



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DANIELA GALERA CASTILHO**

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFSP - CÂMPUS BIRIGUI E A  
DESIGUALDADE SOCIAL: NECESSIDADES E CONTRADIÇÕES**

Presidente Prudente - SP  
2019

**DANIELA GALERA CASTILHO**

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFSP-CÂMPUS BIRIGUI E A  
DESIGUALDADE SOCIAL: NECESSIDADES E CONTRADIÇÕES**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre – Área de concentração: Educação

Orientador:  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco

370  
C352p

Castilho, Daniela Galera.

A Política de Assistência Estudantil do IFSP-Câmpus Birigui e a desigualdade social: necessidades e contradições. / Daniela Galera Castilho. -- Presidente Prudente, 2019.

149 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2019.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco

1. Política de Assistência Estudantil. 2. Desigualdade Social. 3. Ensino Superior. 4. Evasão. I. Título.

**DANIELA GALERA CASTILHO**

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFSP-CÂMPUS BIRIGUI E A  
DESIGUALDADE SOCIAL: NECESSIDADES E CONTRADIÇÕES**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre - Área de Concentração: Educação

Presidente Prudente, 19 de dezembro de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente-SP

---

Profa. Dra. Patrícia Regina Piovezan  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente-SP

---

Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
Maringá

## DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, Angela Maria Galera Castilho e Pedro de Paula Castilho (in memoriam), que passaram por dificuldades para proporcionar aos três filhos tudo de melhor que poderiam oferecer. Pela oportunidade da minha formação profissional que me possibilitou várias conquistas e, principalmente, pela formação moral e ética, que me tornou uma pessoa mais sensível diante as mazelas sociais.*

*Meu pai, que se enchia de orgulho e alegria a cada conquista dos filhos, no percurso dessa minha experiência, passou a residir no mundo espiritual, porém tenho a certeza de que continua se alegrando com as minhas conquistas.*

*Mãe, você é um exemplo de coragem, dedicação e força. Tudo que somos e conquistamos foi graças a sua determinação e a do pai. Gratidão eterna.*

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente quero agradecer a Deus, por ter me proporcionado as condições, físicas, materiais, morais e intelectuais para a concretização deste objetivo, e agradecê-lo pelos anjos que colocou na minha vida, aqueles que direta e indiretamente me apoiaram e colaboraram para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço a todos os meus familiares que, de alguma forma, me ajudaram e torceram pela conclusão deste trabalho, em especial ao Laurício, Juliana, Gustavo e Regis.

Ao meu querido filho Pedro, pela paciência, sem ele meu sofrimento teria sido ainda maior na batalha contra a tecnologia.

Agradeço a Sueli, que é uma benção no meu lar, pela dedicação e carinho com que cuida de tudo e de todos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), que permitiu o meu afastamento para dedicação exclusiva a este trabalho, representado por todos os servidores do Câmpus Birigui, que contribuíram com a minha pesquisa e sempre atenderam prontamente às minhas solicitações. Em especial, aos servidores da Coordenadoria Sociopedagógica (CSP), que na minha ausência assumiram todas as atividades do setor e aos servidores da Coordenadoria de Registros Acadêmicas (CRA), que sempre me atenderam com muita dedicação, contribuindo no levantamento dos dados.

Às amigas Aline Graciele, Carmen Izaura e Keli Saeki, além de contribuírem com o trabalho, sempre estiveram à disposição para me auxiliarem nos momentos de dificuldades pessoais.

A todos/as estudantes do IFSP – Câmpus Birigui, que aceitaram participar desta pesquisa e trouxeram informações valiosas.

Ao meu orientador Marcos, pelas suas valiosas contribuições que conduziram o desenvolvimento desta dissertação. Muito me admira o amor que dedica à Educação e o respeito que tem para com seus/suas alunos/as.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira e Profa. Dra. Patrícia Regina Piovezan, pelas valiosas contribuições e leitura atenta desta investigação.

Por fim, um agradecimento muito especial à minha amiga Michele Oliveira da Silva. Sem você eu não teria nem me arriscado a iniciar essa empreitada a qual não me sentia capaz, obrigada pelo incentivo, apoio, pelos conselhos, pela sua paciência em ler e corrigir meu trabalho e pelas dicas tão valiosas. Saiba que você é um exemplo de dedicação à pesquisa e as inovações no trabalho, sempre nos impulsionando a melhorar.

Ao chegar no final de mais essa etapa profissional, agradeço por ter tido acesso a todo referencial teórico que embasou a pesquisa e me proporcionou tanto conhecimento e crescimento formativo. Agradeço, a todos/as autores/as dos livros, artigos, dissertações, relatórios e outros documentos citados nas referências desta dissertação. Pessoas que se dedicam à pesquisa e se interessam em contribuir para uma sociedade melhor.

