de visitas domiciliares e acompanhamento dos discentes, identificando a situação de vulnerabilidade social e encaminhando-os para os Programas de Assistência Estudantil.

**Programa de Incentivo à Educação Física, Intelectual, Artística e Cultural:** visa contribuir para a formação física e intelectual, com elementos de inclusão social, buscando colaborar na formação cidadã dos jovens e adultos. Busca garantir aos discentes, o pleno exercício dos direitos culturais, visando oferecer uma formação estética, de modo a incentivar o desenvolvimento da criatividade e do olhar analítico, além de promover a prática da sensibilidade, melhorar a autoestima e o aprimoramento do fazer artístico, a qualidade do

desempenho acadêmico e produção do conhecimento.

O **Seguro Saúde**, tem como finalidade dar cobertura de seguro saúde a todos os estudantes, regularmente matriculados no IFNMG, sua cobertura abrange morte acidental, invalidez permanente total ou parcial causada por acidente, despesas médicas, hospitalares e odontológicas, em conformidade com o que estiver previsto na apólice de seguros da empresa contratada para este serviço. O regulamento da Assistência Estudantil prevê que o período de concessão deste seguro será de 12 meses ao ano e que tal seguro deverá atender a todos os discentes regularmente matriculados na instituição.

## **2.2. O Processo de Seleção**

O Artigo 27 do Regulamento da Assistência Estudantil do IFNMG (2012) estabelece que para ter direito à contemplação nos benefícios dentro do Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes, o discente precisa atender aos critérios definidos em editais especificamente lançados para este fim, devendo, necessariamente, estar regularmente matriculado em cursos regulares e presenciais do IFNMG e manter frequência mensal igual ou superior a 80% (oitenta por cento) do total das aulas ministradas.

Estabelece ainda que o pagamento dos auxílios deve ser efetivado por depósito em conta corrente ou emissão de ordem bancária, devendo ocorrer até o quinto dia útil do mês subsequente ao vigente. Conforme levantamento preliminar, essa periodicidade nem sempre é cumprida.

Um problema já mencionado para a política de Assistência Estudantil do IFNMG se concentra no que estabelece o parágrafo 2º deste mesmo artigo 27, onde ficou definido que “A vigência da concessão dos auxílios aos discentes (...) estará vinculada e condicionada ao período de concessão dos recursos orçamentários destinados pelo MEC/SETEC” (IFNMG, 2012)

Essa vinculação orçamentária acaba por limitar e impor uma sazonalidade no processo de concessão dos benefícios que, pressupõe-se, acaba prejudicando sua eficiência na garantia da permanência escolar.

No processo de seleção dos discentes devem ser utilizados critérios de cunho social e econômico. No que diz respeito aos critérios econômicos estes tomam por base o que estabelece o decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. Com base neste decreto deverão ser atendidos, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita*, de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino.

Feita a análise socioeconômica, os discentes devem ser classificados nos seguintes grupos:

1. **Índice de vulnerabilidade socioeconômica I:** situação socioeconômica considerada insuficiente para a manutenção do discente no IFNMG.
2. **Índice de vulnerabilidade socioeconômica II:** situação socioeconômica considerada parcialmente insuficiente para a manutenção do discente no IFNMG.
3. **Índice de vulnerabilidade socioeconômica III:** nível socioeconômico considerado suficiente para a manutenção do estudante no instituto, contudo, em situação emergencial haverá necessidade de apoio; nesses casos os discentes poderão receber um dos auxílios oferecidos.
4. **Não Prioritário:** situação socioeconômica considerada suficiente para a manutenção de estudante, não necessitando de nenhum tipo de auxílio financeiro por parte do IFNMG.

Da análise dos questionários e das entrevistas, espera-se um melhor clareamento das contribuições emanadas da Política de Assistência Estudantil do IFNMG, notadamente do Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes, na garantia da permanência equânime dos discentes nessa instituição.

### 3. CAPÍTULO III

#### APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este trabalho teve a opção preliminar de se definir enquanto pesquisa vinculada à epistemologia qualitativa. Embora tenha recorrido por diversas vezes à análise rígida, e por vezes frias dos dados quantitativos, estes foram sempre empregados no sentido de se defender o lugar de fala do pesquisador, sem pretensões de neutralidade ou afastamento frente aos sujeitos pesquisados. Ao contrário, o que se tentou foi uma maior aproximação que favorecesse a captação das percepções maleáveis e, quase sempre, pulsantes do campo subjetivo.

É relevante notar que neste texto, fez-se opção pela expressão “epistemologia qualitativa” no lugar de “metodologia qualitativa” e isso não deve ser creditado à obra do acaso. Conforme destaca Oliveira, W.

A pesquisa qualitativa está estreitamente vinculada ao teórico e ao epistemológico, e não vinculada de forma direta ao metodológico como nas pesquisas quantitativas. Estamos afirmando, desse modo, que o pesquisador qualitativo não deverá se engajar a uma metodologia específica que possa vir a amarrá-lo na relação com o sujeito a ser estudado, pois, desse modo, poderá incorrer na perda das evidências complexas e indiretas, e das expressões diferenciadas e contraditórias existentes no fenômeno subjetivo. (OLIVEIRA, W., 20, p. 6)

Assim, a opção adotada foi por se debruçar na complexa teia de expressões, contradições e intercruzamentos existentes na abordagem da subjetividade dos sujeitos relacionados com a assistência estudantil no âmbito do IFNMG. O que conduziu a um desembocar consciente na vinculação a uma epistemologia que não apenas reconheça tais implicações, como se propõe a acolhê-las e, tanto quanto possível, desvendar-lhes as nuances e singularidades.

Desse modo, ao optar, de forma preponderante, pelos caminhos da qualitatividade, a presente pesquisa está fazendo uma opção, não apenas por uma metodologia *sui generis* para compreensão do objeto de estudo aqui elencado. Antes, trata-se de uma opção por uma epistemologia ontológica, que traz consigo toda uma gama de conceituações e concepções que lhes são próprios e que definem seus contornos e suas especificidades.

De modo geral, a epistemologia qualitativa sempre é apresentada como uma alternativa à

metodologia de cunho quantitativo, o qual encontra no Positivismo suas bases epistemológicas.

Contudo, como assevera González Rey (2002; 2003; 2007), mesmo nas ciências naturais o que ocorre não é um provar empírico das verdades propaladas. Antes, o que se tem é um recorte arbitrário, dentro de uma realidade extremamente ampla e complexa que, ainda por cima, sempre deve ser analisado por um arcabouço teórico-metodológico que, uma vez substituído, altera significativamente os resultados alcançados.

Donde se conclui que qualquer ciência produzida pelo homem está impregnada de subjetividade, se não polos motivos acima, pelo simples fato de se encontrar, necessariamente, entranhada e limitada, dentre outras vertentes, à linguagem, à cultura e à própria história do tempo em que é produzida. De tal sorte que a subjetividade é inerente à busca de conhecimento humano. Por conseguinte, nenhum conhecimento produzido pelo homem encontra-se, verdadeiramente, imune a uma carga de valoração que o torna, em última instância, qualitativo. Toda ciência, enquanto produção humana é, necessariamente, parcial e histórica, além de ser um processo em constante desenvolvimento. (GONZÁLEZ REY, 2003).

Decorre daí que não se deve pensar a epistemologia qualitativa como um simples contraponto à pesquisa quantitativa. Antes, ela traz em si todo um arcabouço epistemológico-conceitual que lhe dá luz própria, notadamente no que tange a seu elemento básico de análise, qual seja, a subjetividade. A esse respeito González Rey (2003) defende que,

A diversidade da natureza qualitativa dos processos subjetivos e a enorme complexidade dos processos implicados em sua constituição impedem, em termos epistemológicos, sua construção por meio de respostas simples do sujeito por meio de instrumentos padronizados. O estudo da subjetividade exige entrar nas formas mais complexas de expressão do sujeito e avançar na construção do conhecimento por vias indiretas e/ou implícitas em nosso objeto de estudo. Os problemas relativos ao estudo da subjetividade só serão conhecidos por meio de complexas construções teóricas que permitam seguir as evidências complexas e indiretas do estudo das expressões diferenciadas, contraditórias e em constante desenvolvimento do sujeito. (2003, p. 40)

Conforme já salientado, a ambição maior da presente pesquisa é o entendimento das percepções subjetivas dos indivíduos relacionados à assistência estudantil do IFNMG, buscando compreender como essa política vem possibilitando a permanência dos educandos,

partindo das perspectivas dos assistidos, dos demandantes não contemplados e dos gestores e condutores do programa. Busca-se pois, a compreensão de percepções dos envolvidos com a Assistência Estudantil, no âmbito do IFNMG, ambicionando compreender como eles se vêem e como são vistos. Busca-se, em última instância, uma compreensão de algo que encontra seus fundamentos no campo da subjetividade.

Abrahão (2003) ao tratar da pesquisa autobiográfica, destacando a importância da memória e da narrativa no construto dessa metodologia qualitativa, faz uma sintética, porém profícua reflexão acerca dos pressupostos da epistemologia qualitativa. Segundo a autora,

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica. (ABRAHÃO, 2003, p. 1)

Ainda na linha dos pressupostos imbricados na epistemologia qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) elencam cinco características que, embora possam atuar de modo assimétrico, podem ser tomados como definidores da investigação qualitativa. Para eles, a fonte direta de dados é o ambiente natural da pesquisa qualitativa, sendo o investigador, seu principal instrumento. Também argumentam que a investigação qualitativa é eminentemente descritiva. Em terceiro lugar, chamam atenção para o fato dos investigadores qualitativos se interessarem mais pelo processo que, simplesmente, pelos resultados ou produtos. Na sequência, salientam que tais investigadores tendem a analisar os seus dados, preponderantemente de forma indutiva. Por fim, destacam a importância vital que tanto o significado, quanto os sentidos, adquirem na abordagem qualitativa.

Adotando a mesma linha argumentativa de Machado e Pan (2014, p. 185), o conceito de subjetividade é aqui tomado como processo constante de posicionamentos nos complexos semântico-axiológicos, os quais são tramados pelas diversas e cada uma das vozes sociais dos sujeitos da pesquisa. Portanto, ela é vista enquanto processo de posicionar-se/situar-se na diversidade de valores sociais que constituem verdades e falsidades, o que é certo e errado, o



que é bom ou não em uma sociedade.

Desse modo, as políticas públicas, como é o caso da assistência estudantil, enquanto enunciados situados nessas tramas, por ocuparem posição central em parte da organização da vida de um grupo de pessoas, polarizam sentidos que passam a constituir possibilidades de posicionamento, possibilidades de ser e agir dos membros desses grupos, formando, portanto, possibilidades de subjetivação (MACHADO; PAN, 2014, p. 185).

González Rey (2013) aponta que o tema da subjetividade está tradicionalmente relacionado a uma ciência moderna na qual, surpreendentemente, tal conceito não aparece. O que se vê no advento da modernidade científica são os conceitos de “cogito”, de René Descartes e o conceito de “razão”, grande propulsor do Iluminismo.

Para o autor, foi em Immanuel Kant que a subjetividade se fundiu e passou a ser confundido com esses dois conceitos, pois, segundo argumenta, foi Kant que primeiro se debruçou sobre a participação do sujeito, numa perspectiva transcendental, na produção do conhecimento. Para Kant, a produção de conhecimento não era apenas uma relação de informação do mundo sobre a pessoa, mas uma produção sobre o mundo, a partir de estruturas universais contidas em um sujeito transcendental. Assim, subjetividade, o “eu que pensa e, porquê pensa, existe” e a própria razão se misturaram de tal forma, que muitas vezes são tidos como interdependentes.

Ainda segundo González Rey (2013), a emergência do Positivismo, no século XIX, levou à satanização tanto da subjetividade quanto da emocionalidade. Mesmo as Ciências Sociais, em que pese todas as influências e reconhecimentos da realidade subjetiva, buscaram se firmar em termo positivistas de objetividade, neutralidade e instrumentalismo.

Mesmo nas Ciências Humanas, a subjetividade é vista de forma dicotomizada. Segundo González Rey (2013), a partir de Durkheim ocorre uma verdadeira cisão do pensamento científico humano, separando-se o saber sobre a humanidade entre aqueles que dizem respeito ao indivíduo e aqueles que dizem respeito à sociedade. Criou-se assim, ciências orientadas para o individual e ciências orientadas ao social.

De modo geral, a subjetividade vem sendo relacionada à individualidade e à psiquê. Contudo, González Rey destaca que a subjetividade vai além dos indivíduos, ela também está

relacionada com os diferentes espaços sociais, o que equivale a dizer que existe uma subjetividade social, que não é a simples soma das subjetividades dos indivíduos que compõem essa dada sociedade. Nas palavras do autor,

A subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 36-37)

Então, pode-se concluir que a subjetividade é o nível da psiquê que se configura na vida cultural do homem.

Para González Rey (2002, p. 37) na constituição da subjetividade entrelaçam-se dois momentos essenciais. Momentos estes que estão continuamente se sobrepondo e se integrando, de forma assimétrica e não linear. Ele define esses momentos como subjetividade individual e subjetividade social. Seria errôneo dicotomizar tais subjetividades ou entender uma como anterior à outra. Ambas fazem parte de um processo único e contínuo, de tal sorte que “o individual é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela” (p. 37)

Oliveira, W. (20?, p. 4) chama atenção para a importância de se destacar a dimensão individual da subjetividade. Para ele, esta tem sido historicamente excluída em detrimento da dimensão social. Deriva daí que muitas vezes a subjetividade individual tem sido vista como determinada, linear e exclusivamente, por variáveis sociais. Conclui-se, portanto, que a singularidade é um aspecto fundamental na caracterização da subjetividade. Ao abordar essa questão, González Rey (2002) afirma que

Excluir a dimensão individual da subjetividade social leva a ignorar a história do social em sua expressão diferenciada atual, que se expressa nos indivíduos. Negar o indivíduo como singularidade subjetivamente constituída é ignorar a complexidade da subjetividade, a qual se constitui simultaneamente em uma multiplicidade de níveis que podem ser contraditórios entre si, mas de cujo funcionamento dependem os diferentes momentos do desenvolvimento subjetivo. As subjetividades social e individual constituem dois níveis que se integram na definição qualitativa do subjetivo e que, ao mesmo tempo, são momentos constantes de tensão e contradição que atuam como força motriz do desenvolvimento em ambas as instâncias da subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2002, p.37).

Isso é particularmente importante para essa pesquisa, uma vez que não existe aqui a

preocupação com representatividade numérica ou algo do gênero. O número de estudantes e servidores do IFNMG a serem aqui alcançados, não constitui um elemento fundamental para as percepções que se busca compreender. Aqui, cada indivíduo é entendido como um fim em si mesmo. E as percepções grupais são tomadas como níveis integrantes das teias de relação com as percepções individuais. A cada grupo é dado o espaço de fala, e quem fala nesses grupos se não os indivíduos que os compõe? Convergências e divergências de opiniões são tomadas, tanto umas quanto as outras, como elementos a serem, sempre que possível, investigados e contextualizados.

Numa abordagem de cunho menos filosófico e mais metodológico, Bogdan e Biklen (1994), ao tratar da interpretação dentro da Interação Simbólica na pesquisa qualitativa aplicada à educação, se expressam nos seguintes termos:

Os indivíduos interpretam com o auxílio dos outros – pessoas do passado, escritores, família, figuras da televisão e pessoas que se encontram nos seus locais de trabalho e divertimento -, mas estes não o fazem deliberadamente. Os significados são construídos através das interações. As pessoas, em situações particulares (por exemplo os alunos numa sala de aula), desenvolvem frequentemente definições comuns (ou “partilham perspectivas”, na terminologia do interaccionismo simbólico) porque interagem regularmente e partilham experiências, problemas e passados comuns; mas o consenso não é inevitável. Ainda que alguns entendam que as “definições comuns” são sinónimo da “verdade”, o significado está sempre sujeito a negociação. (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 55-56)

O pesquisador que se lança pelos caminhos epistemológicos qualitativos, sabe-se optante por uma linha de produção de conhecimento que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11).

Fato é que na pesquisa qualitativa, tanto a subjetividade do pesquisador, quanto a do sujeito da pesquisa, bem como a subjetividade das coletividades que os circundam, devem ser assumidas e celebradas. A quantificação, mensuração, definições operacionais, variáveis e testes de hipóteses estatísticas dão lugar, ou dividem espaço, com a uma abordagem mais fluida, dinâmica e abrangente da epistemologia qualitativa.

Oliveira, A. (2013) argumenta que

(...) ao adentrar no universo simbólico do outro, (...) nos lançamos numa atividade perigosa, em que nos arriscamos. A subjetividade é um risco, inegavelmente, mas também é um meio. É por meio dela que abrimos novas possibilidades e nos abrimos para elas. (p. 277).

Por todo o exposto, a epistemologia qualitativa se constitui como a mais adequada linha epistemológica para a apreensão das subjetividades dos sujeitos envolvidos com a Assistência Estudantil no IFNMG. O interesse maior é por suas percepções. Pelo entendimento de como se vêem e como são vistos uns pelos outros. E entrecruzando todo esse processo, como olham para a assistência estudantil e os principais aspectos ligados a ela.

### **3.1. Caracterização da Pesquisa.**

Em linhas gerais, o presente estudo caracteriza-se, em sua natureza, como uma pesquisa básica, pois objetiva gerar conhecimentos novos e quiçá úteis para o avanço da ciência, sem ambições de aplicação prática imediata, como é característico das pesquisas aplicadas. Assim, envolve construções teóricas mais holísticas e variadas, buscando, em última instância, alargar o mais possível, as fronteiras dos conhecimentos angariados sobre a temática educacional brasileira.

Quanto aos seus objetivos, pode ser enquadrada como uma pesquisa exploratória, pois, segundo Prodranov e Freitas (2013) essa tipificação se dá quando uma investigação científica tem a finalidade de

(...) proporcionar mais informações sobre o assunto (...). Possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. (...) A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve: - levantamento bibliográfico; - entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; - análise de exemplos que estimulem a compreensão. (p. 51-52)

Quanto aos procedimentos técnicos, ou seja, a maneira pela qual a presente pesquisa busca angariar, ou produzir, os dados necessários para o alcance de seus objetivos, utilizou-se como design ou delineamento (PRODRANOV; FREITAS, 2013, p. 54) uma linha metodológica ancorada em três etapas, sendo a primeira delas, a pesquisa bibliográfica, pois busca se

ancorar em diversos materiais já publicado sobre a temática abordada, notadamente livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, bem como dissertações e teses.

A segunda base metodológica adotada diz respeito à pesquisa documental, visto que uma prática amplamente adotada no transcurso da pesquisa foi a utilização de materiais que não haviam recebido, ainda, nenhum tipo tratamento analítico ou, quando já analisados, que permitissem a reelaboração dessas análises, adequando-os aos objetivos da pesquisa. Para tanto, entendeu-se como documento, todo e qualquer registro que pudesse ser usado como fonte de informação, por meio da investigação (GIL, 2008), para o que são classificados em documentos de primeira mão, quando estes ainda não receberam qualquer tipo de tratamento analítico, a exemplo de como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações e assim por diante, e documentos de segunda mão, constituído por aqueles que, de alguma forma, já foram analisados anteriormente, mas que permitem uma reanálise, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de gestão, tabelas estatísticas, entre outros.

Por fim, além de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, o presente texto também encontra embasamento na pesquisa participante. Isso se dá na medida em que objetiva vislumbrar o universo vivido pela população investigada, o que implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos do IFNMG, acerca das situações que vivenciadas no tocante à assistência estudantil

Isso é particularmente importante, uma vez que a interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa não se dará num nível de profundidade, tal qual ocorreria numa pesquisa etnográfica ou mesmo numa pesquisa ação. A pesquisa participante é aqui elencada por permitir, dada sua flexibilidade, um olhar mais detido nas percepções dos sujeitos envolvidos acerca da realidade vivenciada na assistência estudantil do IFNMG, buscando compreender como eles se veem e são vistos dentro desse processo.