*“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”*

*(Paulo Freire)*



## RESUMO

### **A política de assistência estudantil do IFSP- Campus Birigui e a desigualdade social: necessidades e contradições**

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade e ao grupo de pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED). A pesquisa abrange a política educacional do ensino superior, visando analisar a Política de Assistência Estudantil (PAE) no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFSP)-Câmpus Birigui. Com a ampliação da possibilidade de estudantes de baixa renda se matricularem em escolas públicas de cursos superiores, por meio da Lei nº 12.711/12 de reserva de vagas, do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), surge também a necessidade de garantir a permanência e êxito escolar e diminuir a desigualdade no interior das Instituições, já que o processo da desigualdade está inserido na produção e reprodução das relações sociais que se processam historicamente no sistema capitalista. Nas instituições federais de ensino superior (IFES) a Política de Assistência Estudantil (PAE) tem auxiliado os/as estudantes a concluírem o processo formativo. Por meio da percepção profissional adquirida na atuação junto à referida instituição observa-se um cenário contraditório, pois ao mesmo tempo em que a assistência estudantil auxilia a permanência dos/as estudantes que se inscrevem no Programa de Auxílio Permanência (PAP) contemplando a maioria dos/as inscritos/as, há aqueles/as que apesar de se enquadrarem no critério de renda, considerado como prioritário pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil PNAES (até 1,5 salários mínimos *per capita*), não se inscrevem para o processo seletivo. Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar os motivos pelos quais estudantes, do ensino superior, do IFSP- Câmpus Birigui, que apresentam o critério de renda, considerado prioritário pelo PNAES, não participam do processo de seleção do Programa. A investigação foi conduzida via o método do materialismo histórico-dialético, realizada por meio da análise documental e de pesquisa empírica via aplicação de questionários e entrevistas semiestruturada. A análise dos resultados indicou um elevado índice de estudantes que não se inscreveram no PAP, denominado público alvo oculto, dentre estes/as, uma porcentagem de evasão superior em relação aos/as participantes do programa. Estudantes incluídos/as no PAP avaliam positivamente o programa como importante para permanência no curso, porém a evasão ainda é presente também entre estes/as. Buscando conhecer os motivos pelos quais os/as estudantes não se inscrevem, identificou-se que para além da ineficiência dos meios de divulgação do programa, estão relacionados com as políticas pontuais de acesso, a evasão precoce, a naturalização das carências, alienação do conhecimento para apropriação e objetivação de bens e serviços, acrescido da responsabilização pessoal por problemas que são estruturais.

**Palavras-chave:** Política de Assistência Estudantil. Desigualdade Social. Ensino Superior. Evasão.

## ABSTRACT

### **Student assistance policy and social inequality IFSP- Birigui: needs and contradictions**

This dissertation is linked to the Graduate Program in Education of the University of Oeste Paulista, the research line Public Policies in Education, Educational Practices and Diversity and the research group Estado, Educational Policies and Democracy (EPED). The research covers the educational policy of higher education, aiming to analyze the Student Assistance Policy (PAE) at the Federal Institute of Education Science and Technology (IFSP) - Birigui Campus. With the expansion of the possibility of low-income students to enroll in public schools of higher education, through the Law 12.711 / 12 vacancy reserve, the Unified Selection System (SISU) and the Program to Support Restructuring and Expansion Plans From the Federal Universities (REUNI), there is also the need to guarantee the permanence and success in school and reduce inequality within the institutions, since the process of inequality is inserted in the production and reproduction of social relations that are historically processed in the capitalist system. In federal higher education institutions (IFES) the Student Assistance Policy (PAE) has helped students to complete the training process. Through the professional perception acquired in working with this institution, there is a contradictory scenario, since at the same time student assistance helps the permanence of students enrolled in the Permanence Assistance Program (PAP), contemplating the majority of students. However, there are those who, despite meeting the income criterion, considered a priority by the PNAES National Student Assistance Program (up to 1.5 minimum wages per capita), do not apply for the selection process. Therefore, this research aimed to identify and analyze the reasons why students from higher education, from IFSP-Campus Birigui, who meet the income criterion, considered a priority by PNAES, do not participate in the selection process of the Program. The investigation was conducted through the method of historical-dialectical materialism, carried out through documentary analysis and empirical research through the application of questionnaires and semi-structured interviews. The analysis of the results indicated a high rate of students who did not enroll in the PAP, called the hidden target audience, among them, a higher dropout percentage compared to the program participants. Students included in the PAP positively evaluate the program as important for permanence in the course, but dropout is still present also among them. Seeking to know the reasons why students are not enrolling, it was identified that in addition to the inefficiency of the means of dissemination of the program, are related to the specific access policies, early evasion, naturalization of needs, alienation of knowledge appropriation and objectification of goods and services, plus personal accountability for problems that are structural.