#### 4.2. Caminhos Metodológicos.

Os meios selecionadas para, dentro da epistemologia qualitativa, buscar o êxito nos objetivos dessa pesquisa foram, as já mencionadas pesquisas documental e bibliográfica, além da análise de conteúdo de informações colhidas em grupos focais.

A opção pelos grupos focais se deu na medida em que eles permitem ao pesquisador, compreender os processos de construção da realidade vivenciada por determinados grupos sociais, assim como compreender práticas cotidianas, atitudes e comportamentos prevaletentes em grupos de indivíduos que compartilham semelhanças ou traços em comum. (GATTI, 2005).

Assim, na busca pela compreensão das diversas percepções, individuais e coletivas, dos entes envolvidos com a Assistência Estudantil no IFNMG, foram organizados três grupos focais, sendo que o Grupo 1 foi formado pelos estudantes do curso integrado em Informática para Internet, do Campus Avançado Janaúba. Já o Grupo 2 foi constituído por gestores e servidores do mesmo Campus Avançado Janaúba. Por fim, o Grupo 3 se compôs de gestores e servidores lotados ou em exercício na Reitoria do IFNMG.

Tal recorte buscou dar vazão a uma estruturação organogrâmica estabelecida na ideia de princípio, meio e fim das políticas de Assistência Estudantil. Assim, os gestores e servidores da Reitoria foram tomados como os articuladores ou, em última instância, pensadores das concepções macro-estruturantes desta política. Já os servidores e gestores do Campus Avançado Janaúba foram abordados enquanto intermediadores, ou operadores, dessa mesma política. Por fim, pensou-se nos estudantes como aqueles que constituem o objetivo final desta política, constituindo, assim, no grupo-fim das políticas de Assistência Estudantil.

Gatti (2005) salienta que técnica de grupos focais já é usada há muito tempo, tendo suas origens, ainda na década de 1920, como técnica de pesquisa na área de Marketing. A autora destaca que essa mesma técnica foi utilizada por Robert King Merton, nos anos 1950, para estudar as reações dos indivíduos às propagandas de guerra. Segundo argumenta, os grupos focais também foram muito utilizados nos anos 1970 e 1980, notadamente nas pesquisas em comunicação e na avaliação de materiais diversos ou de serviços, em estudos de filmes e em

programas de televisão.

Powell e Single (1996, p. 449) caracterizam o grupo focal como sendo “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Sendo que para a realização do trabalho é necessário seguir alguns critérios, tendo em vista o problema em estudo, como por exemplo, se os participantes possuem algumas características em comum, como também uma vivência com o tema em discussão.

Tomando de empréstimo as palavras de Alencar (2016),

A escolha metodológica do grupo focal está interessada em buscar uma compreensão das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Veiga e Goldim, 2001; Gondim, 2003). Dada a natureza dessa técnica, pode ser usada como estratégia para compreender questões como vozes dominantes sobre um determinado problema, a construção do outro, os discursos normativos e conflitos e contradições sobre um amplo espectro de questões pouco entendidas. No mundo plural e complexo, cujos problemas estão imbricados numa diversidade de fatores que, se ignorados, podem sugerir uma visão distorcida de realidade, o uso do grupo focal em pesquisa é promissor. Nesse sentido, a técnica pode auxiliar a compreensão de questões humanas e fenômenos sociais que permeiam todas as ciências.

A opção por três grupos de pessoas que, necessariamente, mantivessem relações pessoais e/ou profissionais entre si, e que guardassem graus de aproximação de realidades e vivências, levou em consideração as observações de Gondim (2003), na medida em que ela destaca que

A opção por grupos de conhecidos ou desconhecidos merece igual atenção. Os primeiros, comuns quando realizados em organizações formais, facilmente reproduzem acordos implícitos sobre o que deve ou não deve ser dito e é preciso considerar isto na análise dos resultados, o que exige o cruzamento dos dados daí advindos com aqueles obtidos por meio de outras técnicas de coleta de dados. (GONDIM, 2003, p.154)

Assim, a opção por três grupos focais oportunizou não só a análise comparativa das acepções divergentes e convergentes que surgiram dentro de cada um desses grupos, mas também, a comparação entre as concepções grupais, quando da categorização das falas oriundas desses acordos implícitos.

De toda sorte, vale lembrar as palavras de Bakhtin (1979, p. 314), para se discutir essa questão apontada por Gondim, acerca dos acordos implícitos realizados nos grupos de conhecidos, para se decidir o que deve ou não ser dito. Embora essa premissa seja verdadeira,

e tal preocupação não pode estar ausente quando da análise dos dados, deve se ter claro também que, segundo o pensador russo, ao produzir um discurso o indivíduo não se constitui em sua fonte. Antes, torna-se intermediário que dialoga e polemiza com os outros discursos existentes na sociedade, dentro de uma ambiência cultural que lhe dê sentido. Assim, a relação dialógica é, necessariamente, polêmica, não estando aberta à passividade. Nela, o discurso emitido por cada sujeito constitui-se em jogo, movimento, sendo sempre permeado pela busca de transformação ou mesmo subversão dos sentidos. Decorre daí que mesmo grupos de desconhecidos, não se encontram imunes a esses acordos. “O que faz evoluir um diálogo entre enunciados é essa possibilidade sem fim de sentidos esquecidos que voltam à memória, provocando neles a renovação dentro de outros contextos”. (PIRES, 2013, p. 42). Um sentido adquirido pelo discurso jamais é o último, tampouco é exclusivo ou fruto de uma meiose individualista do sujeito que o emite. O que, necessariamente, torna a interpretação fluida e, de certo modo, infinita.

### **3.3. A ambiência e os sujeitos da pesquisa.**

#### **3.3.1 – O Cenário da pesquisa.**

Não obstante a intrincada rede de conceitos e percepções epistemológicas que envolve a temática da autonomia ou interdependência dos indivíduos que vivem em sociedade, embate este esperado quando se trabalha com subjetividades, todos e cada um dos indivíduos que compuseram os três grupos focais analisados, foram pensados e tratados como sujeitos da pesquisa. Para tanto, partiu-se das percepções de Freitas, Jobim, e Kramer, (2003, p. 29), segundo os quais, considerar a pessoa investigada como sujeito, implica “compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade [o] que a torna coparticipante do processo de pesquisa”.

Cada indivíduo falou por si e, não obstante os acordos velados e interdependências de seus



discursos, foram ouvidos e respeitados nessa busca pela singularidade. Suas vozes se somaram às vozes vizinhas de seus pares, o que, dentro da perspectiva da subjetividade coletiva, formou uma voz outra. Paralela e semelhante às vozes de cada indivíduo, mas em algo diferente, porque também ela se revestiu de singularidade. Os indivíduos falaram nos grupos e, em decorrência disso, os grupos assumiram uma voz. Essa voz grupal também precisa ser ouvida, respeitada e, acima de tudo, analisada.

No que tange à ambiência da pesquisa, González Rey (2010, p. 83) salienta que o cenário de pesquisa se configura como “a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que será orientado a promover o envolvimento dos participantes na pesquisa”. Segundo argumenta é precisamente na ação de criação de tal cenário, que as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa, bem como o pesquisador ganhará confiança e se familiarizará com os participantes e com o contexto em que irá desenvolvê-la. Por conseguinte, a ideia de cenário ultrapassa a mera noção de “local da pesquisa”, uma vez que é passível de apreensão não apenas como espaço físico, mas abarca as relações e movimentos inerentes das particularidades do local.

Partindo dessa lógica de cenário, apresentada por González Rey, a ambiência desta pesquisa ultrapassou os limites físicos do Campus Avançado Janaúba e se estendeu até à Reitoria do IFNMG, por entender que esses dois espaços físico-sociais são cenários subjetivos que se complementam e se fazem interdependentes, quando se trata da assistência estudantil do IFNMG.

O Campus Avançado Janaúba deu-se início à oferta de seu primeiro curso presencial no dia 17 de novembro de 2014, tratava-se do curso de Formação Inicial e Continuada de Cuidador de Idosos, sendo essa, considerada a data de nascimento do campus.

Ele está localizado no Norte de Minas Gerais, numa região conhecida como Território da Cidadania da Serra Geral. Esse território, com uma área de abrangência de 20.000 quilômetros quadrados, reúne 16 municípios, com uma população total de 285.625 habitantes, sendo que aproximadamente, 36,8 % deste total vivem na zona rural. Os quadros 05 e 06 permitem um olhar panorâmico de alguns indicadores sócio-econômicos, tanto da região da Cidadania da Serra Geral, onde o Campus Avançado Janaúba está inserido (Quadro 05), quanto da área de abrangência do próprio campus (Quadro 06).

**QUADRO 05: Dados Básicos da Região da Cidadania da Serra Geral**

<b>Variável</b>	<b>Valor</b>
Área (em Km <sup>2</sup> )	20.503,96
População Total (nº de habitantes) Censo 2000	275,594
População Total (nº de habitantes) Censo 2010	285.625
População Urbana (nº de habitantes) Censo 2000	160,006
População Urbana (nº de habitantes) Censo 2010	180.437
População Rural (nº de habitantes) Censo 2000	115,588
População Rural (nº de habitantes) Censo 2010	105.188
Nº de Famílias Assentadas – Reforma Agrária	2.256
Nº de Projetos da Reforma Agrária	36
Área de estabelecimentos da agricultura familiar (em hectares)	155.565
Nº de estabelecimentos da agricultura familiar	19.345
Pessoal ocupado na agricultura familiar	55.984
Nº de comunidades quilombolas	21
IDH Médio da Região	0,65

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010); INCRA (2014); Atlas do Desenvolvimento Humano (2014); Índice de Desenvolvimento Humano/PNUD (2014). Sistema de Informações Territoriais (<http://sit.mda.gov.br>).

Ao observar os dados coletados no Censo Demográfico 2000 e 2010, no que tange à população total e sua distribuição entre zonas rural e urbana, nota-se o aumento da população total que entre 2000 e 2010, sofreu uma variação positiva de 3,64%. Com

relação à população rural, esta apresentou uma redução de 9,00% no mesmo período. Isso é significativo para a pesquisa, pois o forte êxodo rural exerce influência direta na estruturação sócio-econômica da população atendida pelo Campus Avançado Janaúba. Além disso, o número de famílias ligadas à agricultura familiar, às comunidades quilombolas e à reforma agrária, também exerce influência nessa estruturação, aumentando a demanda por inclusão sócio-racial e, por conseguinte, pela oferta de assistência aos ingressantes dessas camadas sociais historicamente desfavorecidas.

**QUADRO 06 – Indicativos Sócio-Econômicos da área de abrangência do IFNMG/Campus Avançado Janaúba.**

Município	População estimada 2016	PIB <sup>6</sup> per Capita 2014 (em R\$)	S M M <sup>7</sup> (Salários Mínimos) 2014	IDEB <sup>8</sup> 2013	% de extremamente pobres 2010	% vulneráveis à pobreza 2010	IDH 2010
Jaíba	37.516	11.814,65	1,9	4,0	6.79	66.25	0.638
Janaúba	71.279	11.902,36	1,7	4,3	4.07	79.86	0.696
Matias Cardoso	10.905	11.583,19	1,5	2,8	16.66	45.78	0.616
Nova Porteirinha	7.642	10.380,00	1,6	4,0	5.69	41.33	0.641
Verdelândia	19.712	6.595,75	1,6	4.7	14.73	47.59	0.584
TOTAIS/ MÉDIAS	147.054	10.455,19	1,66	3,96	9,6	56,2	0,635

Fonte: IBGE

Os dados referentes à área de abrangência do Campus Avançado Janaúba, notadamente no que tange ao percentual de indivíduos extremamente pobres ou vulnerável à pobreza

6 Produto Interno Bruto

7 Salários Médios Mensais

8 Índice de desenvolvimento da Educação Básica

levam às mesmas conclusões referentes às demandas sociais por inclusão sócio-educacional, a qual o IFNMG se propõe a fazer frente.

Com relação à cidade de Janaúba, sede do Campus Avançado, os dados do censo populacional de 2010 permitem concluir que a população, em sua maioria, com baixo poder aquisitivo, tem expressiva necessidade de inclusão social, especialmente no que tange ao acesso à educação em seus mais variados níveis. Sua economia encontra-se estruturada no setor de serviços, com 64,6%, no setor agropecuário com 23% e no setor industrial com 12,4% de acordo com dados do IBGE.

Feita essa caracterização sócio-geográfica, é importante destacar que a noção de ambiente que se defende no presente trabalho, não deve se resumir a tais aspectos. Fato é que existe toda uma comunidade de sentidos sócio-culturais e político-econômicas que emprestam alguma nuance de unidade, organização ou mesmo realidade para a tessitura social. Vislumbrar tal comunidade de sentidos é imprescindível para o melhor delineamento da ambiência da pesquisa. Nessa linha de raciocínio, Castoriadis argumenta que

O homem é sempre um indivíduo socializado, fragmentos de uma sociedade, núcleo essencial das instituições e das significações de sua sociedade. E as instituições são, aqui, entendidas como redes simbólicas, socialmente sancionadas e que buscam assegurar a gestão e provisão de alimentos, a solução de conflitos da sociedade e repassar aos homens os símbolos, mitos e devaneios que asseguram a sobrevivência social da sociedade (1987, p. 52).

Nessa perspectiva, pensar a ambiência em que se assenta a pesquisa, pressupõe pensar os sentidos subjacentes, ou seja, as ideologias, anseios e receios dos indivíduos que compõem esse mesmo ambiente. Decorre daí que para se pensar a sociedade que está envolvida com a assistência estudantil nesta região Norte de Minas Gerais, é extremamente proveitoso pensar a ambiência ideológica que cerca. Essa região. De modo geral, o conhecimento dos conceitos, anseios e percepções presentes, sejam eles emanados, ou mesmo negados no/pelo neoliberalismo, podem jogar luz sobre a questão referente à compreensão, se não da identidade ideológica dessa sociedade, pelo menos dos grupos de pressão ideológico que disputam a hegemonia pelo controle da comunidade de sentidos sobre essa mesma sociedade.

Para entender, historicizar e conceituar o que se entende por neoliberalismo, ou

ultraliberalismo, é interessante se debruçar sobre o transcurso do século XX, onde tal prática logrou ser hegemônica aqui no ocidente. Iniciando a análise deste século, que chamou de Breve, Hobsbawm (1995), observa que nada parecia tão improvável aos sobreviventes da Primeira Guerra Mundial, quanto o colapso do liberalismo, cujo sucesso e a perenidade, eram tidos como certos para aqueles nascidos na segunda metade do século XIX. A própria vitória da Tríplice Entente parecia assegurar a hegemonia das estruturas liberais.

Contudo, o Breve Século XX (1914-1989) mal começava e o Liberalismo passou por problemas monumentais. No campo político-ideológico, o socialismo sai da seara da teoria e se historifica com a Revolução Bolchevique de 1917. Na sequência, grupos de extrema direita começam a ganhar força nos cenários políticos ocidentais, com destaque para o Fascismo Italiano, o Nazismo Alemão e o Franquismo na Espanha. Em comum, todos esses movimentos nutriam um ódio visceral pelo liberalismo.

No campo econômico, a ideologia liberal, sustentada nas ideias dos economistas clássicos Adam Smith e David Ricardo, entra em colapso, sendo o Crack da Bolsa de Nova York, em 1929, o símbolo maior desse processo. A Crise de 1929 segue um período de recessão que só seria amainado com a Segunda Guerra Mundial.

Como reação à crise, tem início, principalmente à partir dos EUA, uma política capitalista intervencionista, caracterizada pela busca do Estado de Bem Estar Social. Tal medida, além de buscar garantir a retomada do crescimento econômico e a contínua diminuição das taxas de desemprego, por meio de investimentos maciços dos Estados, principalmente em infraestrutura, buscava reduzir as tentações advindas do socialismo soviético para os desvalidos do capitalismo ocidental.

Logo após a Segunda Guerra Mundial, tem início um movimento ideológico de oposição às ideias keynesianas, o qual ficou conhecido como Neoliberalismo enquanto fenômeno distinto do simples liberalismo clássico, do século XIX. Contudo, no presente trabalho, conforme esclarecido acima, este movimento será tratado como ultraliberalismo. Anderson (1995) lança um olhar sobre a trajetória histórica e conceitual dessa ideologia.

Identificando o pensamento de Friedrik Hayek como precursor da ideologia ultraliberal, que o autor chama de neoliberal, já na década de 1940, Anderson conclui que tal ideologia permaneceu amainada até o advento da crise de 1973. A partir dos escombros desse momento

crítico da economia capitalista de formatação keynesiana, Anderson identifica a passagem do ultraliberalismo do campo da teoria para a seara da prática, notadamente a partir da ascensão de Margareth Thatcher ao governo da Inglaterra, primeiro país de capitalismo avançado a adotar as concepções neoliberais. Também merece destaque, na percepção do autor, a ascensão de Donald Reagan à presidência dos EUA, em 1983.

Embora sejam indistintamente apontados como pilares da política neoliberal, existiam profundas diferenças nos modelos neoliberais implementados por esses dois governantes (ANDERSON, 1995). Ponto fundamental na abordagem que o autor faz, diz respeito ao fato de as práticas ultraliberais terem alcançado, com êxito, praticamente todos os objetivos aos quais se propunham, quais sejam, privatizações sistemáticas, aumento das taxas de desemprego, desarticulação dos movimentos sindicais, crescimento das taxas de desigualdade sociais e conseqüente fortalecimento da concentração de renda.

Não obstante esse êxito ultraliberal, merece destaque o fato de o crescimento da economia capitalista não ter sequer, retornado aos níveis da era de ouro do capitalismo (décadas de 1940 e 1950), mesmo após a efetivação da hegemonia ultraliberal. Tampouco se verificou uma diminuição significativa do tamanho dos Estados, se comparados àqueles de formatação keynesiana. Este primeiro fracasso é creditado, segundo Anderson (1995), ao excesso de especulação financeira que se sucedeu ao colapso da URSS. Já o segundo fracasso foi devido, entre outros fatores, à significativa subida dos gastos dos Estados, motivada, principalmente, pelo aumento do desemprego, bem como com gastos relativos ao sistema previdenciário, conseqüência direta do envelhecimento das populações.

Analisando a trajetória do neoliberalismo no continente americano, Anderson (1995) assevera que a democracia não foi, e continua não sendo um elemento fundamental das políticas neoliberais e conclui que esse sistema, embora hegemônico, não se encontra acabado, o que impossibilita uma abordagem mais conclusiva de suas estruturas e ações.

Os sujeitos desta pesquisa estão todos eles, inclusive o pesquisador, imersos nessa realidade ultraliberal. Seja no campo da afirmação, seja nas hordas da negação, o ultraliberalismo constitui o cenário onde a realidade educacional em tela, se desenvolve.

Conforme já mencionando, na busca por apreender as diversas percepções dos entes envolvidos com a Assistência Estudantil no IFNMG, foram organizados três grupos focais

para captação dessas percepções, sendo o Grupo 1, formado pelos estudantes do curso Integrado em Informática para Internet do Campus Avançado Janaúba; o Grupo 2 foi constituído por gestores e servidores do mesmo Campus Avançado Janaúba; e, por fim, o Grupo 3 foi composto por gestores e servidores com lotação ou exercício na Reitoria do IFNMG.

Tal recorte buscou dar vazão a uma estruturação organogrâmica estabelecida na ideia de princípio, meio e fim das políticas de Assistência Estudantil. Assim, os gestores e servidores da Reitoria foram tomados como os articuladores ou pensadores das macro-estruturas desta política em âmbito institucional, por isso são vistos como o início. Já os servidores e gestores do Campus Avançado Janaúba foram abordados enquanto intermediadores, ou operadores, dessa mesma política, o que os tornam artífices da atividade-meio. Por fim, pensou-se nos estudantes como aqueles que constituem o objetivo final dessa política, uma vez que formam o grupo receptor.

Segundo o artigo 15 do Estatuto do IFNMG (IFNMG, 2009) a “Reitoria é o órgão executivo do Instituto (...) cabendo-lhe a administração, coordenação e supervisão de todas as atividades da Autarquia”. Tal definição corrobora o papel organográfico designado na presente pesquisa para essa unidade administrativa, na condução dos processos e organizações macro-estruturantes das políticas de assistência estudantil, no âmbito do IFNMG.

A busca por uma conceituação regimental, ou estatutária, para os termos “campi” e “estudante” não retomou nenhum resultado que permitisse ratificar, nem tampouco, retificar os lugares organográficos pensados para esses segmentos na presente pesquisa. O que leva à ancoragem de tais posicionamentos às observações e percepções deste pesquisador. Ao tratar dos campi, o artigo 23 do Estatuto do IFNMG limita-se a dizer que estes são administrados por Diretores-Gerais e têm seu funcionamento estabelecido pelo Regimento Geral. Por seu turno, o Regimento Geral do IFNMG, quando busca definir os campi, limita-se a dizer que estes são administrados por Diretores-Gerais nomeados de acordo com o que determina o artigo 13 da Lei 11.892/2008, regulamentado pelo Decreto número 6.986/2009, tendo seu funcionamento estabelecido em Regimento Interno aprovado pelo Conselho Superior. O que levou à busca pela conceituação no Regimento Interno dos Campi, o qual não se deteve em conceituar essas unidades do IFNMG, optando por seguir a mesma formulação genérica dos demais diplomas.

### 3.3.2. Os codinomes

No que tange à escolha dos codinomes dos participantes dos três grupos focais estudados, foi assumido como conveniente atender a dois objetivos principais. O primeiro, e mais óbvio, foi garantir o anonimato dos sujeitos. Já o segundo, foi fazer com essa escolha também favorecesse uma reflexão acerca dos lugares de fala desses sujeitos na estruturação organogrâmica pensada.

Desse modo, sendo o grupo dos gestores, com lotação ou em exercício na Reitoria do IFNMG, representativo dos que pensam as políticas macro-estruturantes da assistência estudantil na instituição, ficando, portanto, a cargo das diretrizes gerais de tais políticas, os membros desse grupo foram codinominados como Chefes de Estado da história recente da América Latina. Assim, foram escolhidos os nomes Dilma, em referência à presidenta brasileira Dilma Vana Rousseff; Cristina, em referência à presidenta argentina Cristina Kirchner; Michelle, em referência à presidenta chilena Michelle Bachelet; e Pepe, fazendo referência ao presidente uruguaio José Alberto Mujica Cordano, conhecido popularmente como Pepe Mujica.

Como intermediadores das políticas de assistência estudantil, uma vez que assumem a incumbência de fazer a ligação entre as diretrizes emanadas dos órgãos superiores do IFNMG e os estudantes demandantes dessas políticas, os membros do grupo 2, formado pelos servidores e gestores do Campus Avançado Janaúba, foram codinominados como sacerdotes ou figuras religiosas, visto serem os sacerdotes, conceitualmente, aqueles que ligam o sagrado ao profano, responsabilizando-se por unir esses extremos. Os sacerdotes, diferente dos feiticeiros, não agem, estritamente, com base em seus próprios poderes, mas intermediam poderes maiores que os seus, mesmo não estando no controle de grande parte das variáveis imbricadas no processo. Embora guardem uma certa gama de autonomia na condução das políticas internas do campus, os membros do grupo 2 têm suas ações balizadas e, de certa forma, limitadas pelas definições emanadas dos grupos superiores, sejam da Reitoria, em



sentido stricto, seja do Governo Federal, em sentido lato. Por isso a figura sacerdotal pareceu ser a que mais se assemelhava aos fazeres dos membros deste segundo grupo. Assim, foram escolhidos, para os homens, os nomes dos sacerdotes Jesuítas, José de Anchieta, espanhol que veio para o país no século XVI, e Antônio Vieira, em referência ao religioso, orador e escritor português que atuou no Brasil ao longo do século XVII. Para as mulheres foram escolhidos os codinomes Dulce, referenciando a freira soteropolitana conhecida como Irmã Dulce e Paulina, em referência à freira italiana, radicada no Brasil em 1975, Madre Paulina.

Por fim, jugou-se necessário firmar a convicção de que os estudantes são o fim último da assistência estudantil, sendo, portanto, compreendidos como protagonistas nesse processo. O que levou à ideia de utilizar, para os codinomes desse grupo, protagonistas de obras literárias brasileiras. Desse modo, foram utilizados, Severino, em referência ao protagonista de Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto; Fabiano, em referência ao protagonista de Vidas Secas, de Graciliano Ramos; Capita, homenageando a personagem central de Machado de Assis em Dom Casmurro; Gabriela, homenageando a protagonista de “Gabriela, Cravo e Canela” de Jorge Amado; Olga, em referência à socialista Olga Benário, que empresta seu nome à obra de Fernando Moraes; Emília, em referência à boneca falante de Monteiro Lobato; Ana Terra, referenciando a personagem de O Tempo e o Vento, de Erico Veríssimo; Macabéa, em referência à pobre e ingênua senhora nordestina, eternizada por Clarice Lispector em A Hora da Estrela; Lucíola, referência à protagonista da obra de mesmo nome de José de Alencar; e, por fim, Marília, homenageando a personagem de “Marília de Dirceu” de Tomás Antônio Gonzaga.

As vinculações de cada um dos indivíduos a seus respectivos codinomes só respeitou a classificação de gênero, não assumindo nenhuma ligação entre sujeito da pesquisa e personalidade/personagem que lhe empresta o nome. Tratou-se única e exclusivamente, de uma tentativa de propor uma reflexão, ao passo que se prestava homenagem a figuras públicas ligadas à história político-cultural da América Latina. O critério adotado para relacionar cada sujeito com seu respectivo codinome foi creditado ao acaso, uma vez que se optou por seguir a ordem acima elencada para os indivíduos, na medida em que suas falas fossem utilizadas no texto. Em outras palavras, além do critério de gênero, o que determinou a vinculação de sujeito da pesquisa com seu respectivo codinome, foi a ordem em que suas falas apareceram neste texto. Assim, a primeira mulher do Grupo 1, a ter sua fala registrada neste texto, recebeu

o codinome de Dilma. A primeira e a última mulher do Grupo 2, que tiveram suas falas aqui descritas, receberam, respectivamente, os codinomes de Dulce e Paulina e assim, sucessivamente.

Ao todo, o estudo abarcou 18 (dezoito) sujeitos, sendo 10 (dez) estudantes do curso Técnico em Informática para Internet, Integrado ao Ensino Médio, do Campus Avançado Janaúba, 04 (quatro) gestores e/ou servidores do mesmo Campus Avançado Janaúba e 4 (quatro) gestores e/ou servidores lotados, ou em exercício, na reitoria do IFNMG.

O número de discentes do Campus Avançado Janaúba resultou da adesão ao convite encaminhado aos 37 (trinta e sete) discentes do primeiro ano do Curso Integrado em Informática para Internet deste campus, o que representa uma taxa de adesão de 27,0 % (vinte e sete por cento). Já os quatro participantes do grupo 2, corresponde a 7,25 % (sete ponto vinte e cinco por cento) do total de 29 (vinte e nove) servidores, docentes e técnico-administrativos do referido campus. Somando estes dois grupos, a presente pesquisa abarcou em torno de 21,2 % (vinte e um, ponto dois por cento) do total de indivíduos convidados neste campus.

Quanto aos gestores/servidores da Reitoria do IFNMG, estes foram convidados a compor o terceiro grupo focal, levando-se em conta o atendimento de ao menos um, dos seguintes critérios: atuar ou ter atuado na Pró-Reitoria de Extensão ou de Ensino do IFNMG, atuar na Diretoria de Assuntos Estudantis e Comunitários do IFNMG, atuar ou ter atuado na Comissão Permanente de Processos Seletivos – CPROS, do IFNMG. Dos 20 (vinte) servidores que atendiam a pelo menos um desses critérios, 04 (quatro) responderam positivamente ao convite, fornecendo uma taxa de adesão de 20,0 % (vinte por cento) desse quadro.

#### **3.4. Percepções dos sujeitos sobre a Assistência Estudantil e sua interface com os direitos sociais**

Os três grupos focais seguiram, com algumas alterações pontuais, mais ou menos o mesmo

roteiro. Uma preocupação preventivamente assumida, foi a de não deixar o grupo focal se transformar em uma entrevista de grupo. Nesse sentido, foi elaborado um rol de conteúdos sobre os quais esperava-se que o grupo abordasse. O papel do pesquisador, enquanto moderador do grupo, era, principalmente, cuidar para que a temática não se desviasse em demasia, dos assuntos previamente elencados. Conduto, enquanto a conversa estivesse circunscrita a tal temática, buscou-se evitar interferências, para favorecer a espontaneidade dos sujeitos.

Salvo alterações pontuais, surgidas no transcurso das reuniões dos grupos, o roteiro pensado para os três grupos seguiu a seguinte estrutura: a) apresentação da pesquisa, com seus objetivos e esclarecimentos, notadamente no tocante aos termos de consentimento livres e esclarecidos submetidos à assinatura dos sujeitos. b) Breve relato conceitual sobre a estrutura e funcionamento dos grupos focais. c) apresentação da canção “Problema Social”

Tendo sido apresentados, inicialmente, os objetivos da pesquisa, bem como os itens do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Na sequência foi apresentada a canção Problema Social, uma composição de Guará e Fernandinho<sup>9</sup>, interpretada por Seu Jorge.

A canção traz uma letra em 1ª pessoa na qual se apresenta os lamentos de um homem que vê a si mesmo como um problema para a sociedade, mas busca justificar tal sorte com base em sua história de vida, fortemente marcada pela exclusão social e falta de oportunidades. A interpretação de Seu Jorge, um homem negro, que sentiu na pele o que é a extrema pobreza, aliado à sua voz grossa e potente, emprestam uma carga desabafo e protesto frente às mazelas sociais, que tornam a canção extremamente qualificada para servir de motivação para a temática em tela.

Eis a letra<sup>10</sup>:

Se eu pudesse eu dava um toque em meu destino  
 Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão  
 E nem o bom menino, que vendeu limão  
 E trabalhou na feira pra comprar seu pão  
 E nem o bom menino que vendeu limão  
 E trabalhou na feira pra comprar seu pão  
 Não aprendia as maldades que essa vida tem  
 Mataria a minha fome sem ter que roubar ninguém

<sup>9</sup> Informação colhida no sítio eletrônico <<https://musicasbrasilbrasileiras.wordpress.com/2010/11/29/problema-social-seu-jorge/>> Acesso em janeiro de 2017.

<sup>10</sup> Disponível em <<https://www.vagalume.com.br/seu-jorge/problema-social.html>> Acesso em Janeiro de 2007

Juro que eu não conhecia a famosa FUNABEM  
 Onde foi a minha morada desde os tempos de neném  
 É ruim acordar de madrugada, pra vender bala no trem  
 Se eu pudesse eu tocava em meu destino  
 Hoje eu seria alguém  
 É ruim acordar de madrugada, pra vender bala no trem  
 Se eu pudesse eu tocava em meu destino  
 Hoje eu seria alguém  
 Seria eu um intelectual  
 Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal  
 Muitos me chamam pivete  
 Mas poucos me deram um apoio moral  
 Se eu pudesse eu não seria um problema social  
 Se eu pudesse eu dava um toque em meu destino

Essa canção serviu como mote introdutório para abordar a temática de fundo dessa pesquisa, qual seja, a equidade do direito dos brasileiros à educação formal. Tal escolha se deu pelo caráter reflexivo presente na narrativa da letra, onde o eu lírico, presumidamente adulto, se percebe enquanto “problema social,” mas, avaliando sua vida pregressa, advoga que não lhe foram dadas condições reais para evitar tal sorte. Insatisfeito com os rumos que sua vida tomou, o eu lírico sustenta que tal situação não derivou de sua vontade, visto que, segundo argumenta, se lhe fosse dada oportunidade, ele mudaria seu percurso de vida e tomaria caminhos diversos aos que tomou. “Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão, nem um 'bom menino' que vendeu limão e trabalho na feira, pra comprar seu pão”.

Percebe-se nessa trajetória de vida que o eu lírico assumiu, grosso modo, dois caminhos paralelos, porem extremamente próximos e, talvez, correlacionados. De um lado, embrenhou-se pela criminalidade, roubando para matar a própria fome. De outro lado, trabalhou na feira, vendeu bala no trem, e acordou cedo para vender limão. Se a primeira prática pode, e deve, ser enquadrada como criminoso, visto tratar-se de atividade ilícita prevista no 157 do Código Penal Brasileiro (BRASIL, 1940), tampouco a segunda se reveste de suficiente licitude, uma vez que se encontra, também, à margem da lei emanada, notadamente, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), onde se prevê a proibição da prática laboral por infante em idade escolar.

A canção conduz à conclusão de que a necessidade de trabalhar, para sobreviver, acabou por impedir o eu lírico de ter acesso à educação escolar adequada, o que, em sua percepção, sacramentou seu destino.

A certa altura, o eu lírico chega a afirmar que se fosse por sua vontade pessoal, ele teria se tornado um intelectual. Porém, contrastado com a realidade vivenciada na própria infância, conclui que como “não teve chance de ter estudado em colégio legal”, tal situação não pôde se concretizar, o que, aliado à falta do que chamou de “apoio moral,” conduziu à sua sorte como problema para a sociedade.

É justamente neste ponto que a temática da canção cruza, diretamente, com a ambiência da presente pesquisa, visto ser a Assistência Estudantil uma ação que visa, justamente, garantir a equidade no direito de todos a uma educação pública, gratuita e de qualidade. Assim, um questionamento viável neste ponto da pesquisa é o de que, caso tivesse acesso à Assistência Estudantil em sua vida escolar, o eu lírico da canção teria alternativa em seu destino?

Embora essa pergunta não tenha sido formulada para nenhum dos três grupos, o grupo 1, formado pelos estudantes, conduziu suas observações acerca da canção para esse sentido. Nesse sentido, os estudantes Severino e Capitú assim se expressaram:

Se ele tivesse tido assistência estudantil, ele poderia ter mudado o caminho dele. Ao invés de vender bala no trem, e de vender limão na feira, pra comprar o pão, ele poderia ter ido na escola e estudar, pra ganhar assistência estudantil e ter virado intelectual. (SEERINO)

Igual ele falou né [...] tipo assim [...] se ele tivesse estudado em escola legal. Essa escola legal não seria uma Rede Federal? Que tem assistência estudantil? Talvez ele estudasse numa escola estadual que não tenha essa oportunidade de ter assistência estudantil. (CAPITÚ)

É possível perceber nas falas dos alunos, a exemplo do que diz Capitú, uma recorrente dicotomização entre escolas federais, tidas como as que ofertam oportunidade de ensino gratuito para todos e a “rede estadual”, termo que em diversos momentos do grupo, designou as escolas públicas em geral, as quais foram tomadas pelos estudantes como desestruturadas, extremamente carentes e sem oportunidades.

Retomando a canção, faz-se oportuna uma breve reflexão acerca da condição humana propriamente dita, notadamente no tocante ao grau de vitimismo ou protagonismo dos sujeitos nos caminhos tomados em suas vidas.

Tal discussão é especialmente pertinente nos dias atuais, onde uma horda político-ideológica de cunho neoliberal parece varrer o ocidente.

Neo ou ultraliberalismo, fato é que essa corrente vem crescendo a paços largos nas últimas décadas, e tem se intensificado nestes últimos anos. Tal percepção advém da observação reflexiva da realidade brasileira, e mesmo mundial, nesses meados da década de 2010 e nas décadas que a antecedem.

Destaca-se, por exemplo, a eleição do reacionário e caricato empresário estadunidense, Donald Trump, para a presidência dos EUA. Principalmente por conta de seu programa de governo, assumidamente xenofóbico e protecionista. Na Europa, grupos de extrema direita vêm crescendo vertiginosamente em sucessivos escrutínios eleitorais. A América Latina não vivencia situação diferente.

No caso do Brasil, as idéias básicas do ultraliberalismo começam a ser aplicadas quando da eleição de Fernando Collor de Mello em 1989 – que governou o Brasil de 1990 a 1992 e ganha força com os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003). Aqui, como em toda experiência neo ou ultraliberal, os direitos dos trabalhadores passaram a ser vistos e propagandeados como privilégios; as empresas estatais passaram a ser denunciadas como improdutivas, corruptas e ineficientes, assim como os serviços públicos, tais como saúde e educação. Tudo isso com o claro objetivo de justificar políticas de privatizações, desregulamentações e terceirização, o que, na propaganda ultraliberal, garante a eficiência, competitividade e, conseqüentemente, torna o Estado menos oneroso.

No cenário brasileiro mais recente, uma grave crise política vem dominando a vida nacional desde a apertada vitória da candidata de centro-esquerda, Dilma Roussef, no pleito eleitoral de 2014. Essa crise culminou no questionável processo de Impeachment da petista, que a levou a perder o mandato em 31 de agosto de 2016. A esse processo, seguiu-se a implementação de uma agenda política ultraliberal que já fora rejeitada em todas as eleições nacionais, desde o início do século XXI, contudo, encontra espaço para se fazer vitorioso nestes tempos sombrios.

O ponto alto dessa agenda ultraliberal foi a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional – PEC, de número 55, em dezembro de 2016. Essa PEC, proposta pelo governo que se instalou com a deposição de Dilma Roussef, congela os gastos públicos, inclusive os de cunho social, até o ano de 2036, limitando tais gastos aos realizados no ano anterior, acrescidos, no máximo, pela porcentagem inflacionária detectada no mesmo período. Tal medida é

extremamente lesiva aos direitos sociais, visto que subordina as vinculações orçamentárias constitucionais em programas e ações sociais, a um teto sem precedentes na história nacional, até onde se sabe, mundial. Na esteira desse teto de gastos, uma agenda de reformas trabalhistas e previdenciárias torna ainda mais obscuro o futuro dos direitos sociais brasileiros.

Essa realidade só pôde se materializar por haver uma ambiência ideológica onde a mesma pudesse se apoiar. Tal ambiência encontra-se ancorada tanto na necessidade quanto na expectativa. No campo da necessidade, as crises econômicas e humanitárias assumem papéis centrais, pois, é com o argumento de superá-las ou evitá-las, que medidas estremadas acabam sendo aceitas. Por outro lado, no campo das expectativas, existe o desejo introjetado nos indivíduos, de construção de algo novo e, presumidamente, melhor.

Em termos concretos, neste modelo produtivo ultraliberal, que vem se afirmando enquanto hegemônico, já não se almeja mais, por exemplo, a estabilidade dos trabalhadores no emprego, nem se percebe a construção dos mega-conglomerados industriais, para produção em larga escala, tal como ocorria nos modelos fordistas. O que se almeja é um sistema formacional e produtivo que busca criar o trabalhador polivalente, ou seja, que trabalhe sob a batuta da flexibilidade e da empregabilidade.

A flexibilidade tem como resultado imediato o esvaziamento dos direitos trabalhistas, já a empregabilidade, força o trabalhador, por exemplo, a se tornar, sistematicamente, mais competitivo no mercado de trabalho, caso não consiga fazê-lo, se verá excluído das benesses do capitalismo, e a culpa será creditada a ele mesmo.

Segundo Saviani (2007, p.427), neste contexto, a educação reconfigura a teoria do capital humano que se fazia presente, tanto no pensamento keynesiano, quanto na política do *Welfare State*. Tal reconfiguração se dá a partir do momento em que as demandas por educação, trabalho e riqueza deixaram de ser vistas como sociais e se tornaram marcadamente individuais. Desse modo, a nova teoria do capital humano, resultante dessa reconfiguração, passa a ser “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p.51).

Como a educação, na ótica neoliberal é encarada como um produto a ser

consumido com retorno no mercado de trabalho e não como um direito social, a escolarização passou a ser adequada a esse novo paradigma, ou seja, à escola cabe a tarefa de oferecer a seus alunos um “preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática” (SAVIANI, 2007, p.427).

Saviani (2007) dá o nome de neoprodutivismo a essa busca pela empregabilidade via escolarização. Segundo ele, esse neoprodutivismo é uma consequência da exclusão gerada pelo capitalismo. Como não existe emprego para todos e o crescimento econômico pode tranquilamente, coexistir com elevadas taxas de desemprego, configura-se o que ele chama de “pedagogia da exclusão”.

Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição.” (SAVIANI, 2007, p. 429)

Em tempos assim, torna-se muito comum responsabilizar os indivíduos pelas ações que este pratica. Retomando a canção de Seu Jorge, não se pode afastar essa discussão acerca do protagonismo ou vitimismo do eu lírico, e consequentemente, do gênero humano, frente às situações que vivenciam.

Tal discussão pode ser feita com base na temática da bondade ou maldade intrínseca do sujeito, para o que vem a calhar as perspectivas filosóficas dos ingleses Thomas Hobbes e John Locke, bem como do suíço Jean Jacques Rousseau.

Os limites deste trabalho não permitem um maior aprofundamento na densidade que os trabalhos destes três pensadores exigiria. Antes, serão tomadas apenas alguns aspectos, bruscamente recortados e simplificados de seus pensamentos, à guisa de provocações para oportunas reflexões. Os argumentos desses filósofos serão confrontadas, sempre que oportuno, com as falas dos sujeitos desta pesquisa, tanto na análise que fizeram da canção, quanto da percepção que relataram da assistência social como um todo, ou da assistência estudantil em particular.

Começando por Hobbes, este defende que a natureza humana é intrinsecamente maléfica. Segundo argumenta, no Estado de Natureza, que antecede a emergência do Estado Civil, os homens viviam em um mundo marcado pela maldade, liberdade, violência e, consequentemente, insegurança. Sendo o homem, o lobo do próprio homem, a emergência de



um Estado forte, dotado de plenos poderes, passou a ser a única garantia de segurança para todos e para cada um. Firmado o contrato social, onde os homens abrem mão de sua plena liberdade, para garantir sua segurança, a humanidade dá, segundo Hobbes, o passo definitivo rumo ao mundo civilizado.

Caso se tome como verdadeiras as premissas de Hobbes para analisar o grau de protagonismo ou vitimismo do sujeito representado na canção, deve-se concluir que a sorte deste eu lírico não pode ser tomada como uma consequência direta, ou exclusiva, das fragilidades sociais de sua infância. Antes, tenderia a ser visto como fruto de sua inclinação natural para a prática da maldade. Ao roubar, o eu lírico não buscaria apenas saciar sua fome corpórea, mas pretenderia, em alguma instância, satisfazer seu instinto maléfico natural.

Para Hobbes, todos os homens se igualam em suas paixões, isso é, no esforço de satisfazer o desejo e de afastar o indesejável. Mesmo as eventuais diferenças de força física ou de inteligência não devem ser levadas em conta: “(...) o mais fraco tem força suficiente para matar o mais forte, quer por secreta maquinação, quer aliando-se com outros (...)”. (ABRÃO, 2004, p. 235).

Podemos encontrar indícios dessa perspectiva em algumas falas dos sujeitos da pesquisa. Quando discute a culpabilidade ou vitimismo do eu lírico da canção, a estudante Gabriela se expressa nos seguintes termos

Tipo assim, eu volto pra ele também, tipo, igual ele fala lá que, é que tudo aconteceu porque ele não teve aquela oportunidade. Sim, a falta de oportunidade influencia muito. Mas você vê que... eu acho que ele joga muito pra cima, tipo assim, “a falta disso, me levou a fazer isso”. Então talvez, tipo assim, eu não sei se foi o meu... o meu ponto de vista, tipo assim, ele viu, tá acontecendo isso porque aconteceu, por culpa daquilo, não é que eu quero, então talvez falte pelo menos o esforço de si próprio. Pra mudar aquilo ali. (GABRIELA)

Essa fala, aliada com o contexto em que foi produzida e a outras falas de cunho semelhante, deixa transparecer o desconforto da Gabriela com a percepção vitimista do eu lírico. Isso também vai aparecer em debates acerca da percepção da assistência estudantil enquanto um direito.

[...] Porque ela poderia, tipo, falar assim, “ah eu tô aqui, porque, eu estudei, eu consegui, pelos meus méritos”. Ao invés dela falar assim: “eu tô aqui porque eu sofri muito. Passei por muita dificuldade. Seria bem melhor. (GABRIELA)

Numa perspectiva diversa à de Hobbes, John Locke descarta a existência de ideias ou concepções inatas nos indivíduos. Para ele, cabe exclusivamente à experiência o surgimento de tais ideias, concepções ou valores. Buscando sintetizar o pensamento de Locke, Abrão (2004, p. 239) argumenta que

Uma criança sabe, por experiência, que “doce não é amargo”, e só mais tarde pode chegar (ou não) à conclusão geral de que “é impossível para uma mesma coisa ser e não ser”. Se é assim, o que dizer dos princípios morais, também tidos como inatos, mas que dependem dos costumes e das conveniências, isto é, da experiência?

Nessa perspectiva, Locke pode ser tomado como um empirista. Para ele, os homens são, naturalmente livres, iguais e independentes.

Mas liberdade não é licenciosidade, pois todos estão sujeitos à lei de natureza, isto é, à razão: cada um é livre para dispor de seu corpo, mas ninguém deve abusar dessa liberdade para prejudicar os demais. (...) Locke afirma que a lei de natureza autoriza a matar um agressor, do mesmo modo como se mata um lobo ou um leão. Para ele, a agressão tem um caráter insensato e irracional. Quem a pratica são homens que, abandonando os “princípios da natureza humana” e renunciando à razão, tornam-se “depravados”. Por causa desses homens contrários à razão e à natureza – e não por influência destas últimas – inicia-se o estado de guerra. (ABRÃO, 2004, p. 241).

Hobbes via a falta de limites à liberdade de cada um, no Estado de Natureza, como prelúdio de guerra de todos contra todos. Por isso, na busca de salvaguardar sua segurança, os homens instituíram um poder ilimitado que, no jogo entre guerra e paz, pudesse lhe garantir a paz, visto ser essa, preferível à liberdade. Já Locke concentrava sua argumentação no embate entre crime e castigo. Para ele, não fossem os “depravados”, o estado de natureza, onde a liberdade de um indivíduo não pode, pela razão, prejudicar o outro, conduziria, necessariamente, à paz. É justamente por transgredir essa ordem natural, que os depravados devem ser castigados. Assim, segundo ele, firma-se o pacto que leva à emergência de um corpo político dotado do poder de legislar, criar penas e punir. Tal corpo político, ao apenar e punir os criminosos, assegura a paz e o gozo da liberdade.

Partindo das ideias de Locke, e retomando a canção em análise, as atitudes e percalços vivenciadas pelo eu lírico podem ser tomadas em duas perspectivas. Pode ser ele uma versão atualizada do depravado, sendo, assim, agente de quebra da ordem racional natural, devendo, portanto, ser punido por suas atitudes. Por outro lado, ainda segundo Locke, as concepções

morais, bem como o próprio pensamento, são fruto das experiências empíricas do sujeito. Assim, o eu lírico seria um produto do meio em que viveu. Nessa perspectiva, pode-se pensar esse indivíduo como vítima das mazelas sociais. Os depravados corromperam a sociedade, o Estado não deu conta de apenar ou punir esses depravados, e estes, por seu turno, contaminaram, negativamente, o eu lírico a ponto deste se tornar um problema social. Conseqüentemente, a culpa seria, nessa segunda perspectiva lockeana, da sociedade e o eu lírico teria razão ao justificar sua triste sorte.

Tal percepção se mostrou mais presente no grupo 2 que nos demais grupos. Talvez isso deva ser creditado à obra do acaso, que reuniu um grupo de pessoas com posicionamentos político-ideológicos mais afinados com essa linha argumentativa. Por outro lado, é preciso considerar o fato desse grupo ser aquele que se encontra em contato direto e permanente com os estudantes. Em alguma medida, conhecem suas realidades de vida e mantêm interações diuturnas com eles.

As palavras de Dulce sintetizam bem essa linha argumentativa. Apresentando suas impressões sobre a canção, a servidora se manifesta nos seguintes termos:

Então assim... percebe-se que é um jovem com toda uma trajetória né? Difícil! De marginalização! De não ter tido acesso às oportunidades! E aí eu pego, de repente... chego ali na escola, de repente até aqui no Instituto né? E quero comparar com uma trajetória de um adolescente que foi criado pelos pais, que não precisou trabalhar, que apenas estudou, né? Em toda a sua fase de formação, viveu a infância de fato, né? No brincar! É... e tudo isso acaba influenciando, né, a parte cultural, a visão de si, do outro, né? As relações que a gente tanto fala. Tem aluno tão apático, né? Não interage. Mas como foi a vida dele? A vida toda, né? Como foi a criação, como foram as vivências? (Dulce)

Uma outra vertente argumentativa pode ser tomada com base no pensamento de Rousseau. Para ele, em oposição ao que afirmava Hobbes, o homem é naturalmente bom. Em sua perspectiva, diferente do que dizem os contratualistas ingleses que o antecederam, a passagem do estado de natureza para o estado civil não seria, necessariamente, algo positivo. Segundo argumenta, ao passar do estado de natureza para o estado civil, os homens primitivos cometeram um grave erro, pois,

Renunciar à própria liberdade é o mesmo que renunciar à qualidade de homem, aos direitos da Humanidade, inclusive aos seus deveres. Não há nenhuma compensação possível para quem quer que renuncie a tudo. Tal renúncia é incompatível com a natureza humana, e é arrebatada toda

moralidade a suas ações, bem como subtrair toda liberdade à sua vontade. Enfim, não passa de vã e contraditória convenção estipular, de um lado, uma autoridade absoluta, e, de outro, uma obediência sem limites. (ROUSSEAU, 2002)

Derivando daí que “O homem nasceu livre, e em toda parte se encontra sob ferros. De tal modo acredita-se o senhor dos outros, que não deixa de ser mais escravo que eles. (ROUSSEAU, 2002)

Buscando se basear nas vivências os homens primitivos, aos quais denominava “bons selvagens”, Rousseau teorizou que toda desigualdade estaria ancorada na noção de propriedade privada criada pelos próprios homens, bem como no sentimento de insegurança com relação aos demais seres humanos.

O primeiro que, tendo cercado um terreno, se lembrou de dizer: Isto é meu, e encontrou pessoas bastantes simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou tapando os buracos, tivesse gritado aos seus semelhantes: "Livrai-vos de escutar esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos, e a terra de ninguém!" (ROUSSEAU, 1999, p. 87)

Tomadas como verdadeiras as palavras de Rousseau, sendo o homem naturalmente bom, o eu lírico da canção seria, necessariamente, vítima das distorções sociais que levaram uns a se submeterem a outros, sendo, portanto, refém da estruturação social que lhe legou o destino desafortunado.

As práticas ultraliberais encontram-se diametralmente em oposição ao pensamento de Rousseau. E talvez seja justamente por isso, que a maioria dos membros dos três grupos, tecem argumentos que se aproximam dessa concepção, segundo a qual, a estruturação econômico-social acaba sendo a grande responsável pela exclusão e marginalização de tantos seres humanos, dentre os quais, se inclui o eu lírico da canção.

A título de exemplificação e confirmação da interpretação que foi dada, segundo a qual, a maioria dos sujeitos da pesquisa concordariam com uma percepção mais próxima das argumentações rousseoulianas, faz-se oportuno citar ao menos uma fala, advinda dos membros de cada um dos três grupos focais.

É muito forte essa ideia de tá questionando o que é direito o que é dever. O que a pessoa poderia, ou não, ter feito. Mas assim, como [Emília] falou... é uma coisa básica, sabe, Tá... esforço... O que é tratar sobre esforço? E se a

pessoa se esforçou de um jeito que pra você não foi esforço, mas que pra ela foi muito forte? Tipo assim, ah... ok... ela poderia ter tentado estudar e tal, mas, e se ela não conseguiu? Ela tinha que trabalhar. Ela tinha que sobreviver. É... eu me lembro que assim, quando você está passando fome, você está tendo algum tipo de dificuldade, escola, estudar... está em segundo plano... terceiro, quarto... último plano. Você está pensando em sobreviver. Tipo assim, você não sabe o que você vai comer agora, imagina o que você vai comer amanhã! Você não sabe se você vai tá vivo. Como eu vou pensar em estudar? Então, levantar essa questão de assistência estudantil ser, ou não, um direito, parece até questionável, porque assim, é sim um direito. Eu me alimentar é sim um direito. Eu poder ir pra escola e me sentir bem na escola e não está preocupada se os meus irmãos ou a minha mãe vão comer ou não, não devia ser questionável se é um direito ou não. (OLGA, grupo 1)

Eu acho que é difícil discutir meritocracia numa sociedade tão desigual, né? Como a nossa. Então assim, a gente falar de “eu cheguei aqui por mérito meu, né?” E aí você olhar toda a trajetória, né? Toda a história, você teria que verificar toda a condição muito tranquila, com relação, por exemplo, ao sujeito da música né? Que é um problema social. Eu vendi bala, né? No sinal. Eu não tive acesso a uma escola legal. Eu passei na FEBEM, estive lá. Então assim, percebe-se que é um jovem com toda uma trajetória, né? Difícil. De marginalização. De não ter tido acesso às oportunidades. (DULCE, grupo 2)

Eu não consigo desvincular esse nosso contexto de introdução da sua pesquisa, ao assunto, enquanto servidora pública e na assistência social também. [...] Pra mim essa música, ela reflete o que é a missão do Instituto. É tentar atender, justamente essas pessoas que não crêem... que acreditam ser um problema social, ou que acreditam que não há chance de melhorias por meio do estudo, ou têm até consciência que há chance de melhorar, por meio do estudo, mas não sabem como. Não tem chance pra isso, não sabem como alcançar essa chance, onde procurar... quem procurar... Às vezes até procura, mas a dificuldade e a burocracia são tamanhas que a pessoa acaba desistindo. Então, enquanto servidora pública, e trabalhando na Pro-reitoria de Ensino, a letra dessa música me remete à nossa base, que é tentar atender e abrir as portas do Instituto, pra pessoas que estão pensando... não apenas, mas, também, pra pessoas que estejam se sentindo dessa forma. (DILMA, grupo 3)

Toda essa reflexão serve para estabelecer como é complexa a atribuição de causa e efeito na definição de protagonismo ou vitimismo nas questões sociais. Tal discussão não é vã, principalmente em tempos de crescimento de posicionamentos ultraliberais, os quais, via de regra, negam o vitimismo e se apressam em destacar o protagonismo dos entes sociais, naquilo que denominam meritocracia ou falta dela.

Justamente por isso, a pesquisa de campo buscou compreender o que os sujeitos, reunidos nos três grupos focais, entendiam por meritocracia.

### **3.5. Percepções sobre a Meritocracia.**

A temática da meritocracia é especialmente apresentada no Instituto Federal, quando se trata do ingresso dos estudantes nessa instituição. De um lado, existem os defensores da seleção meritocrática, segundo os quais, seria injusto qualquer tipo de seleção de alunos, que não por meio de processo em que se possa escolher os melhores. Do lado oposto, existem os que defendem que os Institutos Federais possuem uma missão socialmente referenciada, assim, estaria voltada preferencialmente para os mais pobres, sendo que estes, via de regra, não conseguem lograr êxito nos processos seletivos.

Tal discussão é fundamental tanto para a temática da equidade no acesso ao ensino, quanto na discussão da própria assistência estudantil, pois é essa uma das principais, se não a principal estratégia na busca pela democratização do ensino. O que leva a uma outra questão, como democratizar ainda mais o acesso, se as condições de permanência não estiverem garantidas?

Assim, a discussão do acesso, notadamente relacionada às políticas de cotas, se liga diretamente com o debate sobre a assistência estudantil. Se, por um lado, a democratização do acesso deva ser pensada, no sentido de se atender cada vez mais, as populações mais carentes, por outro, há de se pensar que não basta matricular esses alunos carentes na instituição. É preciso provê-los de meios para nela permanecer.

Partindo desse pressuposto, os três grupos foram convidados a apresentar suas percepções acerca do conceito de meritocracia. Com o intuito de não direcionar as respostas, este pesquisador, na qualidade de moderador dos grupos, optou por não explicitar o desejo de que se fizesse essa correlação entre meritocracia e acesso ao IFNMG. Antes, foi solicitado ao grupo 1, dos estudantes, que fizessem a correlação entre meritocracia e assistência estudantil.

Ao grupo 2, dos gestores e servidores do Campus Avançado Janaúba, foi solicitado que correlacionassem meritocracia e o conceito de equidade. Por fim, ao grupo 3, foi pedido que dissessem o que entendiam por meritocracia.

No grupo 1, os sujeitos da pesquisa solicitaram a intervenção do moderador, no sentido de apresentar uma conceituação do termo meritocracia. Na oportunidade, o moderador optou por devolver a pergunta ao grupo, pedindo que antes da correlação entre os termos, eles expressassem o que entendiam como sendo a meritocracia.

As respostas apresentadas demonstraram que, em sua grande maioria, estes alunos já dominavam o conceito, necessitando, tão somente, confirmar se estavam corretos ou não. Desse modo, a maioria das respostas vieram em forma de perguntas. Por decisão do grupo, apresentada por assentimentos com as cabeças e ausência de outras formulações, a resposta do grupo ao questionamento do que entendiam por meritocracia, foi a resposta afirmativa à resposta-pergunta formulada por Olga.

É como se você tivesse [pausa longa para pensar] não o direito, a possibilidade de alcançar qualquer coisa? Assim... se você pudesse chegar a qualquer nível ou alcançar qualquer bem? De acordo ao seu próprio mérito e esforço? (OLGA)

Após o acordo implícito do que seria meritocracia, os estudantes iniciaram a correlação com a assistência estudantil. Neste ponto, as discussões se polarizaram em duas vertentes. De um lado estavam Gabriela e Ana Terra, que se expressaram nos seguintes termos:

Mas, tipo assim... igual [Olga] falou, é um mérito seu e assistência estudantil não teria ligação. Mas... você só consegue assistência estudantil a partir de seu mérito, do conceito seu. (GABRIELA)

Eu concordo com Gabriela, porque, por exemplo, você só vai conseguir, assim, se não tiver meio que um mérito, todo mundo receberia assistência estudantil, mas não é isso que acontece. (ANA TERRA)

Segundo as estudantes, a carência social seria um tipo de mérito do indivíduo, o que lhes permitiria ter acesso à assistência estudantil ou qualquer outro tipo de assistência. Do outro lado, agruparam-se Olga, Capítú e Fabiano. Para eles, a assistência estudantil estaria vinculada, necessariamente, à falta de mérito ou condições dos indivíduos que a recebe.

Eu acho que não necessariamente existe uma ligação. Por quê? Porque entendo que a meritocracia depende exatamente de seu esforço. E a Assistência Estudantil é um tipo de apoio. Ela serve pra te apoiar,

dependendo da sua necessidade. Então assim, eu entendo que a assistência estudantil seja uma forma de te ajudar em algum ponto. Enquanto a meritocracia entenda que você pode conseguir qualquer coisa, por você, não necessariamente por uma ajuda de um próximo, mas sim, o que você pode fazer. (OLGA)

Eu acho que tem uma relação, meio que, uma desligada da outra, só que quando junta as duas... por exemplo... pra mim a meritocracia, como eu tinha falado... é o mérito da pessoa, só que, assistência estudantil, quando você recebe, é uma falha no mérito que a pessoa não teve pra conseguir aquilo... como é que fala? Pra poder conseguir seu objetivo. Ela não consegue seu objetivo devido ter uma renda muito... muito... (...). (FABIANO)

É extremamente interessante perceber que a mesma dicotomia ocorrida no grupo dos estudantes, também se fez presente no grupo 03, dos servidores e gestores da reitoria. Neste o debate se deu entre Dilma e Pepe.