**Key-words:** Student Assistance Policy. Social inequality. Higher education. Evasion.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Unidades federais de educação profissional e tecnológica criadas até 2008 .....	90
Quadro 2 - Câmpus do IFSP implantados no período de 2009 a 2013.....	91
Quadro 3 - Câmpus do IFSP implantados até 2018.....	92
Quadro 4 - Distribuição das vagas dos cursos superiores do Câmpus Birigui, conforme Lei nº 12.711/12 .....	99
Quadro 5 - Níveis de renda per capita dos estudantes das IFES nos anos de 1996/97, 2003/04, 2010/11 e 2014/15.....	100
Quadro 6 - Evolução de matrículas, orçamento da PAE e estudantes inscritos nos processos do PAP – Câmpus Birigui.....	104
Quadro 7 - Renda per capita dos estudantes matriculados na graduação em 2018 – Câmpus Birigui .....	106
Quadro 8 - Localidade de residência dos estudantes matriculados na graduação em 2018 – Câmpus Birigui .....	110
Quadro 9 - Calendário das atividades do IFSP – Câmpus Birigui/ano 2018 .....	116
Quadro 10 - Faixa de renda de estudantes evadidos e permanentes que responderam o questionário.....	124

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da distribuição dos Câmpus no Estado de São Paulo .....	92
Figura 2 - Estrutura organizacional do IFSP.....	93
Figura 3 - Estrutura organizacional da PRE .....	94

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Meios de divulgação do PAP- respostas dos estudantes evadidos e permanentes .....	115
Gráfico 2 - Motivos da não inscrição no PAP, estudantes permanentes.....	120
Gráfico 3 - Motivos da não inscrição no PAP, estudantes evadidos .....	121
Gráfico 4 - Escolha do curso pela opção principal estudantes evadidos.....	122
Gráfico 5 - Escolha do curso pela opção principal estudantes permanentes .....	123

## LISTA DE SIGLAS

ANDES -	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES -	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BM -	Banco Mundial
BNH -	Banco Nacional de Habitação
BPC -	Benefício de Prestação Continuada
CAAE -	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPs -	Caixas de Aposentadorias e Pensões
CEFET -	Centro Federal de Educação Tecnológico
COSAE -	Comissão de Sistematização da Assistência Estudantil
CEFET -	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
CF -	Constituição Federal
CLT -	Consolidação das Leis Trabalhistas
COLDIR -	Colégio dos Dirigentes
CONSUP -	Conselho Superior
COPAE -	Comissão Central Permanente de Assistência Estudantil
CRA -	Coordenadoria de Registros Acadêmicos
CSP -	Coordenadoria Sociopedagógica
DAA -	Diretoria Adjunta de Administração
DAE -	Diretoria Adjunta Educacional
EC -	Emenda Constitucional
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
ENEM -	Exame Nacional de Ensino Médio
EPED -	Estados, Políticas Educacionais e Democracia
FHC -	Fernando Henrique Cardoso
FIC -	Formação Inicial e Continuada
FIES -	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI -	Fundo Monetário Internacional

FONAPRACE -	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
GTI -	Grupo de Trabalho Interministerial
GTRU -	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IAPs -	Institutos de Aposentarias e Pensões
IBGE -	Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia
IES -	Instituição de Ensino Superior
IFES -	Instituição Federal de Ensino Superior
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Institucionais
INPS -	Instituto Nacional de Previdência Social
IVS -	Índice de Vulnerabilidade Social
LBA -	Legião Brasileira de Assistência
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS -	Lei Orgânica da Assistência Estudantil
MEC -	Ministério da Educação
NAPNE -	Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais
OCDE -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE -	Política de Assistência Estudantil
PAP -	Programa de Auxílio Permanência
PEC -	Proposta de Emenda Constitucional
PIB -	Produto Interno Bruto
PNAD -	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES -	Programa Nacional de Assistência estudantil
PNB -	Produto Nacional Bruto
PRE -	Pró-reitoria de Ensino
PROEJA -	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica
PROUNI -	Programa Universidade para Todos

REUNI -	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAC -	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI -	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC -	Secretária de Educação Profissional e Tecnológica
SIAFI -	Sistema Integrado de Administração Financeira
SINAES -	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU -	Sistema de Seleção Unificado
SUAP -	Sistema Unificado da Administração Pública
UEM -	Universidade Estadual de Maringá
UNE -	União Nacional dos Estudantes
USAID -	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1</b>	<b>Local e participantes .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>Coleta dos dados.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3</b>	<b>Análise dos dados .....</b>	<b>31</b>
<b>2.4</b>	<b>Procedimentos éticos .....</b>	<b>32</b>
<b>3</b>	<b>DESIGUALDADE SOCIAL E POLÍTICAS SOCIAIS PÚBLICAS .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1</b>	<b>A trajetória histórico-conjuntural do Brasil até o final da primeira república (1500-1930) e suas consequências nas relações sociais.....</b>	<b>34</b>
<b>3.2</b>	<b>Autoritarismo e populismo paternalista e as políticas sociais públicas (1930-1964) .....</b>	<b>40</b>
<b>3.3</b>	<b>Ditadura Militar: avanços e retrocessos.....</b>	<b>48</b>
<b>3.4</b>	<b>A Constituição Cidadã e sua minimização pela política neoliberal .....</b>	<b>53</b>
<b>3.5</b>	<b>Os agravantes da desigualdade social.....</b>	<b>62</b>
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA.....</b>	<b>66</b>
<b>4.1</b>	<b>Trabalho e educação na sociedade de classes.....</b>	<b>66</b>
<b>4.2</b>	<b>Desenvolvimento do ensino superior no Brasil.....</b>	<b>70</b>
<b>4.3</b>	<b>O ensino superior na efervescência da política neoliberal.....</b>	<b>76</b>
<b>4.4</b>	<b>Políticas de acesso e permanência nas IFES .....</b>	<b>81</b>
<b>5</b>	<b>O LÓCUS DA PESQUISA E SUAS ESPECIFICIDADES .....</b>	<b>87</b>
<b>5.1</b>	<b>A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 87</b>	
<b>5.2</b>	<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de São Paulo-IFSP e o Câmpus Birigui.....</b>	<b>88</b>
<b>5.3</b>	<b>Política de ingresso nos cursos superiores do IFSP - Câmpus Birigui. 97</b>	
<b>5.4</b>	<b>A Política de Assistência Estudantil do IFSP.....</b>	<b>99</b>
<b>6</b>	<b>SÍNTESE DO PÚBLICO ALVO OCULTO DO PAP.....</b>	<b>106</b>