A questão em relação ao significado, isoladamente, é algo que você conquista por mérito próprio. Certo? [...] Você concorda ou discorda? Já ampliando sua pergunta. Eu concordo, mas desde que seja aplicado de forma equilibrada, dentro de um contexto muito bem explicado. Voltando [...] à assistência estudantil... sim, tem que aplicar a meritocracia. Mas dentro dos requisitos daquele edital. A meritocracia, nesse sentido, por exemplo, qual o aluno que necessita mais de receber aquela bolsa ou aquela assistência estudantil? É uma meritocracia. Eu estou lá, de acordo com os próprios critérios da assistência estudantil, em uma situação de vulnerabilidade [...]. Então, aquilo ali é a minha meritocracia. Eu me inscrevi naquele edital, eu, de acordo com os documentos que eu apresentei, seja por entrevistas, documentos ou até visita *in loco*, eu, por mérito, eu consegui provar que a minha condição de vulnerabilidade social, ela tá de um nível que eu conquistei aquela bolsa, por mérito. Agora se o mérito... qual é o contexto desse mérito... vai depender do edital e do contexto onde ele está inserido. Mas... por meio desse mérito e dessas comprovações, eu consegui alcançar o meu objetivo. (DILMA)

[...] é interessante quando a gente fala em meritocracia e que a gente não esteja envolvido, no parâmetro de discutir com os iguais, aplicar a meritocracia entre desiguais, entendeu? seja na forma de como ele teve acesso à educação, como ele teve acesso às condições econômicas, de moradia, onde ele foi gerado, [...]. Quando a gente prega meritocracia, a gente acaba distanciando ainda mais os diferentes, aí é que tá a grande... questão. [...] É muito frágil, quando a gente quer trazer a meritocracia para desiguais ou diferentes, muito diferentes, ela fica muito frágil, né? Então [...], por exemplo, eu não vejo aplicando, aí já evoluindo, aplicando meritocracia num processo seletivo da assistência, que na assistência o principal indicador, como você falou, é a vulnerabilidade. E a vulnerabilidade, quando eu confronto com a meritocracia, ela distancia. [...] São conflituosos os dois conceitos. Meritocracia ela conflita com a própria característica da vulnerabilidade. E quando eu falo da vulnerabilidade, aí sim, eu tô falando “olha, eu não estou pensando em meritocracia”. Mérito é



esta questão que eu tenho, eu sou possuidor, e é verdadeira, é individual. Mas a forma como eu consigo este mérito, o meio como eu consigo, porque o mérito é um fim, já o sucesso, já é o fim da jornada, esse meio, que ele esconde a meritocracia, isso que é a perversidade. Quem tem mais mérito, ah doutor, o cara que é doutor que é isso que é aquilo, tal, tal. (PEPE)

No contexto de Doutor, eu entendo o que você disse, mas discordo, neste sentido, que é possível sim aplicar a meritocracia nos meios de vulnerabilidade social, eu estou ali justamente mostrando que meu mérito é ter a menor renda, que eu não tenho condições de estar no Instituto, é meu mérito ter esta bolsa aqui no primeiro lugar, é porque eu consegui provar para vocês que eu não tenho condições de estudar sem a assistência estudantil, eu entendo dessa forma, mas eu compreendo sua fala, é porque geralmente a gente fala meritocracia, então já uma coisa, opa, é quem tem a melhor nota, é quem tem um poder maior, mas só estou tentando trazer, na minha visão, este conceito de meritocracia para um outro contexto. (DILMA)

No grupo 2, a resposta da Dulce consegue sintetizar bem as discussões acerca das percepções frente à conceituação da meritocracia. Segundo ela,

Primeiro você tem que igualar pra você falar que, né? De meritocracia. E a questão da equidade que é muito diferente da igualdade, né? Inclusive da igualdade formal. Você... todo mundo tem direito igual, perante a lei. Tem direito à educação, né? Mas a equidade é algo mais profundo. Quais as oportunidades que aquele cidadão está tendo pra viver essa igualdade formal? Né? É como você pegar um cadeirante e pedir pra que ele suba uma escada no mesmo tempo que alguém que não é cadeirante. Né? Quais as condições de igualdade que estão sendo dadas de fato? (DULCE)

A única fala do grupo 2, que não seguiu a linha de raciocínio acima, mas também não a contestou, foi de Antônio Vieira, que concorda com os demais membros do grupo, mas ressalta que:

Mais o que eu discuto é na perspectiva, no que a gente tem hoje atrelado ao mundo do trabalho né? Em tudo que ele quer passar, e assim por diante... Mesmo que esse aluno [seja aprovado] tan tan tan, tan tan tan, tan tan tan, quando ele é comparado com os alunos da mesma classe, lá na frente, se alega uma questão meritocrática. (...) Por exemplo, é muito comum a gente vê assim... o aluno estava saindo de escola pública e passou... é... por exemplo, recentemente, o primeiro lugar do processo seletivo nosso hoje, veio de uma escola pública. Mas a gente tem que lembrar que isso é uma exceção. Não é a regra. Mas a gente tem que ver que isso é lidado pela sociedade como mérito, né? Então é uma discussão bem profunda aí, no campo da, da... porque dentro das dificuldades (...) o que é exceção, a sociedade coloca como regra, e cria um mecanismo meritocrático pra isso, dentro até desse próprio... nicho, vamos dizer assim, entendeu? Mesmo quando a gente não está comparando nichos. (ANTÔNIO VIEIRA)

As palavras de Antônio Vieira provocam uma reflexão acerca da necessidade das instituições

educacionais como um todo, pensarem nas consequências advindas de seus discursos e utopias. Embora a educação possa e deva atuar na linha de frente pelo combate das desigualdades sociais, é preciso sempre ter claro que a sociedade na qual as instituições educacionais se inserem, também têm discursos e utopias que lhes são próprios. O que se defende aqui é que, contestar alguns desses anseios sociais e afirmar outros, é extremamente possível. Ignorar a existência deles é inadmissível.

Continuando a discussão sobre o conceito de meritocracia, o grupo 3 se voltou para a temática do acesso à instituição. Em linhas gerais, o grupo argumentou no sentido de que o IFNMG vêm ampliando o ingresso de estudantes mais pobres, notadamente à partir da adoção do sistema de cotas para egressos de escolas públicas. Mas foram todos unânimes no sentido de argumentar que esse acesso ainda carece de ser ampliado. A servidora Cristina valeu-se preponderantemente desta temática do ingresso para tratar da meritocracia. De início, ela faz uma descrição retrospectiva de como se deu o debate jurídico em torno da adoção de cotas no IFNMG, em seguida, teceu comentários sobre suas percepções acerca da temática. Segundo ela,

Eu vou voltar para a questão, a meritocracia é o mesmo que Dilma falou, o professor Pepe, demais (risos). É o reconhecimento do seu esforço, eu vejo desta forma. E, voltando agora para o ingresso. Tem uma situação bem interessante, que, quando nós fomos fazer, a questão do sistema de cotas, para egressos de escola pública, o nosso procurador, ele entende... porque você tem o sistema de cotas que é 50%, rapidamente, 50% para ampla concorrência, que seria todos incluídos nesse nível aí. E teria o sistema de cotas, que seria 50%, e que subdivide em fim... A interpretação, a lei deixa aberta, para que haja interpretação, e, segundo o procurador em conversa com outros procuradores, o entendimento é que, embora seja dividido 50/50 né? Que os alunos do sistema de cotas, eles não fossem apenas deixados neste sistema de cotas, que também fosse observada a meritocracia, no sentido da nota mesmo. Porque o sistema de cotas ele diz, quer atender quem veio de escola pública, entendendo que em escola pública o ensino é desigual em relação a escola privada, então, aí por isso eles resolveram colocar esse sistema de cotas. Mas ele diz assim, e o mérito desse aluno? Se ele tiver mais... uma nota maior que aquele que tentou por ampla concorrência? Ele não será analisado? Ele não será avaliado? Então aí, hoje, nós temos a seguinte forma, o aluno do sistema de cotas, que conseguiu nota suficiente, ou superior a quem está na ampla concorrência, o mérito dele será observado, será valorizado, e ele terá a sua colocação dentro do sistema de ampla concorrência. E nesse momento ele não precisará que comprove e outros documentos que tem que se entregar no momento de fazer a matrícula, que é para comprovação de escolaridade de escola pública e baixa renda em alguns casos. (CRISTINA)

A citação acima, embora longa, se justifica pelo fato de descrever os debates iniciais em torno do processo de adoção do sistema de cotas para o ingresso no IFNMG. A questão do acesso democratizado a todos os níveis de ensino é uma discussão central, quando se trata da assistência estudantil. Isso porque ela se constitui como uma ferramenta ligada ao rol das práticas e políticas afirmativas, dado que não teria razão de ser, caso não se garanta o ingresso dos extratos sociais historicamente marginalizados aos mais elevados padrões educacionais, onde a assistência estudantil possa contribuir com a permanência e com o êxito escolar.

Numa sociedade como a brasileira, fortemente marcada pelo pluralismo étnico-cultural e sócio-econômico, a igualdade só pode ser, de fato, igualdade, com equivalente respeito às diferenças. Nas palavras do ministro do Supremo Tribunal Federal – STF, Ricardo Lewandowski (2009), quando de uma decisão monocrática no processo judicial movido pelo partido Democratas, contra as políticas afirmativas da Universidade de Brasília - UNB, em 2009,

(...) no Estado democrático, a conjugação dos valores da igualdade e da fraternidade expressa uma normatividade constitucional no sentido de reconhecimento e proteção das minorias. A questão da constitucionalidade de ações afirmativas voltadas ao objetivo de remediar desigualdades históricas entre grupos étnicos e sociais, com o intuito de promover a justiça social, representa um ponto de inflexão do próprio valor da igualdade. (BRASIL, 2009, p.37)

Da análise desses debates em torno dos métodos e condições de acesso, pode-se vislumbrar algumas concepções que permitem um melhor entendimento da visão meritocrática. Um primeiro ponto que se destaca, é a concordância intrínseca de que o sistema educacional público é defasado e ineficaz. A própria legislação das cotas, ao exigir formação precedente integral na rede pública, não abrindo exceção nem aos estudantes bolsistas, acaba por ratificar essa visão negativa em relação à rede pública de ensino.

De modo geral, essa percepção subjacente, de falência da rede pública de ensino, também se fez presente em muitas falas do Grupo 1. Interessante perceber que os sujeitos desse grupo, ao se referirem a essa rede pública, que muitas vezes designavam, genericamente, como “Escola Estadual”, o fizeram, quase sempre, de modo a afirmar a superioridade dos Institutos Federais frente a estes. Ais alguns trechos da conversa grupal em que isso ocorreu:

E assim... a gente vê como falta de assistência, mesmo que seja com dinheiro, ou seja, como (Emília) falou, escola estadual tem muita carência de

assistência. É... eu não consigo entender por que esse grande... é... assim... como se existisse assim uma redoma em torno das instituições federais e deixasse tudo exclusivo pra gente. Porque assim... “ah... a gente precisa de um psicólogo!... ok...” mas tem outros milhares de alunos em instituições estaduais que também precisam. (OLGA)

Eu acho que, de certa forma, nós estamos nos distinguindo muito, tipo, falando da instituição federal em si. Não! De certo modo nós estamos olhando só nosso ponto de vista. Mas tem muitas escolas estaduais e municipais, eu falo isso porque é minha realidade. A minha mãe trabalha numa escola municipal que, ela fala que dá dó. (ANA TERRA)

E nem se fala das municipais, né, que são mais precárias que as estaduais, em relação a tudo, tanto a alimentação, estudo, carteira... às vezes não tem nem professor. (LUCÍOLA)

De modo geral, todos os grupos afirmaram essa qualidade no ensino ofertado pelos Institutos Federais, em geral, e pelo IFNMG, em particular. Não houve nenhuma fala que contestasse, ou mesmo, relativizasse essa aclamada qualidade. Isso demonstra não só como os membros do Instituto se vêem, mas, também, como são vistos. Os alunos do grupo 1, ao relatarem sua decisão de prestar processo seletivo para o IFNMG, informaram que o fizeram, notadamente, pela qualidade do ensino. Assim, não eram ainda membros da comunidade escolar, mas já testemunhavam a percepção de elevada qualidade do ensino oferecido na instituição.

Eu vim mais pela estrutura de ensino que a escola poderia me ofertar, mas fiquei sabendo que a instituição ajudava na compra de materiais escolares, de uniforme, de alimentação, transporte e xerox. E isso também... e isso me ajudou na decisão de entrar na escola, pois além de ter um ensino de qualidade, ajudava também a me manter lá, da melhor forma possível. Mas eu gostaria de entrar no IF mesmo sem a assistência, pela qualidade de ensino mesmo. (CAPITU)

No grupo 2, essa discussão também se fez presente. O servidor Anchieta faz ponderações acerca dos problemas que os Institutos Federais apresentam, destacando principalmente a pouca idade dessas instituições. Na sequência, na mesma linha dos demais servidores e alunos, destacou uma série de pontos exemplificadores da qualidade da instituição. Uma síntese de suas ideias, bem como do grupo 2 pode ser vista no trecho abaixo.

A gente tem que considerar também que os institutos Federais são muito novos, né? São recentes. Tirando aí, obviamente, as duas escolas que foram bases pra isso, né? que é a Escola Agrotécnica de Salinas e o CEFET de Januária, que já tem toda uma estrutura, em termos de residencial pros alunos, etc. As demais estão, ainda, começando e, em vários sentidos, incluindo a assistência, a gente tem um caminho longo a percorrer. Mas...

temos melhorado, nesse sentido. E aí, o que a gente tem que pensar é o seguinte, os efeitos que isso causa nos alunos. (...) À partir dessa recepção dos alunos, a gente propõe os Institutos Federais como algo novo na área educacional brasileira. Então, ele permite, a partir do ingresso, essas convivências e ganhos desses alunos né? Com realidades que, talvez eles não teriam, talvez, na escola estadual ou na escola municipal. (...) Os nossos alunos eles experienciam vivências e viagens que, pensando na realidade local, de onde eles vêm, talvez nunca teriam essas possibilidades. No contexto de escolas técnicas privadas em Montes Claros, por exemplo, a gente fazia viagens técnicas ao final dos cursos. E obviamente essas escolas elas tinham aí, entre os seus estudantes, pessoas mais abastardas (...) agora, o nosso aluno daqui, ele vai. (...) Esse aluno carente, em vulnerabilidade social, tem condições de fazer uma viagem técnica, tão boa quanto o aluno da escola privada de uma família abastarda. (ANCHIETA)

Percepções como a revelada por Capitú ou Anchieta são especialmente importantes, sobretudo por afiançar o argumento de que existe uma maior demanda pelos cursos do IFNMG, que às demais escolas de ensino médio ou médio profissionalizantes da rede pública. E tal demanda é proveniente dos mais diversos extratos sociais, inclusive os mais abastados.

Sintetizando o que entende como sendo sua missão, o IFNMG se apresenta a seguinte sentença

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, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo. (IFNMG, 2011)

Embora nessa síntese de Missão Institucional, o IFNMG não mencione a inclusão social, ou a democratização do acesso, nem tampouco o caráter socialmente referenciado de suas ações, essas premissas sempre estão presentes nos discursos dos dirigentes e servidores da instituição. A qualidade da instituição é defendida na síntese de sua visão institucional, onde o IFNMG se propõe a “Manter e ampliar o reconhecimento como instituição de excelência em educação profissional, científica e tecnológica na sua área de abrangência” (IFNMG, 2011). Assim, coube à síntese de seus valores as referências à inclusão e à responsabilidade social, as quais são elencadas ao lado da ética, gestão participativa e transparência. (IFNMG, 2011).

Para além da referência explícita nos valores institucionais, a própria expansão, acompanhada pela interiorização dos campi dos Institutos Federais, sempre fora apontada, pelos membros da instituição, como indicativo de sua missão inclusora. A esse respeito, cabe uma reflexão acerca do potencial includente advindo da expansão.

Um primeiro ponto a ser tratado, quando se discute a temática das ações afirmativas no campo educacional, é o real impacto que o acesso à educação formal pode exercer na transformação social. Deriva desse ponto o debate acerca das relações que se constituem entre as origens sociais dos estudantes e os resultados da escolarização por eles alcançados. A esse respeito Caseiro (2016, p. 13) que não obstante a elevada gama de perspectivas e metodologias tratando dessa discussão, a literatura sociológica do campo da estratificação educacional pode ser reduzida em ao menos duas ideias centrais, quais sejam:

(1) A educação formal, ou escolarização, é ao mesmo tempo um meio para a mobilidade social e uma forma de reprodução das desigualdades sociais.

(2) A ampliação do acesso à educação não garante a redução das desigualdades educacionais. Esta depende de diversos fatores relacionados ao contexto social e da existência de políticas públicas inclusivas. (CASEIRO, 2016, p.13)

O autor credita a primeira ideia ao pensamento sociológico de Max Weber, que por primeiro apontou tal ambiguidade na educação formal da modernidade. Para Weber (1994 *apud* CASEIRO, 2016, p.13)) os resultados da escolarização objetivariam, por um lado, para legitimar o acesso a ocupações tidas socialmente como sendo mais prestigiadas, para o que o discurso meritocrático vem bem a calhar, dado seu caráter fortemente seletivo. Por outro lado, o próprio acesso à educação formal poderia ser controlado por determinados grupos de status, com vistas a manterem seus privilégios socioeconômicos e culturais.

Nessa mesma linha de pensamento, Bourdieu (1998 *apud* CASEIRO, 2016, p.14) formulou, na década de 1960, o conceito de capital cultural, com o objetivo de demonstrar como a escolarização agia para reproduzir as desigualdades sociais. Segundo o autor, as crianças das classes privilegiadas adquiriam, pelo convívio familiar, uma série de gostos, atitudes e disposições sociais que acabavam por diferenciá-las das demais crianças. No contexto escolar, tais aptidões eram recompensadas, por serem afirmadas como mais aptas ao aprendizado. A escola seria, assim, um agente de promoção dessas posturas, introjetando nas crianças um padrão comportamental elitista a ser almejado.

Não obstante a tendência de perpetuar as desigualdades sociais, Caseiro (2016) defende, ao citar a pesquisa de Blau e Duncan (1967) que a educação fora apontada pelos autores como o mais importante dos fatores para a mobilidade social intergeracional nos EUA. O que corrobora o papel positivo que a escolarização pode exercer no combate às desigualdades

sociais, reafirmando seu papel ambíguo. Feito isso, o autor sustenta, tomando por base diversas pesquisas, que essas duas facetas da educação formal, se fazem presentes e continuam válidas na a realidade brasileira contemporânea.

Por fim, Caseiro apresenta a hipótese conceitual da “Desigualdade Maximamente Mantida” (MMI do inglês Maximally Maintained Inequality), cujas principais premissas são

1. Os grupos sociais privilegiados tendem a conseguir se beneficiar mais da expansão de um nível de ensino, qualquer que seja ele. Quando a oferta educacional é ampliada, os estratos sociais com mais capital cultural, capital socioeconômico e da etnia dominante conseguem ampliar, ou, ao menos, manter constante sua participação proporcional entre os matriculados.
2. Quando o acesso passa a se tornar mais igualitário em um determinado nível de ensino, ocorre um deslocamento das desigualdades sociais para a transição escolar posterior. (CASEIRO, 2016, p.14)

Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015) comprovaram, com base em dados oriundos dos censos demográficos de 1960 a 2010, que, não obstante a expressiva expansão da oferta de vagas na educação superior registrada nesse período, as desigualdades socioeconômicas, no tocante à possibilidade de acesso a esse nível educacional, aumentaram vertiginosamente. Fato semelhante não estaria acontecendo com os Institutos Federais?

Na busca por captar as percepções dos sujeitos da pesquisa acerca da questão acima, o grupo 3 foi chamado a refletir sobre a frase “Instituto Federal de Educação: todos podem estudar aqui”, tendo sido essa frase cunhada para uma campanha publicitária de divulgação de alguns cursos FIC no campus Araçuaí. A ideia era provocar a discussão de se, e como, o Instituto vivencia seu valor da inclusão social.

As respostas suscitadas no grupo 3 podem ser condensadas em três grandes categorias. De um lado, afirmaram a impossibilidade de cumprimento dessa abertura institucional para todos, uma vez que não existem vagas para todos no Instituto Federal. Na sequência, reconheceram a necessidade de melhoria nos processos de divulgação dos processos seletivos e outra atividade da instituição. Por fim, discutem as dificuldades de ordem interna, para uma maior democratização do acesso. Na sequência, algumas falas serão transcritas para subsidiar essa análise e, na medida do possível, captar as percepções dos sujeitos acerca da temática.

O ingresso, vou começar pelo ingresso, eu acho que (...) o sistema de cotas, eu acho que teve uma evolução muito grande sabe? Eu entendo, antes eu

acho que era mais difícil ainda, talvez até nessa época onde era difundido esse slogan aí. Eu acho nem conseguia atingir realmente a todos, porque aí realmente é muito desigual. Mas aí não é por causa do Instituto, eu acho que é muito desigual, por causa da questão da desigualdade mesmo. Das escolas mesmo né? (CRISTINA)

Essas palavras de Cristina, permitem captar, ao menos no grupo focal 3, que a questão das cotas não é vista como um impeditivo ao avanço qualitativo da instituição. Antes, as cotas são apresentadas como a maior responsável pelo cumprimento, ainda que imperfeito, do caráter inclusivo da instituição. Continuando sua explanação, a servidora é ainda mais enfática.

(...) talvez, a gente pudesse pensar em uma outra forma de atingir mais ainda este público nosso, porque o nosso público (...) pelo menos que a gente imagina que nós temos o dever de atender, é esse público mesmo, que mais necessita (...) de estar aqui, mas assim... eu acho que o Instituto está caminhando a passos largos, eu acredito que o sistema de cotas, é lógico que não foi o Instituto que o promoveu, mas eu acho que isso foi um grande passo, porque percebeu-se que realmente havia mesmo esta diferença de ensino, ensino público e o ensino particular. (CRISTINA)

No trecho acima, fica clara a noção de esse processo inclusivo precisa se aprofundar. Pensar em formas de atingir ainda mais esse “nosso público” denota a percepção de que a simples oferta das vagas no sistema de cotas, não garante, por si só, a efetividade da política inclusiva. Um ponto que chama atenção, durante a fala da Cristina, é o fato de que suas palavras não estavam sendo acompanhadas com os corriqueiros acenos de cabeça, que geralmente denotam concordância ao que está sendo dito. A servidora Michelle foi a que mais acompanhou as falas de Cristina, mesmo porque, Dilma estava se dedicando a rascunhar sua resposta em um papel, enquanto Pepe manipulava algumas anotações sobre a mesa. Quando indagada sobre o que ela achava dessa política afirmativa promovida pelo IFNMG, Cristina respondeu nos seguintes termos:

Eu acho bem interessante, no começo a gente fica meio assustado né? Porque você fala assim, poxa! Ainda mais porque nós temos esses 50%, onde você divide, aí esses 50%, ainda vem o pessoal que tentou pelo sistema de cotas ainda entra a ampla concorrência, aí no começo você, (pensava) mas isso é injusto. Para o ampla concorrência não vai sobrar vaga nenhuma. Vão ser tomadas todas as vagas. Mas eu acho que é uma forma, sim de tentar igualar, porque o nosso ensino é, nós somos também escola pública, mas o nosso ensino ele é considerado por muitos, e por mim também, enquanto cidadã, como um dos melhores que se tem. (...) Eu concordo muito com o sistema de cotas, com essa visão, de que, realmente, ele tenta pegar as pessoas que, até o momento, não tiveram a chance de estudar em uma escola, com o ensino de qualidade, como é o instituto. (CRISTINA)



Esse trecho da fala de Cristina é especialmente importante, ao permitir compreender que o sistema de cotas não se afirmou, dentre os ciclos dirigente do IFNMG, sem resistências. Essa percepção inicial, de que esse sistema iria “tomar” todas as vagas, demonstram como a instituição, no momento em que as políticas afirmativas eram adotadas, se via longe de uma democratização, de fato. Quem toma algo, é porque não o tem. Se os cotistas eram vistos como os que tomariam pra si, todas as vagas, resta comprovada a percepção, ao menos naquele momento, de que estes não compunham os quadros efetivos do alunato do instituto. Isso foi confirmado nas palavras de Michele, que assim se expressou:

Eu concordo muito com a fala de (Cristina) porque nós temos dois momentos. Antes do sistema de cotas, que era... uma percepção bem clara, de receber alunos muito elitizados. E depois do sistema de cotas. Principalmente naquele período de Januária e Salinas. Os alunos da escola particular é que entravam. Ou então aqueles alunos muito bons da escola pública, mas tinham que ser muito bons! Então... o integrado principalmente era assim. Depois do sistema de cotas, nós tivemos uma outra realidade. Isso favoreceu muito. Foi um grande avanço. (...) quando nós tivemos aí o sistema de cotas e com o ingresso da escola pública, o que se esperava, é que tivesse mais evasão, porque de acordo com o que se falava, os alunos de escola pública (...) eles teriam maiores dificuldades. Isso não aconteceu. É claro que todos os institutos, toda a instituição pública, ela precisa investir muito, ainda, na permanência e no êxito. Não é só pensar no ingresso, de forma técnica”. (MICHELLE)

As palavras de Michelle não deixam dúvidas quanto ao ambiente conflituoso e repleto de pré-concepções negativas em que se iniciou as políticas afirmativas de cotas no IFNMG. E é possível que as palavras de uma aluna cotista, assistidas pelo programa de assistência estudantil do Campus Janaúba ajude a entender alguns dos motivos pelos quais essa profecia negativa, de que os alunos de escola pública teriam maiores dificuldades no IFNMG, não se cumpriu. No meio da discussão sobre a percepção da assistência estudantil enquanto direito, a aluna Gabriela se expressou nos seguintes termos:

De certa forma, receber assistência estudantil, meio que cria uma reciprocidade, onde que, eu estou recebendo mas eu devo pelo menos, experimentar, ao menos me esforçar ao ponto de aquele dinheiro que eu estou recebendo ser por mérito meu. Não simplesmente porque eu estou recebendo. (GABRIELA)

Alem de abrir um caminho que permita jogar luz sobre a questão levantada por Michelle, as palavras de Gabriela permitem uma série de inferências acerca da condição psicoemocional que um cotista assistido se submete. Quando indagados sobre a existência de algum tipo de discriminação pelo fato de serem assistidos, ou se se sentiam constrangidos com essa

situação, boa parte dos alunos do grupo 1 se posicionaram no sentido de que não havia constrangimentos ou discriminações. Contudo, as palavras de Gabriela levam a pensar até que ponto essas negativas se sustentam. O ponto é que existe uma busca latente por se fazer merecedora da condição de assistida. O que parece existir é a necessidade de pagamento, por parte do assistido, principalmente em forma de comprometimento e êxito estudantil, de modo a não se vê em débito com a sociedade, pelo valor financeiro que recebe. Outras falas do grupo parecem corroborar essa visão.

Se todas as pessoas tivessem as mesmas condições psicológicas, é... é... as mesmas condições familiares ou pessoal, eu acho que, mesmo assim, a assistência estudantil deveria ser um direito. Pelo mérito da pessoa, pelo que ela conseguiu. Pelo tanto que ela se esforçou. Eu acho que ela deveria ser recompensada por isso. (CAPITU)

Talvez por que, quando você recebe alguma assistência da escola, você começa a se dedicar mais. Porque, é um dever seu, já que você está recebendo ajuda. (CAPITU)

Os sujeitos do grupo um foram indagados se na percepção deles, a assistência estudantil seria ou não um direito. Para responder, foram distribuídas algumas folhas de papel, as quais foram recolhidas ao final da atividade. A pedido do moderador, essas folhas não foram identificadas, para que os estudantes pudessem se pronunciar livremente. Em uma delas pode-se lê a seguinte argumentação:

Sim, é um direito que creio que todos os estudantes deviam ter, tanto financeiro quanto psicológico, pois, com esse direito os estudantes se sentiriam incentivados e até mesmo se esforçaria mais para tê-lo. Mas quem infelizmente só recebe uma parte muito pequena e na verdade, pessoas que até passam fome nem sabem que tem. Mais creio que deva ser fornecido a quem frequenta a escola. Seria meio que reciproco. Por necessidade a pessoa recebe, mais frequenta a escola e se esforça na escola, esse auxílio te ajuda, como pessoa e te ajuda em seus estudos e até mesmo em casa. (Sujeito do grupo 1, não identificado)

Aqui também aparece a ideia de reciprocidade, assim como na fala a seguir

Sim, pois é uma coisa para incentivar os alunos. Se o governo desse condições iguais a todo mundo e alguns não tivessem mais dificuldades em algumas coisas, ou psicológicas, ou familiares e pessoais, a assistência estudantil ainda assim deveria existir para aqueles que se dedicam mais, pelo seu mérito. (Sujeito do grupo 1, não identificado)

De modo geral, o que se percebe nas falas dos estudantes do grupo 1, é uma dicotomia entre aqueles que trazem o discurso meritocrático para o debate da assistência estudantil, e os que

buscam afirmar essa assistência como um direito socialmente estabelecido. Essa segunda perspectiva pode ser percebida nas palavras desses outros sujeitos não identificados, quando questionados sobre, se para eles, a assistência estudantil seria ou não um direito. Alguns deles formularam em seus textos as seguintes respostas:

Sim, pois de certa forma abrange aos estudantes de preferencia os mais necessitados. E permanência e plena condições de vivência no ambiente universitário. O ponto de vista a assistência estudantil seja ele universal ou não, é um direito seu. (Sujeito do grupo 1, não identificado)

Outro sujeito se expressou assim:

Sim, pois de certa forma é um tipo de apoio ao estudante propriamente dito, e tudo que melhore essa experiência é um direito. É direito de todos, todos são cidadãos e todos devem ter direitos e deveres iguais. Entendo que existem alguns que possuem mais necessidade e que esses precisam de mais atenção, porém o direito deve ser ofertado a todos, mesmo que em níveis diferentes. (Sujeito do grupo 1, não identificado)

Já um terceiro sujeito, embora traga a percepção da assistência como direito e relacione esse direito com benefícios para a sociedade, ainda vê a oferta dessa política como uma espécie de ajuda. Sua resposta é que

Sim, pois além de fazer benefícios ao estudante, de uma certa forma também traz benefícios à sociedade, melhorando o modo de vida de cada indivíduo que esteja sendo ajudado. Fazendo com que no futuro seja alguém. (Sujeito do grupo 1, não identificado)

O termo ajuda pode assumir duas concepções divergentes, as quais podem mudar o sentido em que é empregada na fala. Por um lado, pode designar um auxílio, algo que facilite a trajetória estudantil. Por outro lado, pode ser visto como um tipo de caridade, ofertada aos desvalidos. Seja como for, no sentido geral da fala desse terceiro se destaca a percepção do caráter social do direito à assistência.

### **3.6. E quando um direito causa constrangimento?**

Como o objetivo principal dessa pesquisa, foi captar as diversas percepções dos indivíduos,

acerca da assistência estudantil, os estudantes do grupo 1 foram indagados se eles se sentiram constrangidos quando solicitaram a assistência estudantil. À exceção de dois estudantes, todos os que se sentiram à vontade para falar, relataram ter se sentido constrangidos ao solicitar o acesso à política de assistência estudantil.

Ah, eu pedi mesmo, porque precisa. (CAPITÚ)

Eu fiquei constrangida sim, porque, é como se eu tivesse pedindo, é, pedindo porque eu não tenho condições. Porque a minha situação não está boa. É uma coisa muito chata de falar. (MARÍLIA)

É uma coisa muito chata de falar. Você pedir um auxílio. Você contar a sua realidade pra pessoa. Tem coisas que está te afetando. Não é uma coisa assim, legal, de falar. É uma coisa triste. É uma coisa constrangedora sim. (CAPITU)

Complementar a isso, os sujeitos foram indagados sobre a existência, ou não, de tratamento diferenciado, ou algum tipo de preconceito, devido ao fato de serem assistidos. Se num primeiro momento eles foram indagados sobre as percepções ao solicitar a assistência, agora eles foram chamados a falar de suas percepções enquanto assistidos. As respostas surpreenderam pela multiplicidade dentro do grupo, de modo que não é possível concluir se o grupo se sente ou não constrangido. Muitos dos que relataram se sentir constrangidos ao solicitar a assistência, disseram na sequência que não sentiam constrangimento em ser assistidos. O que leva a crer que o processo talvez traga mais dificuldades para os indivíduos que o produto dele resultante.

Apenas Lucíola relatou ter sofrido constrangimento por parte de terceiros, no que pode ser interpretado como uma espécie de discriminação às avessas, uma vez que ela foi taxada por, supostamente, receber sem necessidade real. Eis as palavras de Lucíola,

Quando eu pedi auxílio cópia, impressão. Eu não me senti constrangida em falar com a assistente social, dessa necessidade. Eu me senti constrangida quando saiu lá, a lista de quem conseguiu, e uma colega minha falou assim: “ah, você não precisa. Porque que seu nome tá aqui? Você não precisa. Fulano precisa muito mais que você e não conseguiu.” Mas, ela está dentro de minha casa? Ela está vivendo aquela realidade que eu estou? Como que ela pode falar? Se eu preciso ou se eu não preciso? (LUCÍOLA)

Ana Terra iniciou a discussão relativa a um eventual constrangimento em ser assistido, ela se manifestou de modo a ampliar o raio de percepção da pergunta. Assim, ela vai além do universo da assistência estudantil e trata a questão com base nas percepções das dificuldades

dos indivíduos em se verem, ou se deixar ver, como dignos de pena ou necessitados de ajuda. Ela se manifestou com as seguintes palavras:

Eu acho que, tipo, em questão de constrangimento, todo ser humano tem aquela coisa... aquele receio em si... em, por exemplo ser... como que eu vou dizer? Tipo, não, como se ele fosse tratado com pena. Porque, de certo modo, quando você vai pedir uma assistência, você, tipo assim, quando a pessoa te olha, você fica bem assim “será que eu devo? Mas ela vai sentir pena de mim”. Mas, tipo assim, eu não quero ser digna de pena do outro. Então eu acho que, meio, que, de certa forma, não é o constrangimento, mas, eu, particularmente, não senti. (ANA TERRA)

Embora a maioria dos estudantes tenham afirmado não sentir constrangimento, enquanto assistidos, suas palavras, na maioria das vezes, deixaram transparecer algum grau de dificuldade em lidar com tal situação. Existe a possibilidade de que isso se configure como um dos acordos implícitos, realizados entre os sujeitos, que os levassem a assumir uma posição tida como mais cômoda, de não se mostrarem como constrangidos. As observações feitas durante a realização da reunião do grupo focal, revelaram como os sujeitos, muitos dos quais negaram o constrangimento, assumiam posições concordantes, por acenos de cabeças e coisas do gênero, com as narrativas daqueles que assumiam sofrer ou sentir constrangimentos.

Dentro da instituição, pelo menos, ninguém nunca, vamos dizer assim, teve um tratamento diferente comigo, por eu ter pedido auxílio. Entre os colegas, entre os professores e os servidores, não. Sempre teve um tratamento normal. Só que, mesmo assim, é difícil eu falar, assim, “ah eu pedi auxílio... eu estou passando necessidade!” Então, eu tenho uma certa vergonha sim, de pedir auxílio. E de falar com as pessoas que eu pedi auxílio. Eu me sinto constrangida. (MARÍLIA)

Indagados sobre o que mais os desagradava em todo o processo relativo à assistência estudantil, os alunos responderam praticamente em coro, que o que mais lhes desagradava era a entrevista a que se submetem durante o processo seletivo da assistência.

Eu acho assim, que, não sei vocês, mas, quando... na minha entrevista, apesar de, tipo, ela... tentar te deixar à vontade com a situação, você sente aquela coisa, tipo assim, “será que eu devo falar?” Por mais que ela tenta apaziguar a situação, fica aquela coisa assim, “não sei se eu falo”, “será que eu devo (falar)?”(ANA TERRA)

Quando eu fui... é... fazer a entrevista, o que me deixou muito, muito mais constrangida, foi depois que eu ter falado, ela ter se emocionado muito. Eu falei e ela começou a chorar na minha frente. Isso me deixou muito mais constrangida ainda. (MARÍLIA)

Já, eu, quando eu fiz a entrevista, eu me senti super confortável. Pra

conversar com ela, falar... ela me ouviu. Eu achei tranquilo. (LUCÍOLA)

De modo geral, os estudantes reconhecem o profissionalismo da pessoa responsável por conduzir a entrevista, e chegam a defender a necessidade dessa etapa, durante o processo de solicitação de assistência estudantil, contudo, o identificam como o momento mais penoso para se tornar beneficiário.

Acho que não tem tipo... uma opção, uma outra saída. Eu acho que não tem outra saída pra, pra, pedir a assistência. É necessário sim a entrevista. E a assistente social, ela tenta, de todas as maneiras, deixar a gente confortável. Mas é porque... é uma situação difícil pra gente. É a realidade né? (CAPITÚ)

Um aspecto positivo, visto por membros no grupo, em relação às entrevistas, pode se visto nas palavras de Ana Terra.

Eu acho assim, que de certo modo, esse fato de se abrir... é... faz parte da assistência. Porque, meio que, assim, como falaram, a assistência social não é ter só dinheiro. Quer dizer... é como um atendimento psicológico. Então... talvez você não possa conversar isso com alguém da sua casa mas, tipo, outra pessoa, você fica até aliviado, de certa forma, por falar. Que por mais, assim, que a pessoa vai sentir, de certa forma, pena, mas tira um peso das suas costas. Falei!, mesmo não querendo falar, mas... (ANA TERRA)

Numa visão geral, os integrantes do grupo 1, em sua maioria, se mostraram mais incomodados com o processo a que precisam se submeter para a concessão da assistência estudantil, que com o resultado dele decorrente, ou com os valores e assiduidade de pagamentos. Nesse processo, eles identificam como principais gargalos, além da já referida entrevista, o excesso da carga burocrática para se inscrever no processo. Esses pontos merecem reflexão por parte dos gestores do IFNMG, uma vez que podem causar problemas como os abaixo relatados pelos próprios alunos, mitigando a eficiência, ou mesmo eficácia do programa. Com relação a possíveis consequências do constrangimento frente às entrevistas, uma das alunas relata ter usado de artimanhas para não prolongar essa etapa do processo.

Eu mesmo não falei. Eu criei já a situação... pra não falar. (CAPITÚ)

Você minimizou a situação? (MODERADOR)

Sim, pra não responder. (CAPITÚ)

Essa situação é delicada, uma vez que muitos alunos podem estar lançando mão de artimanhas como as de Capitú, para evitar os constrangimentos da entrevista. O que, por si só, diminuiria a eficácia dessa fase e, conseqüentemente, poderia atrapalhar todo o processo. Se não há

alternativa à entrevista, que fique ao menos evidente as percepções dos sujeitos a ela submetida, no sentido do constrangimento desse momento, para que eventuais ajustes possam, ao menos, amainar essas arestas.

No que tange à grande burocratização do processo, isso pode ter consequências ainda mais graves para o bom desempenho e abrangência da política de assistência estudantil. Alguns alunos relataram que pensaram em desistir ou até mesmo desistiram de se inscrever no processo, por conta da carga burocrática.

Igual mesmo, tem gente que não conseguiu nem entrevista por causa de um documento. (MACABÉA)

Eu quase desisti por excesso de documentos. É muita burocracia. É muita coisa. Não é tipo, “ah... peguei aqui um papel, fiz uma entrevista, você aceita ou não”. São muitos papeis. São... é... uma entrevista e todo um processo. É muita coisa. (OLGA)

Eu desisti de pedir por causa do excesso de documentos. Muito documento, por isso ah... foi pouco tempo. (SEVERINO)

Dado o contato direto com os estudantes, os membros do grupo 2 foram indagados sobre os mesmos temas, referente aos possíveis constrangimentos existentes tanto para a inscrição no processo, quanto na percepção dos benefícios. Por uma questão metodológica, os membros do grupo 2 não foram informados das respostas dadas pelos membros do grupo 1. Assim, o que se espera é que suas falas sejam fruto de suas percepções acerca do tema, não um acordo implícito para fazer frente às afirmações dos estudantes.