<b>6.1</b>	<b>Desigualdade social na política de acesso e permanência .....</b>	<b>112</b>
<b>6.2</b>	<b>Trabalho e educação: contradições entre acesso e permanência.....</b>	<b>126</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>130</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>133</b>
	<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO - ESTUDANTES QUE NÃO SE INSCREVERAM NO PAP E PERMANECEM ATIVOS NO CURSO .....</b>	<b>142</b>
	<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO - ESTUDANTES QUE NÃO SE INSCREVERAM NO PAP E SE EVADIRAM DO CURSO</b>	<b>145</b>
	<b>APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – ESTUDANTES QUE NÃO SE INSCREVERAM NO PAP E PERMANECEM ATIVOS NO CURSO .....</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – ESTUDANTES QUE NÃO SE INSCREVERAM NO PAP E SE EVADIRAM DO CURSO .....</b>	<b>149</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na presente dissertação assume-se o interesse em compreender a Política de Assistência Estudantil (PAE) como estratégia de permanência dos estudantes de nível superior no IFSP, Câmpus Birigui. A intenção em estudar este tema, surgiu devido ao exercício profissional, como assistente social, com atuação direta com a PAE no Câmpus Birigui, na Coordenadoria Sociopedagógica (CSP) e, diante do vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade, e no grupo de pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED).

A definição do tema de pesquisa foi motivada por questionamentos e inquietações surgidos por meio da observação de um movimento contraditório em relação a PAE, pois, ao mesmo tempo em que os resultados das avaliações semestrais, realizadas pela CSP, com estudantes que participavam do programa de auxílio permanência (PAP), afirmavam que os auxílios recebidos apresentavam importância relevante para permanência nos estudos, havia a hipótese que existia uma demanda oculta e não estudada no interior da instituição que necessitava ser identificada.

Esta demanda era representada por estudantes que, apesar de se enquadrarem no critério de renda considerado como atendimento prioritário pelo PNAES (até 1,5 salários mínimos *per capita*), não se inscreviam para o processo seletivo. Nessa perspectiva, fez-se fundamental conhecer a real demanda do PAP e a interferência que esse ocultamento pode causar na emergência da evasão.

Por meio da Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2018a), instrumento do Ministério da Educação (MEC), que sistematiza os dados da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os dados de 2018 apontam que, dentre os/as estudantes de graduação, na modalidade presencial que declararam a renda, a porcentagem de estudantes declarados/as amarelos e brancos que possuíam faixa de renda de até 1,5 salários mínimos *per capita*, era de aproximadamente 59,36% e para os/as estudantes indígenas, pardos/as e pretos/as esse índice ultrapassa os 79,58%.

Analizados somente os dados dos/as estudantes de graduação presencial do IFSP, dentre os/as que declararam renda, observa-se que o índice ultrapassa 80,00% de estudantes com renda *per capita* de até 1,5 salários mínimos. A análise desses dados explicita um índice expressivo de estudantes de graduação, pela faixa de renda, público alvo da assistência estudantil.

Conforme o Relatório da Política de Assistência Estudantil, 2013-2014-2015 (IFSP, 2016) estruturado pela Pró Reitoria de Ensino (PRE), destaca-se a afirmação de que, a maioria dos câmpus conseguiu atender os/as estudantes situados/as na faixa de renda de até 1,5 salários mínimos. Porém, onde há essa impossibilidade, selecionam-se os de menor renda:

De acordo com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo Decreto nº 7234/2010, estudantes com renda per capita até um salário mínimo e meio deverão ser prioritariamente atendidos pelas ações de Assistência Estudantil. Em situação em que não seja possível atender todos os estudantes pertencentes a esse critério per capita, são selecionados estudantes a partir das faixas de renda: a) até meio salário mínimo; b) entre meio salário mínimo e um salário mínimo; c) entre um salário mínimo e um salário mínimo e meio. (IFSP, 2016, p. 13)

Sobre a afirmação da faixa de renda atendida pelos câmpus é necessário fazer uma ressalva. Nota-se que o relatório se referiu aos/as estudantes inscritos/as no PAP e não aos/as estudantes matriculados/as. No entanto, não é possível afirmar que o recurso financeiro destinado ao PAP seja suficiente para atender todos/as os/as estudantes com renda de até 1,5 salários mínimos *per capita*, caso todos/as tivessem se inscrito, pois, refere-se a uma política seletiva. Portanto, há estudantes de maior vulnerabilidade social excluídos/as do programa, pela sua não participação no processo seletivo.