Indagados sobre suas percepções acerca dos processos seletivos da instituição, tanto para ingresso, quanto para percepção dos benefícios assistenciais, os servidores relataram seus pontos de vista e fizeram um resumo memorial dos fatos ligados a esses dois processos seletivos. O primeiro a falar foi Antônio Vieira, cujas palavras permitem fazer um paralelo da assistência estudantil antes e depois da criação dos Institutos Federais, em 2008. Ele se manifestou nos seguintes termos:

Eu acho que isso já tem mudado na Instituição sabe. Eu acho que antes, as instituições mais antigas já faziam o processo seletivo vinculada às posições de assistência. Por exemplo, o aluno já prestava o processo seletivo pro internato, ou pro semi-internato, ou pro regime externo. Aí já vem tendo uma política de... de... não por mérito no processo seletivo, e depois se monta um processo, pra ver se tem internato ou se não tem internato, dependendo de quê? Das condições que esses alunos apresentam. Então isso

aí já foi um ganho na instituição, porque antes não era assim não.  
(ANTÔNIO VIEIRA)

Comparando esses dois períodos relatados por Antônio Vieira, o que se percebe é que nas duas instituições que foram fundidas e transformadas em IFNMG, quais sejam, o CEFET de Januária e a Escola Agrotécnica de Salinas, as quais ofertavam moradia estudantil como forma de assistência, o que existia, na verdade era um processo seletivo meritocrático, tanto para ingresso, quanto para a percepção do direito ao benefício do residencial ou semi residencial.

Contudo, essas mudanças apontadas por Antônio Vieira não resolveram, de tudo, os problemas relativos à residência estudantil no IFNMG. Primeiro pela pouca oferta dessa modalidade de assistência, visto que apenas os campi Salinas e Januária ofertam o residencial e o semi residencial, enquanto o campus Almenara possui a modalidade semi residencial. Um segundo problema, de elevada gravidade, está ligado às questões de gênero, já que o sistema residencial encontra-se, até os dias atuais, restrito aos estudantes do sexo masculino. Tratando dessa questão de gênero no que tange ao regime residencial no campus Januária, Cristina, do grupo 2, teceu os seguintes comentários:

Elas acabam sentindo dificuldades, né? Essa dificuldade que os meninos não sentem em estar na escola, em ir pra escola. Elas pensam “ah... eu não vou, porque não tem como eu me manter em Januária. Se tivesse o (...) residencial para menina, eu conseguiria me manter lá e seria mais fácil”. Eu acho que a assistência, ela contribui em muito para a permanência desse aluno sim. O semi-internato também, que... semirresidencial (risos) que é disponibilizado inclusive para as meninas, elas dizem que facilita muito, em função da alimentação... tudo isso. (CRISTINA)

(...) O ponto fraco (da assistência estudantil no IFNMG) é a falta de moradia estudantil para as meninas. (...) Eu entendo o posicionamento do Instituto, entendo das dificuldades, né? E dos possíveis problemas que isso pode acarretar, más, também, entendo o lado delas. Eu acho que assim, a Instituição tem sim como buscar amenizar isso aí. Porque, se nós percebermos, isso trás uma desigualdade de gênero mesmo, né? Porque (...) você tem o acesso, mas não tem a acessibilidade. Da mesma forma que é possível que as mulheres (...) entrem em todos os níveis do ensino, mas, no entanto, não é permitido a elas, quando elas se encontram nesse local... né? Existem barreiras que às vezes, as impedem de, realmente, chegarem ao que elas desejam. (CRISTINA)

Dada a clareza e amplitude das palavras de Cristina, aliado aos limites desse trabalho, não se vê necessidade de tecer maiores análises frente a esse ponto. Embora se perceba uma grande lacuna nos estudos da assistência estudantil, no que se refere à igualdade de gênero nessa



discussão. Que trabalhos futuros possam dar conta dessa e de outras discussões.

Saindo da temática da residência estudantil, e retornando às percepções dos sacerdotais membros do grupo 2, acerca dos processos de ingresso, tanto no IFNMG, quanto na assistência estudantil da instituição, percebe-se que as discussões feitas assumiram dois caminhos. Por um lado, reafirmaram a importância do programa bem como a eficácia dele no auxílio à permanência estudantil. Por outro lado, os sujeitos percebem e admitem a existência de problemas e fragilidades na execução do mesmo. No tocante ao ingresso na instituição, Dulce se posiciona nos seguintes termos:

E acho que o processo seletivo de ingresso, aliás (...) todo processo de seleção já é exclusão. Não é possível contemplar todo mundo. Então, o processo seletivo de ingresso, né? Eu acho que a gente deveria repensar. Não sei de que forma, mas assim, por mais que se tenham as cotas, a gente sabe que, na verdade, em muitos casos, chegam alunos muito bons, né? Chegam outros com dificuldades muito intensas. (...) O que a gente tem visto (...) em Almenara, por exemplo, duas escolas particulares fechando porque os alunos estavam ingressando no Instituto. (...) A gente pode verificar, que o número de alunos em situação de vulnerabilidade que estavam ingressando, diminuiu. De 100 % na data de abertura do Instituto, pra 50 (...) em 2015. Então assim, esse ingresso da população em situação de vulnerabilidade, ele já está sendo superado pelos alunos que têm condições muito boas de estudo... (DULCE)

Tanto nesse grupo 2, quanto no grupo 1, a percepção de que o processo de ingresso deve ser repensado, se fez presente. Uma alternativa aventada nos dois grupos, diz respeito à adoção de sorteios, no lugar de processo seletivo. Contudo, em ambos os grupos, houve relatos das dificuldades de se pautar essa discussão. Assim, os sujeitos preferiam falar em “pensar outros meios” ou “repensar o acesso”, mas não defendiam abertamente o sistema de sorteios.

Dizendo de suas percepções acerca do processo seletivo para ingresso no IFNMG, Paulina fez um desabafo que trouxe para a discussão, as fragilidades das políticas afirmativas educacionais, quando se trata das pessoas com necessidades específicas.

Quando a gente foi divulgar os cursos, quando falava das visitas técnicas, do auxílio, eles cresciam os olhos. Isso interessava pra eles. Só que a parte que me incomoda, é a gente abrir vaga reserva pras pessoas com necessidades específicas, e não atender. Esses meninos perdem o ano. Fica o ano todo a gente batendo cabeça, (...) o aluno precisava de um professor de apoio, não tinha. Aí você perde o ânimo nisso. Por isso que estou falando. Põe na lei que precisa. Abre vaga. E não consegue atender esse aluno? (PAULINA)

Após essa fala, a temática do atendimento aos alunos com necessidades específicas dominou o debate do grupo. Em síntese, os sujeitos do grupo concordaram que nesse quesito, a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais encontra-se bem à frente dos Institutos Federais, principalmente pela existência, no Estado, de profissionais especificamente concursados para trabalhar nessa área. Fato que não ocorre nos Institutos Federais, por falta de previsão legal para tais contratações.

Quando o processo seletivo para a assistência estudantil passou a ser objeto de análise, Dulce se manifestou da seguinte maneira:

Com relação ao processo eu sempre falo que o trabalho (...) é excluir pra incluir. Primeiro você exclui, pra conseguir incluir alguém. Porque o recurso não dá pra todo mundo. O ideal é que todo mundo... Todo mundo tem direito à alimentação, ao transporte né? E se a gente tivesse todo o público aqui. Cem por cento de alunos que realmente precisam estar aqui, né? Aluno vulnerável. Como que a gente faria? Nós não temos esse público, né? A gente tem menos da metade deles, e não conseguimos atendê-los, na íntegra. Também acho que o auxílio, ele não deveria ser uma ajuda. Deveria custear aquela necessidade no todo. Né? O aluno ele precisa da alimentação. E se eu vou fornecer a alimentação, não vai ser um almoço? Então que seja integral. Então porque que eu vou conceder 50 se o custo é 100? Pensando naquele aluno que precisa. (DULCE)

Nesse ponto, Dulce traz ao centro das discussões um dos mais graves problemas da assistência estudantil. Porque trata da compatibilização orçamentária, frente às necessidades sociais legalmente constituídas. Esse foi um ponto também bastante discutido pelo grupo 1, estando praticamente ausente do grupo 3. A título de exemplificação da concordância de membros dos grupos 1 e 2 a esse respeito, seguem transcritas algumas palavras de Gabriela:

Deveria ser... eu acho que, a assistência estudantil não deveria ser, tipo assim... uma... taxada, tipo assim, de uma certa quantidade. Você, independente da sua condição, você só tem direito a essa. Acho que deveria ser, tipo, parti... é específico, de cada pessoa, pela sua necessidade. (...) suprimindo a sua necessidade. (GABRIELA)

Continuando a se debruçar sobre as fragilidades do processo, Dulce tece as considerações que seguem descritas. É importante destacar que, a exemplo do que ocorreu em outras falas, de outros sujeitos, as palavras de Dulce eram acompanhadas, pelos demais membros do grupo, com acenos de cabeças, além das frases serem, frequentemente, completadas por outros sujeitos. Isso leva a crer que Dulce expressava bem o que os demais membros gostariam de falar.

Com relação ao processo seletivo para a assistência estudantil, em suas várias facetas, Dulce, e por inferência, os demais membros do grupo, se manifesta com as seguintes palavras.

Eu acho assim, que o processo ele precisa ser repensado, do ponto de vista do recurso. De conseguir atender, no mínimo, a todos os alunos que realmente necessitam. E repensar também o próprio processo como um todo, né? Que ele não seja um fim, né? Em si mesmo. Que ele seja um meio de garantir direitos. Porque assim, a gente tem hoje um processo extremamente precário. Não temos um sistema informatizado, acho que é um gargalo. Muitas vezes não temos condição pra acompanhar esse aluno. Porque eu acho que o processo de seleção ele é um início né? (...) Se você está identificando que o aluno é vulnerável, você tem que acompanhar. Né? Pra ver de que forma isso pode impactar na vida estudantil dele. (...) A gente fica na operacionalização, pagamento, o aluno está frequente? Não está. E o aluno tá lá, né? Às vezes fica dois ou três meses sem receber e... enfim (DULCE)

Estes pontos levantados por Dulce, no trecho supra, também foram levantados por Michelle no grupo 3. A coincidência de percepções entre os dois grupos leva a concluir que existe uma percepção ampliada, por parte da gestão da instituição, dos problemas que a assistência estudantil vivencia. E têm buscado implementar ações para resolver esses gargalos.

Nós, da diretoria, estamos, justamente, tentando trabalhar com essas fragilidades. Fizemos uma primeira reunião aqui, com todos os Assistentes Sociais e com representantes do núcleo de assuntos estudantis de todos os campi. Uma situação que é frágil, e que às vezes afugenta esse aluno, é a documentação. É a forma também, como essa documentação deve e tem que ser encaminhada. E, por conta disso, nós estamos revendo o regulamento das Políticas de Assuntos Estudantis, de Assistência Estudantil. (...) Já fizemos vídeo-conferência agora no final do ano, pra esse próximo edital de fevereiro, nós termos um outro edital. Estamos revendo o edital. E outro item é o sistema. Porque, pra trabalhar com o sistema, fica mais fácil para o aluno, para a secretaria e para o núcleo de assistência estudantil. (...) Existem muitas fragilidades que elas estão sendo, agora, discutidas. Estão sendo pensadas. (MICHELLE)

As dificuldades com o processo de seleção também são apontadas por Dulce.

(...) Você medir vulnerabilidade. Como mensurar uma vulnerabilidade? Como eu faço a mensuração da vulnerabilidade do aluno A, é maior ou menor do Aluno B? (...) Ou por uma questão de 0,1 centavo eu excluo B, porque eu não tenho recurso pra atender A e B. (DULCE)

De modo geral, tanto os servidores componentes do grupo 2, quanto aqueles que compuseram o grupo 3, demonstraram sinergia com as percepções emanadas do grupo 1. Não se perceberam divergências capazes de evocar um eventual conflito entre as percepções dos três grupos. Todos advogaram pela relevância e efetividade das políticas. E todos identificaram e

reconheceram a existência de problemas e fragilidades que urgem em ser combatidas.

### 5.3. Estudar no IF é caro.

As palavras que nomeiam essa sessão foram extraídas das declarações da aluna Olga, as quais foram acompanhadas de uma sonora concordância por grande parte de seus colegas do grupo focal 1 e repetidas diversas vezes durante a reunião do grupo. A aluna se expressou nos seguintes termos:

Porque assim, se você parar pra pensar, estudar numa instituição federal, como a gente. Ou estudar em qualquer tipo de instituição que é integral, é... gasta dinheiro. Porque, por exemplo, igual a gente que faz curso pra informática. Se você não tiver um *pen drive*, você vai ter que ter. Porque você tem que fazer coisas. Então você acaba gastando dinheiro com “n” coisas para a instituição, além de ter uma vida fora. Então assim, é justo se ter um auxílio. E eu vejo até como necessário para muitas pessoas. (OLGA)

A pessoa... eu, que pedi e não recebi. Durante o ano, eu fiquei sem comer várias vezes porque não tinha dinheiro. E não é você parar pra pensar, “ah, eu estudo meio período. Eu vou ficar sem comer, aí eu chego em casa e OK.” Só que eu estudo duas vezes por dia. Eu tenho que estar na escola duas vezes, e eu tenho várias aulas, aí eu fico cansada, aí eu fico com fome, mas eu não posso ir. Porque eu não tenho dinheiro! E, o que que tem pra fazer? Não tem nada pra fazer. Porque assim, não tem como eu cobrar isso da minha mãe, porque... Então... é complicado estudar no IF. É caro. (OLGA)

Nessa linha de discussão, acerca das dificuldades de se estudar no Instituto Federal, um ponto marcante foi o depoimento de Marília. Embora não tivesse sido pedido que os alunos dessem depoimentos de suas situações pessoais, para evitar quaisquer constrangimentos frente aos colegas, a Marília, espontaneamente, se expressou nos seguintes termos:

Eu cheguei a passar mal aqui, por conta que, é... minha mãe não tinha

condições de comprar lanche. Eu saí de casa, sem tomar café. Chegava e ficava aqui, até meio dia, praticamente meio dia sem comer nada. Ia pra casa, tinha dias que não tinha almoço. E eu ficava sem almoçar. Vinha à tarde, ficava a tarde inteira, sem almoçar, pra chegar em casa e, talvez, se tivesse alguma coisa, jantar. E, essa assistência ajudou bastante. Principalmente nessa questão de lanche mesmo. Mais lanche do que outras coisas.

Além de ter causado forte comoção em praticamente todos os membros do grupo, por se tratar de pessoas que a conhecem, e ratificam a veracidade dos fatos relatados, a própria natureza do depoimento permite compreender, ao nível emocional, como a assistência estudantil se faz indispensável na construção do acesso, da permanência e do êxito, de forma equânime, ao ensino de maior qualidade no Brasil.

## Conclusão

A palavra conclusão, que dá título a essa unidade, apresenta-se um tanto quanto presunçosa, uma vez que não se encontrarão aqui, elementos contundentes que permitam encerrar a discussão de como os sujeitos que vivenciam a ação afirmativa da assistência estudantil pensam esse direito social. Talvez uma pluralização soasse mais adequada, pois, realizada a pesquisa, pairam várias conclusões, o que não deixa de ser, por si, uma inconclusão, e sobram diversas dúvidas.

A primeira conclusão a que a pesquisa conduziu, foi a de que a democratização do ensino passa pela garantia de assistência aos educandos necessitados, de modo a promover a equidade do direito de estudar. O que leva a concluir, também, que esse direito ainda não fora garantido plenamente, visto que a expansão da oferta de matrículas, não fora acompanhada de uma expansão equivalente dos níveis de qualidade que possam garantir a ação formadora e transformadora advinda da educação.

Isso leva a uma dúvida que a presente pesquisa, dado o seu foco e suas limitações, não foi capaz de explicar. Em que consiste, de fato, essa tão desejada qualidade de ensino? Que pesquisas outras possam responder.

Uma segunda conclusão dessa pesquisa é que, boa parte dos sujeitos dos grupos pesquisados, pensam essa assistência como um direito. Embora ainda esbarrem em frases como, “oferecer essa ajuda”, “dá essa condição”, ou “auxiliar um pouco”, sentenças essa que diminuem o caráter legalista da prática e reforça um ar de benefício instituído pela bondade de outrem. Em especial, o grupo dos estudantes deixou muito claro essa percepção da assistência como um direito, chegando inclusive, a indagar por quais motivos ela não fora estendida aos demais grupos estudantis.

Um ponto a se considerar nessa perspectiva da concepção da assistência estudantil como um direito, é o fato de suas limitações não serem alvo de críticas mais contundentes. Todos, especialmente os servidores e gestores, reconhecem as limitações do programa, notadamente no tocante à pouca abrangência de cobertura do programa, bem como à incapacidade do auxílio custear os estudos dos assistidos. Mas as falas, sempre que uma dessas críticas

apareceram, logo eram sucedidas de expressões como “mas”, “contudo”, “no entanto”, e seguidas de argumentos que reforçavam os efeitos positivos da assistência, ou a grande necessidade que os estudantes têm dela, e o quanto ela ajuda aqueles que a recebe.

De algum modo, essa tendência em defender a assistência a todo momento, demonstra como essa política encontra-se ainda, fragilizada. E demonstra que os sujeitos, notadamente servidores e gestores, têm consciência dessas fragilidades. E se põem na linha de defesa. Assim, se é percebida como direito, a assistência estudantil não se consolidou como tal, nas perspectivas dos sujeitos. É como se, a todo momento, as falas dos sujeitos estivesse ancorada no princípio do “é melhor que nada”. E como melhor, deve ser defendido.

Uma terceira conclusão estabelecida pela pesquisa, é de que os sujeitos abordados, especialmente os gestores e servidores, têm plena consciência da estrita ligação existente entre as políticas afirmativas do acesso, e da assistência estudantil. Pepe chega a chamá-las de irmãs siamesas. Contudo, o IFNMG carece de mais pesquisas, bem como de maior divulgação das já existentes, que dêem conta dos perfis socioeconômicos dos estudantes que ingressam na instituição.

Embora o Relatório de Gestão apresentado anualmente aos órgãos de controle do governo federal, apresente o indicador de percentual de alunos matriculados, classificados de acordo com a renda per capita familiar, esses dados precisam de tratamento que lhes revistem de humanidade. É preciso dar nome aos alunos-numéricos, e entender como eles vivenciam suas realidades socioeconômicas. Mesmo porque, ter uma renda familiar per capita menor ou igual a meio salário mínimo em Araçuaí, é diferente de ter a mesma renda em Montes Claros ou Janaúba. Cada região detém características socioeconômicas e culturais que lhes são próprias. Dada a área de abrangência do IFNMG, que ocupa quase metade do território mineiro, conclui-se pela necessidade de maior conhecimento acerca dos perfis socioeconômico e culturais dos discentes e regiões, e de como isso impacta na vida estudantil de cada um deles. De certo, a estrutura multi-campi dos Institutos Federais favorece sobremaneira esse tipo de individualização e auto-conhecimento.

Uma grata conclusão a que se chegou, diz respeito à não percepção, por parte dos estudantes, de preconceitos ou discriminações advindas de suas situações de assistidos. Se existe discriminação social, induzida pelo grau de pobreza do indivíduo, essa não parece ser

ampliada pela categorização do estudante como assistido, ao menos essa foi a percepção dos sujeitos pesquisados.

Uma possível razão para isso, pode ser encontrada nas falas de Anchieta. Quando o grupo focal 2 foi questionado sobre como viam aquele aluno que passou pelo processo seletivo da assistência estudantil, tendo que demonstrar e comprovar sua pobreza para fazer jus ao benefício, e se já haviam percebido algum tipo de preconceito ou discriminação para com esses alunos, Anchieta respondeu da seguinte maneira:

Ea acho que pela quantidade, sabe (...). como já virou uma política institucional, eu não vejo assim né? Eu me preocupo mais com aqueles que não são contemplados e que realmente precisam. Mas eu não vejo que esse aluno está rotulado, como aluno que recebe assistência. Acho que a gente já criou políticas aqui de entendimento, sabe? Que como 50% de nossas vagas são para alunos cotistas que, não necessariamente necessitam da assistência estudantil, mas que, se a gente for fazer um estudo aí, eu acho que pega a maior parte, eu acho que você tem uma quantidade boa de alunos que procura. Então já passa a ter um entendimento. Eu acho que hoje as políticas de cota, as políticas de acesso, felizmente chegam a uma grande maioria que sensibiliza. Então as pessoas passam a entender realmente que o outro precisa, né? Que precisa contribuir e assim por diante. (ANCHIETA)

Nesse sentido, a quantidade de alunos contemplados, que é considerada alta pelos sujeitos pesquisados, e que se encontra em fase de expansão (só não se sabe até quando, após a promulgação da Emenda Constitucional 95, oriunda da PEC 254 ou 55) acabaria, segundo Anchieta, a criar uma ambiência em que ser assistido não se constituiria numa distinção que pudesse levar à discriminação. Essa é, de fato, uma explicação plausível que pode jogar luz sobre a matéria. Some-se a isso, o fato dos estudantes terem como certo que estudar no IF é caro, fica estabelecida uma comunidade de sentidos que, de alguma maneira, mitiga o discurso segregacionista.