Cabe ressaltar que esta pesquisa não teve como objetivo defender o atendimento prioritário dos/as estudantes de menor renda em detrimento dos/as demais, mas conhecer a realidade e motivar a participação dos/as estudantes na busca pelos seus direitos. Desse modo, estariam lutando não só pela ampliação de recurso ou pela ampliação da quantidade de atendidos/as, mas também pela transformação desses direitos em Política Pública e pela universalização de serviços que são fundamentais para permanência no ensino superior, quais sejam, o transporte, a alimentação, a moradia, dentre outros.

Sendo a assistência estudantil um direito que foi conquistado, por meio da luta de movimentos sociais, para garantir a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social, por que há estudantes nessa condição que não se inscrevem para o Programa?

Diante dos aspectos supracitados, esta investigação teve como objetivo geral identificar e analisar os motivos pelos quais estudantes, do ensino superior do IFSP, Câmpus Birigui, que apresentam o critério de renda considerado prioritário pelo PNAES, não participam do processo de seleção do programa de auxílio permanência. Como objetivos específicos assumiram-se:

- Identificar o índice de evasão dos/as estudantes supracitados/as e seus respectivos motivos;
- Conhecer a possível demanda do PAP pela faixa de renda;
- Identificar e avaliar se a participação no Programa poderia ter contribuído para a permanência dos/as evadidos e se estaria colaborando com aqueles/as que permanecem no curso, mesmo não participando do PAP.

O Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o PNAES tem, dentre as suas finalidades “minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior e reduzir as taxas de retenção e evasão” (BRASIL, 2010).

Todavia, o PNAES não pode ser analisado descontextualizado da sociedade na qual foi implantado. Os fenômenos da desigualdade social e da evasão escolar são complexos, fazem parte de uma totalidade histórica em constante movimento, com imbricações políticas, econômicas e culturais que se desenvolvem em uma sociedade dividida em classes, que lutam pela hegemonia de seus interesses, sempre com favorecimento à classe que possui o domínio financeiro, político e econômico.

A política de educação, que será tratada nesta pesquisa, está inserida nesse contexto e faz parte das relações de produção e reprodução das relações sociais no sistema capitalista. Ao mesmo tempo em que a sua ampliação, em forma de acesso e permanência, é compreendida como conquista dos constantes movimentos sociais, que representam a classe trabalhadora, também, de forma contraditória, atua como estratégia para atendimento dos interesses da classe dominante, que vê nas políticas sociais públicas alternativas de manutenção das relações de trabalho, baseada na exploração do trabalho e aumento do lucro.

A implantação de reformas pontuais em detrimento da modificação na estrutura econômica que interrompa com o fenômeno da desigualdade social não será capaz de trazer mudanças significativas na vida de milhões de brasileiros/as que sobrevivem com o mínimo necessário para a garantia das necessidades básicas, porém não devem ser desconsideradas como conquistas.

Dados do MEC (2016) esclarecem que, em 2014, com a implantação das políticas e programas que possibilitaram o acesso de grupos historicamente marginalizados nos cursos superiores, o índice de evasão foi de 49%, bem superior aos 11,4% de 2010, dados que evidenciam a necessidade de políticas mais intensas na solução da evasão. Porém, a luta pelas políticas públicas, na sociedade em que estamos inseridos “[...] é tarefa de todos os que têm compromissos com a emancipação política e a emancipação humana, tendo em vista elevar o padrão de vida das majorias e suscitar necessidades mais profundas e radicais [...]” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 190).

A trajetória da assistência estudantil no Brasil teve um desenvolvimento lento, se constituindo mediante a pressão de movimentos sociais. Na década de 1930 se iniciam as primeiras ações com a inauguração da casa do estudante no Rio de Janeiro, inclusive com a instalação do restaurante popular (SENGER, 2018).

O primeiro documento que faz referência à assistência para estudantes vulneráveis foi o decreto 19.851/31 o qual mencionava as bolsas de estudos para estudantes pobres. Outras ações foram implantadas por meio da Constituição de 1934, que estendeu a assistência para além de bolsas, citando o fornecimento gratuito de material escolar, assistência alimentar, dentária e médica. Com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1938, iniciou-se uma mobilização em atenção aos estudantes mais vulneráveis, e, na Constituição de 1946, a assistência estudantil se tornou obrigatória em todos os sistemas de ensino. Porém, com a promulgação da LDB, Lei nº 4.024 de 1961, ficou mais explícito a questão do direito, pois garantiu assistência a todos os estudantes que dela necessitassem (SENGER, 2018).

Na Constituição Federal de 1967 foi assegurada a igualdade de oportunidades, porém, é na Constituição Federal de 1988 que foi garantido a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sendo esse direito reforçado na LDB de 1996. A partir daí o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) teve papel fundamental para o

desenvolvimento da assistência estudantil, contribuindo para a sua inclusão no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001; para a aprovação da portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que institui o PNAES e para aprovação do Decreto nº 7.234 de 2010, que dispõe sobre o PNAES e define o orçamento para tal finalidade (SENGER, 2018).

Desta forma, o objeto de estudo desta pesquisa está vinculado às categorias contradição, totalidade, movimento, desigualdade social, trabalho e educação, que embasam uma análise mais contextualizada com a sociedade, para que não fosse avaliado como fato isolado, mas, sim, à luz das contradições, situadas historicamente, partindo da análise fenomênica e buscando atingir a sua essência. Há que se ponderar que essas categorias refletirão na análise de nossos dados, não de maneira engessada, até mesmo porque os dados desta dissertação serão expressão do objeto em tela, aspectos que serão desenvolvidos na seção metodológica. Para isso, foi fundamental o estudo teórico junto aos autores/as que defendem suas teorias na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Na introdução, foi empreendida uma breve apresentação do objeto de estudo desta pesquisa, bem como foram apresentadas as categorias que embasaram a análise dos dados, dentro da perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Na segunda seção, apresentam-se fundamentos do método do materialismo histórico-dialético, o caminho metodológico da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados e os procedimentos éticos para realização da pesquisa, além de uma breve descrição da instituição e do público alvo da pesquisa.

Na terceira seção, abordou-se, em um primeiro momento, o percurso da desigualdade social, que se desenvolveu a partir da colonização do Brasil, marcada pelo trabalho escravo, grandes propriedades e Estado patrimonialista. No segundo momento, a intensificação das desigualdades pelo processo industrial e capitalista, percorrendo a política neoliberal e o desenvolvimento das políticas públicas como conquistas dos movimentos sociais, mas, contraditoriamente, como manutenção do *status quo*, bem como, foram apresentados agravantes da desigualdade social na contemporaneidade.

Em seguida, na quarta seção, buscou-se tratar do processo complexo que envolve a relação entre trabalho e educação, compreendendo a dificuldade de implantação de uma política educacional, como estratégia de luta pela emancipação

humana, diante de uma educação que, predominantemente, atende aos interesses da classe hegemônica. Percorreram-se o processo histórico do ensino superior no Brasil e das políticas e programas de acesso e permanência, que minimizaram os efeitos da marginalização daqueles/as que foram excluídos/as do sistema de ensino, porém, também, atendendo aos interesses mercadológicos nacionais e internacionais.

Na quinta seção, foi apresentado o locus da pesquisa e suas especificidades, percorrendo desde a criação dos IFs a nível nacional, conhecendo as particularidades do IFSP, afinando até o Câmpus Birigui. Foi apresentada a política nacional de assistência estudantil e sua regulamentação no IFSP, através das resoluções nº 41 e 42/15, que normatizaram a PAE.

A sexta seção desenvolveu a análise dos dados com cotejamento de literatura científica da área, na perspectiva teórica explicitada. Por fim, na última seção, foram apresentadas as considerações finais, por meio das principais contribuições e achados da pesquisa.



## 2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente pesquisa assenta-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético, na qual foi possível analisar a PAE como parte de uma totalidade, articulada com os fatores históricos, econômicos, políticos e culturais.

O pensamento que quer conhecer as políticas sociais em suas múltiplas dimensões e determinações não se contenta, portanto, com os esquemas abstratos de explicação, nem com as simples e evidentes representações do senso comum. Ele se esforça para desvendar o significado real das políticas sociais que se esconde sob o mundo fenomênico da aparência. Não considera as políticas sociais como produtos fixos, como objetos reificados (coisificados), como algo independente e a-histórico. Não aceita seu aspecto imediato e aparente. Ao contrário, esse pensamento utiliza o método dialético materialista que permite compreender e revelar que as formas reificadas se diluem, perdem sua rigidez e naturalidade para se mostrar como fenômenos complexos, contraditórios e mediados, como produtos da práxis social da humanidade (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 42-43).

Para isso, foi necessário extrair do objeto suas múltiplas determinações, permitindo aproximar-se da sua concretude, ultrapassando o âmbito da aparência fenomênica, “[...] tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real” (PAULO NETTO, 2011, p.45).

Nessa perspectiva, Paulo Netto e Braz (2006, p 25) descrevem o método de análise de Marx com base no movimento do capital “[...] essa análise constitui a base para apreender a dinâmica da sociedade burguesa (capitalista), já que, nessa sociedade, o conjunto das relações sociais está subordinado ao comando do capital [...]”.