Com relação ao modo como os assistidos se vêem enquanto, assistidos, a conclusão da presente pesquisa é de que eles registram certo grau de constrangimento. Contudo, este pareceu mais ligado ao processo seletivo da assistência estudantil, que com o próprio fato de serem assistidos. Importaram-se mais com o processo, notadamente com a entrevista, que com o produto dele resultante.

Com relação ao processo seletivo da assistência estudantil, tanto os gestores e servidores do Campus Avançado Janaúba, quanto os da Reitoria, percebem as falhas e se propõem a envidar



esforços na resolução das mesmas. Resta saber se, e em quanto tempo, essas correções passarão a ter efeito. Cada aluno que perde o ano letivo, ou evade por falta de assistência, ainda que não tenha ido buscá-la por constrangimentos tidos como infundados, é um prejuízo enorme para o próprio indivíduo, para a instituição de ensino e, enfim, para a construção/ampliação da cidadania. De sorte que a espera por mudanças pode significar graves percalços.

Como é próprio das pesquisas em humanidades, pode-se chegar ao final das mesmas com mais dúvidas que as existentes no início. E muito mais dúvidas que certezas. Essa pesquisa não teve sorte diferente. Avolumam-se as dúvidas e apequenam-se as certezas. No campo das certezas, tem-se a convicção que, tanto as políticas afirmativas de expansão do direito ao acesso, quanto aquelas garantidoras da permanência escolar, precisam ser fortalecidas e ampliadas. A cidadania só iniciará a ser plena, no Brasil, a partir do momento em que todos tiverem garantidos, seus direitos civis, políticos e sociais. E isso passa pelo direito ao acesso, permanência e êxito educacional.

No plano das dúvidas, é preciso dizer que muitas delas se configuram em lacunas suscitadas no transcurso da pesquisa. E como tal, carece maior atenção em trabalhos posteriores, ou no levantamento de trabalhos já publicados sobre as matérias. O que poderá ocorrer por iniciativa deste pesquisador, ou pela ação de outrem. Algumas dessas lacunas diz respeito à compatibilização orçamentária, que limita os recursos humanos e financeiros destinados à assistência estudantil e impedem, na prática, uma efetiva cobertura que, em quantidade e qualidade, possa assegurar o custeio dos estudos para os educandos necessitados.

Com relação aos recursos humanos, as observações, notadamente no grupo 2, demonstraram como a ausência de pessoal especializado tem atrapalhado a oferta de educação de qualidade, para as pessoas com necessidades específicas, na Rede Federal de educação. A temática da acessibilidade não pode se restringir a rampas e plataformas elevatórias. A assistência a esse público requer investimentos urgentes, principalmente na contratação de pessoal qualificado, bem como na qualificação dos demais servidores, para que, dentro de suas atribuições, possam atender esse público em suas variadas necessidades. Ou é assim, ou não se tem direito ao acesso, permanência e êxito para todos. Não se tem plena cidadania.

As questões relacionadas à falta de residência estudantil para as mulheres, nos campi em que

essa modalidade de assistência é ofertado, também merece uma pesquisa que permita entender as causas, consequências e percepções advindas dessa situação.

A constatação de queda gradual do número relativo de estudantes que demandam assistência estudantil deve ser analisada. Mesmo porquê, conforme discutido no capítulo 4, a mera ampliação da oferta de vagas, não garante, por si, a democratização do acesso. Que futuros trabalhos aprofundem essa questão, ao menos em relação ao IFNMG e seus diversos campi.

As angústias pelo devir, se fazem especialmente amargas neste contexto em que os direitos sociais parecem estar sob fortes ataques de um governo federal, cuja legitimidade é questionada por muitos, inclusive por esse autor. Fica a grave dúvida de qual será o futuro das ações afirmativas, dos direitos sociais e da própria cidadania no futuro do Brasil. Que a dúvida se transforme em vigilância e que essa se converta em militância pela defesa, manutenção e ampliação desses direitos e da própria cidadania.

Por fim, vale lembrar as palavras de Anísio Teixeira, que, em 1947 proferiu um discurso, por ocasião do debate do capítulo de Educação e cultura da constituição do estado da Bahia, onde ele dizia que “sobre assunto algum se falou tanto no Brasil, e em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir.” (TEIXEIRA *apud* SAVIANI, 2012, prefácio)

Como pouco se realizou, que essa, e outras pesquisas, se somem na busca por desvelar as nuances dessa temática, de modo a oferecer respostas para os anseios advindos não só da comunidade acadêmica, mas, principalmente, da sociedade brasileira. Respondendo, inclusive as questões que deram origem a esse trabalho. O direito à educação no Brasil é direito de quem? Em que consiste, realmente, ter esse direito garantido?

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. História da Educação, ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas n. 14, p. 79-95, set. 2003. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30223/pdf>> Acesso em 20 set. 2015.
- ABRÃO, Bernardette Siqueira (org.). **História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural. 2004.
- ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e Evadidos nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <[www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/HJPB-7UPMBA/disserta\\_\\_o\\_ana\\_am\\_lia\\_adachi.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/HJPB-7UPMBA/disserta__o_ana_am_lia_adachi.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 20 set. 2015.
- ALENCAR, F. R. [et al.]. **Origem e peculiaridades da pesquisa de fenômenos sociais nas ciências com o uso de grupos focais**. Site eletrônico da Unicamp. Publicado em 29 de set. 2016. Disponível em <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/origem-e-peculiaridades-da-pesquisa-de-fenomenos-sociais-nas-ciencias-com-o-uso-de-grupos-focais>> Acesso em out. 2016.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed., São Paulo: Moderna, 2006.
- ASSIS, Anna Carolina Lili de et al. **As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras**. R. Gestão Univ. Amer. Lat. Gual, [s.l.], v. 6, n. 4, p.125-146, 1 dez. 2013. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). disponível em: <[periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n4p125/26220](http://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n4p125/26220)>. Acesso em: 20 set. 2015.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura do Brasil**. 4. ed. rev. e ampl. Brasília, Ed. UnB, 1963.
- \_\_\_\_\_; [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em <[www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)>; Acesso em junho de 2016.
- BACZKO, Bronislaw. **A imaginação social**. Porto: Enciclopédia Einaudi, 1985.
- BAETA, A. **Fracasso escolar: mito e realidade**. Série Ideias. 6. São Paulo: FDE, 1992.
- BARCELLOS, Luciana Ferreira. **Interdiscursividade e Práticas Cotidianas: modos de fazer/operar a política de reserva de vagas na UERJ**. 2012. 261 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica, Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Puc-rio, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:

<[www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21803/21803.PDF](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21803/21803.PDF)>. Acesso em: 20 set. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2001.

BAZILLI, Roberto Ribeiro; MONTENEGRO, Ludmila da Silva Bazilli. **Apontamentos sobre a reforma administrativa**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BELLO, Luciene. **Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação, Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <[www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35089/000793573.pdf?sequence=1](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35089/000793573.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 20 set. 2015

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto - Portugal: Porto Editora Ltda, 1994. 335 p. Tradução de: Maria João Alvarez et al.

BONAVIDES, Paulo. **Do Estado Liberal ao Estado Social**. São Paulo: Malheiros, 7a ed., 2001.

BRAGANÇA, G. A. A produção do saber nas pesquisas sobre o Fracasso Escolar (1997-2007). Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação Em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. **Constituição de 1824**: Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)>. Acesso em jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1891**: Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1891. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso em 24 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1934**: Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em 24 jun.2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1937**: Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)> Acesso em 24 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1946**: Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Acesso em 24 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1967**: Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1967. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm)>. Acesso em 24 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1988**: Constituição da República Federativa do Brasil. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 2.848**, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal Brasileiro -. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Decreto-Lei/Del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/Del2848.htm)> Acesso em 02 de jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei Nº 477**, de 26 de fevereiro de 1969: Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. 1969. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0477.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0477.htm)>. Acesso em 30 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei Nº 869**, de 12 de setembro de 1969: Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. 1969. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0869.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0869.htm)>. Acesso em 30 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em:<[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: 20 de jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional Nº 1**, de 17 de outubro de 1969: Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. 1969. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc\\_antecedente1988/emc01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_antecedente1988/emc01-69.htm)>. Acesso em 29 de jun. 2016

\_\_\_\_\_. **LEI nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)> Acesso em 02 de jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Imperial sem número, de 11 de agosto de 1827**: Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. 1827a. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm)> Acesso em 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Imperial sem número, de 15 de outubro de 1827**: Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. 1827b. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm)> Acesso em 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 25 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.353**, de 13 de maio de 1888 - Lei Áurea: Declara extinta a escravidão no Brasil. 1888. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM3353.htm)>. Acesso em 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em 30 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)> Acesso em 02 de jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968: Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em 30 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em 30 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Ministério Da Educação. Brasília: INEP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 39**, de 12 de dezembro de 2007: Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. 2007. Disponível <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf)>. Acesso em 02 de jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da república. Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>> Acesso em março de 2017.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 186 MC / DF - Distrito Federal Medida Cautelar em Arguição de descumprimento de Preceito Fundamental**. Relator(a): Ministro Ricardo Lewandowski. Decisão monocrática, julgamento: 31/07/2009. Disponível em <[http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=\(adpf%20prox3%20186\)%20E%20S.PRES.&base=basePresidencia](http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=(adpf%20prox3%20186)%20E%20S.PRES.&base=basePresidencia)> Acesso em janeiro de 2017.

CARMO, G. T.; CARMO, C. T. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Volume 22 Número 63. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II. 30 de jun. de 2014. p. 1-45. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n63.2014>> Acesso em Jun. 2016.

CARONI, R. A. L. **Fracasso escolar e queixa do professor**: Uma relação a ser investigada. Dissertação de mestrado. Universidade Nove de Julho - UNINOVE. São Paulo, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf. **Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação: PNE em movimento 3**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

CASTORIADIS, Cornélius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

COSTA, Jean Carvalho; SOARES, Swamy Paula. **Educação e pobreza: teoria da justiça como equidade e a política do reconhecimento**. Educação, [s.l.], v. 38, n. 1, p.124-137, 14 abr. 2015. EDIPUCRS. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/16579/12760>>. Acesso em: 08 out. 2015.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil**. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Instituto de Filosofia e Ciências Humanas / Programa de Pós- graduação em Sociologia, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27499>>. Acesso em: 20 set. 2015.

COUTINHO, M.T.C; CUNHA, S.E. **Os caminhos da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004.

DELGADO, Lucília de A. N.; PASSOS, Mauro. “**Catolicismo: direitos sociais e direitos humanos (1960-1970)**”. In. FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de A. N. (orgs.). **O Brasil Republicano**. Volume 4: O tempo da ditadura: Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DOMINGUES, Petrônio. **Cidadania por um fio: o associativismo negro no Rio de Janeiro (1888-1930)** in. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 34, nº 67, p. 251-281, 2014.

FAGNANI, Eduardo. A política social do governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. In. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 41-80, jan./jun. 2011. Disponível em <[http://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/5621/4669](http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/5621/4669)>. Acesso em março de 2017.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da USP. 2004.

FELIPPE, Jonis Manhães Sales. Assistência Estudantil no Instituto Federal Fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão de curso. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 14, n. 1, p. 145 - 155, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/20388/13315>> Acesso em Setembro de 2016.

FERNANDES, Nídia Gizélli de Oliveira. **A política de assistência estudantil e o Programa Nacional de Assistência Estudantil**: o caso da Universidade Federal de Itajubá. 2012. 233 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - Usp, São Paulo, 2012. Social e Política Social, Serviço Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de A. N. (orgs.). **O Brasil Republicano**. Volume 4: O tempo da ditadura: Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

FINATT, Betty Elmer. **Assistência estudantil na Universidade Estadual de Londrina**. 2007. 261 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Serviço

FONAPRACE: **20 Anos - 1987-2007**. [n. l.]: Fonaprace, 2007. Disponível em: <<https://fonapracenacional.files.wordpress.com/2014/08/fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-20-anos3.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Revista Comemorativa 25 Anos** : histórias, memórias e múltiplos olhares / Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX : 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional De Assistência Estudantil** - Proposta pelo FONAPRACE e Aprovado pela ANDIFES. Belém, julho de 2007. Disponível em <[http://documento. Ifnmg.edu.br/action.php?kt\\_path\\_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=3508](http://documento. Ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=3508)>. Acesso em Agosto 2016.

FREITAS, M.; JOBIM, S.; KRAMER, S.(orgs): **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONDIN, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa**: desafios metodológicos. *Paidéia* – Cadernos de Psicologia e Educação. (Ribeirão Preto, SP), v.12, n.24, p.149-162, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>> Acesso em outubro de 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **La Investigación Cualitativa em Psicologia**: rumbos e desafios. 123 f. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.



\_\_\_\_\_. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

\_\_\_\_\_. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

\_\_\_\_\_. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural**. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 24, p.155-179, 2007. Semestral. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 25 ago. 2015.

GRAEFF, Betina Alves. **A Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal: Escola Pública para o Ensino Superior**. 2014. 101 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Serviço Social, Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/6786/1/000460805-Acessar+documento-0.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

GRAU, Eros Roberto. **A ordem econômica na Constituição de 1988**. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo, **História da educação brasileira: Leituras**. São Paulo, Pioneira Tomson Learning, 2005.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: O Breve século XX**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**: 2016. Disponível em <[seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/populaça](http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/populaça)>. Acesso em julho de 2016.

IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Missão, Visão e Valores**. Publicado em 03 de janeiro de 2011. disponível em <<http://ifnmg.edu.br/ifnmg/missao-visao-e-valores>> Acesso em fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFNMG**: Dispõe sobre a regulamentação da Política de Assistência Estudantil. 2012. Disponível em <[documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt\\_path\\_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=14050](http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=14050)>. Acesso em 02 jul. 2016.

JOSETTI, Celina Cassal; ARAÚJO, Rosi Valéri Corrêa. **Educação nas décadas de 1920 a 1950 no Brasil: alfabetização de adultos em questão**. In. *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana: Gepiadde, Ano 6, Volume 12 | jul-dez de 2012. Disponível em <[http://200.17.141.110/periodicos/revista\\_forum\\_identidades/revistas/ARQ\\_FORUM\\_IND\\_1](http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_1)>

2/FORUM\_V12\_15.pdf> acesso em julho de 2016.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (Des)caminhos da Política de Assistência Estudantil e o Desafio na Garantia de Direitos**. 2012. 179 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Serviço Social, Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5137/1/000438212-Texto+Completo-0.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

LEWIS, David. **On the plurality of worlds**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 1986.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965;

MACHADO, Jardel P.; PAN, Miriam A. Gr. de S. **Política Pública e Subjetividade: a assistência estudantil na universidade**. Textos & Contextos. Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 184 - 198, jan./jun. 2014. Disponível em <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/15929/11763> Acesso em Agosto de 2016.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MAINWARING, Scott. **Igreja Católica e Política no Brasil: 1916-1985**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina e Outros Poemas em Voz Alta**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. p. 73-79

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de Processos Pedagógicos no PROEJA: Razão de acesso e permanência**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36311/000817419.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 set. 2015.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 17, p.271-280, set. 2013. Quadrimestral. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.11>. Acesso em: 12 ago. 2015.

OLIVEIRA, Wilton de. **Subjetividade sob uma perspectiva histórico-cultural**. 20(?). Elaborado para o Instituto de Terapia e Estudo do Comportamento Humano - ITECH. Disponível em: <www.itechcampinas.com.br>. Acesso em: 20 ago. 2015.

ORSO, Paulino José. Neoliberalismo: equívocos e conseqüências. In: LOMBARDI, José

- Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores e Associados, Histedbr, 2007, p. 163- 183.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PEREIRA, Larissa Ramalho. **O Acesso e Permanência do Aluno Prounista na Universidade Privado-Filantrópica Brasileira**. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação da Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <[repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5722/1/000456318-Texto+Completo-0.pdf](http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5722/1/000456318-Texto+Completo-0.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2015.
- PERMANÊNCIA. In: BORBA, Francisco S. (org.). **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. Curitiba: Piá, Houaiss, 2011
- PERMANÊNCIA. In: HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.
- PERMANÊNCIA. In. MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. 2016. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 13 jun. 2016.
- PERMANÊNCIA. In. PRIBERAM. **Dicionário Priberam de Língua Portuguesa**, 2012. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>> Acesso em 13 jun. 2016.
- PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.
- PIRES, Vera Lúcia. **Dialogismo e Alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin**. Organon, UFRGS - Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, p. 35-48, 2003.
- POWELL, R. A.; SINGLE. H. M. **Focus groups**. International Journal for Quality in Health Care, v. 8, n. 5, p. 499–504, 1996.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo – RGS: Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>> Acesso em agosto de 2016.
- QUEIROS. Bruna Tatiane Moura de. **O programa de assistência e apoio aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica do IFNMG - Campus Almenara**: um estudo sobre a Educação Técnica de Nível Médio. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão de Instituições Educacionais) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus JK.
- REIS, Debora Brito; TENÓRIO, Róbson Moreira. **Cotas e estratégias de permanência no**

**ensino superior.** In TENÓRIO, RM. and VIEIRA, M.A., orgs. **Avaliação e sociedade: a negociação como caminho.** Salvador: EDUFBA, 2009. pp. 47-66. ISBN 978-85-2320-934-6. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/3q/pdf/tenorio-9788523209346-04.pdf>> Acesso em Outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas de Acesso d Permanência da População Negra no Ensino Superior – Um Debate em Curso.** Cadernos ANPAE nº 8, p. 1/11, 2009b. Disponível em <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/83.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/83.pdf)> Acesso em julho de 2016.

RENEX. **XXXVI Encontro Nacional do FORPROEX**, 36., 2014, Goiânia. Carta de Goiânia. Goiânia: Forproex, 2014. 1 p. Disponível em: <[http://www.renex.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=148:carta-de-goiania&Itemid=20](http://www.renex.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=148:carta-de-goiania&Itemid=20)>. Acesso em: 20 set. 2015.

ROMANELLI, Otaiza. **História da educação no Brasil: 1930/1973**, 9. ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

ROUSSEAU, Jean Jacques, **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** São Paulo: Nova Cultural, 1999.

\_\_\_\_\_. **Do contrato social.** Ridendo Castigat Mores, 2002. Disponível em <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/cv00014a.pdf>> Acesso em Janeiro de 2016.

SARTRE, Jean Paul. **O Ser e o Nada.** 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores e Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **O legado educacional do regime militar.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em julho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Reinaldo Pereira. **O Neoliberalismo e a Reforma Constitucional: Resenha Eleitoral**, vol. 4, nº 1, TRES – Tribunal Regional Eleitoral de Santa Catarina, Florianópolis, jan/jun 1997.

SPARAPANI, Priscilia. O modelo de estado brasileiro contemporâneo: um enfoque crítico. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 98, mar 2012. Disponível em <[www.ambitojuridico.com.br/site/index.phpn\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=11257#\\_ftnref19](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.phpn_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11257#_ftnref19)>. Acesso em Março de 2017.

SPOSITO, M. P. **Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil.** In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. (Org.). **Políticas públicas, juventude em pauta.** São Paulo: Cortez; Ação Educativa, 2008. p. 57-74.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, Silvia Faber. **O princípio da subsidiariedade no direito público contemporâneo**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

ZALAF, Marilia Rita Ribeiro. **Reconhecimento e enfrentamento de necessidades de estudantes com uso problemático de drogas em moradia estudantil**. 2012. 137 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação da Escola de Enfermagem, Enfermagem, Universidade de São Paulo - Usp, São Paulo, 2012. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7141/tde-19042012-080716/pt-br.php](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7141/tde-19042012-080716/pt-br.php)>. Acesso em: 20 set. 2015.