Para Marx e Engels, a estrutura econômica (ou infra-estrutura) é a base sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, à qual correspondem determinadas formas de consciência social ou ideológica. O modo de produção da vida material é, portanto, o que determina o processo social, político e espiritual. Cabe ressaltar, entretanto, que essa relação infra-estrutura/superestrutura deve ser entendida dialeticamente. Não é uma relação mecânica nem imediata, mas se constitui como um todo orgânico, cujo determinante é em última instância a estrutura econômica (GIL, 2008, p. 22)

Conforme Marx e Engels (2007) as contradições devem ser esclarecidas nas conexões entre as estruturas, a partir de uma observação empírica que considere a totalidade histórica e seu processo de desenvolvimento em constante movimento, e

não na superficialidade e no senso comum dos elementos que constitui o objeto pesquisado.

O fato é, portanto, o seguinte: indivíduos determinados, que são ativos na produção de determinada maneira, contraem entre si estas relações sociais e políticas determinadas. A observação empírica tem de provar, em cada caso particular, empiricamente e sem nenhum tipo de mistificação ou especulação, a conexão entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado provêm constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas desses indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas sim tal como realmente são, quer dizer, tal como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio (MARX; ENGELS, 2007, p. 93).

Desta forma, as políticas sociais públicas e seus programas devem ser analisados não somente como reprodutores da força de trabalho e da elevação de produtividade ou como desarticulação dos movimentos populares, mas também como conquista da classe trabalhadora, ou vice e versa. “[...] A análise marxiana mostrou claramente a impotência das legislações fabris na superação da ordem burguesa, mas revelou seu caráter contraditório, suas multicausalidades e multifuncionalidades” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 38).

Desse modo, as políticas sociais não podem ser analisadas somente a partir de sua expressão imediata como fato social isolado. Ao contrário, devem ser situadas como expressão contraditória da realidade, que é a unidade dialética do fenômeno e da essência (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 39).

Uma análise mais completa da realidade social, no seu contexto histórico, revela o quão obscuro é o processo de apropriação de conhecimentos científicos e culturais da população excluída, em especial, no que diz respeito à “[...] privação de conhecimento necessário para compreender a sociedade e a circunstâncias em que vivem” (YAZBEK, 1996, p. 155). Tal cenário impede, por conseguinte, que alcancem uma interpretação do fenômeno da desigualdade social, em sua essência.

## **2.1 Local e participantes**

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Birigui, local de trabalho da pesquisadora, onde atua como Assistente Social. A opção de realizar a pesquisa nesse câmpus partiu,

por um lado, por saber que o contexto da cidade em que cada câmpus do IF está situado difere de uma região para outra no Estado de São Paulo, necessitando de uma análise, a princípio, individual por região, por outro lado, por causa da distância entre os câmpus, o que despenderia alto custo orçamentário, disponibilidade de tempo e de locomoção. Porém, o motivo principal foi obter conclusões mais específicas do espaço de atuação profissional, para que seguindo as orientações de Demo (1979, p. 58-59) “[...] a pesquisa possa mostrar possíveis soluções e alternativas [...] não ser apenas objeto de diletantismo e de enriquecimento do pesquisador, precisa ter pelo menos sabor de capacidade de intervenção na realidade[...]”.

O Câmpus Birigui foi inaugurado no ano de 2010 e contava, em 2018, com 1.118 estudantes matriculados nas modalidades de ensino médio integrado com o técnico; ensino técnico concomitante e subsequente; e ensino superior (licenciatura, tecnólogos e engenharia). O público delimitado para essa pesquisa foram 218 estudantes matriculados/as no ano de 2018, nos cursos de graduação: Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física, Tecnólogo em Mecatrônica, Tecnólogo em Sistemas para a Internet e Engenharia da Computação.

## **2.2 Coleta dos dados**

Buscando responder os objetivos desta pesquisa utilizou-se como procedimentos metodológicos para coleta dos dados a análise documental e a pesquisa empírica. Gil (2008, p. 51) aponta que na análise documental o/a pesquisador/a “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

No que tange à análise documental, priorizaram-se os seguintes procedimentos:

1º - Levantamento da ficha de dados socioeconômicos dos/as estudantes matriculados/as no 1º semestre de 2018, nos cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Birigui, para identificação dos/as que apresentavam renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos. Esses dados foram levantados nos registros localizados na Coordenadoria de

Registros Acadêmicos (CRA), em formulário próprio de renda preenchidos pelos/as ingressantes no ato da matrícula;

2º- Levantamento dos/as inscritos/as no processo seletivo do PAP do 1º e 2º semestre de 2018 para identificação dos/as estudantes que apresentavam renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, e que não se inscreveram nos processos citados. Os documentos referentes aos processos são de responsabilidade da Coordenadoria Sociopedagógica.

3º- Levantamento dos/as estudantes que mesmo possuindo os critérios estabelecidos não se inscreveram para o PAP no 1º e 2º semestre de 2018 e permanecem ativos no curso, bem como dos/as que, na situação supracitada, se evadiram do curso.

A identificação e análise da situação escolar dos/das estudantes foi realizada via SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública). Esse procedimento ocorreu no final do mês de fevereiro de 2019, passados mais de 15 dias do início do ano letivo. Identificaram-se os/as estudantes que permaneciam ativos/as ou não nos cursos. Os/as considerados/as evadidos/as foram aqueles/las que não retornaram as atividades escolares após o início do período letivo de 2019, e não compareceram na Coordenadoria de Registros Acadêmicos para regularizarem sua situação.

A escolha dos/as matriculados/as no 1º semestre de 2018 se justifica porque na época da coleta dos dados (2º semestre de 2018 e 1º semestre de 2019), dois processos do PAP já teriam sido encerrados, quantidade suficiente para pesquisa (1º e 2º semestres de 2018). Ademais, levou-se em consideração também o fato de que os maiores índices de evasão ocorrem no 1º e 2º semestres, após a matrícula no curso, e seria nesse período a maior necessidade do auxílio da assistência estudantil, ao considerar as adequações que o aluno realiza para iniciar sua vida acadêmica.

Optar pelos/as estudantes dos cursos de graduação, partiu do entendimento de que o Estado, legalmente, não tem a obrigatoriedade de oferecer o ensino superior a todos, ou seja, no inciso V do artigo 208 da CF de 1988, fica claro que o acesso a esse nível de ensino depende da capacidade de cada um (BRASIL, 1988), portanto diante de tal perspectiva elitista e segregacionista, somente 19,7% das pessoas entre 18 a 24 anos cursavam o ensino superior em 2017 (MEC, 2018b).

Dos 80,3% que não tiveram acesso ao ensino superior, 39% concluíram o ensino médio e poderiam cursar o ensino superior, 9,9% ainda frequentam o ensino médio e 25,8% não frequentavam mais a escola e não concluíram o ensino médio (MEC, 2018b). Observa-se que a questão da equidade não se resolve somente com a garantia do acesso, mas das condições necessárias para a garantia da permanência e do êxito no processo formativo em suas diversas etapas.

Na educação básica, o Estado tem a obrigatoriedade de oferecer vagas a todos/as, porém, não se afirma que tal prerrogativa garantirá a equidade nas condições de permanência e de êxito. Nessa esteira, o ensino superior, por não ter garantido o acesso a todos/as, fica muito mais comprometido, principalmente em sociedades onde predomina a desigualdade social.

Portanto, não há como desconsiderar o percurso histórico da desigualdade social que persiste em excluir os grupos marginalizados pela renda, cor, região e demais fatores. Há que se ressaltar a luta e o papel dos movimentos sociais que têm conseguido algumas conquistas, sobretudo ao possibilitar a inserção dos grupos vulneráveis nos espaços de ensino superior.

Outro fator é que o PNAES está articulado às políticas de acesso, que envolvem, especificamente, os estudantes do ensino superior, como é o caso do SISU, que interfere diretamente na realidade das IFES e também na evasão, fenômeno social complexo, que pode inclusive se tornar numa potencial ameaça ao direito à Educação.

Os demais níveis de ensino oferecidos pelo IFSP, Câmpus Birigui possuem suas especificidades que poderiam alterar o resultado da pesquisa, como é o caso dos estudantes do Ensino Médio integrado ao Técnico, atendidos de forma universal na alimentação. Destacam-se, ainda, os estudantes do Ensino Médio integrado ao Técnico e do Ensino Técnico Concomitante/Subsequente, sendo, a maioria, atendidos pelos seus municípios com transporte coletivo gratuito. Desta forma, os/as estudantes atendidos não têm necessidade prioritária de solicitar os auxílios alimentação e transporte.

Ampliando, o desenho metodológico para coleta dos dados, a pesquisa empírica caracterizou-se da seguinte maneira:

1º - Envio de questionário, via meio eletrônico, a todos/as estudantes que apresentaram renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, matriculados/as no 1º semestre de 2018 nos cursos superiores, Câmpus Birigui, que

não se inscreveram para o processo de seleção do PAP no 1º e 2º semestre de 2018, tanto os que permanecem ativos (Apêndice A), como aqueles que interromperam o curso (Apêndice B).

2º - Entrevista semiestruturada. A partir da necessidade de ouvir os próprios protagonistas sobre o assunto, optou-se realizar uma entrevista semiestruturada com aproximadamente 10% dos participantes que responderam os questionários, quantitativo que se considerou adequado para uma pesquisa em nível de mestrado e diante das necessidades de deslocamento para realizar as entrevistas com os evadidos. Desse modo, três estudantes que apresentaram renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, matriculados no 1º semestre de 2018 nos cursos superiores - Câmpus Birigui, que não se inscreveram para o processo de seleção do PAP no 1º e 2º semestre de 2018 e permanecem ativos no curso (Apêndice C) e com três estudantes, na mesma situação descrita, que se evadiram do curso (Apêndice D).

Vale apontar, conforme Rea e Parker (2000, p. 39) “[...] nenhum questionário pode ser considerado ideal para obter todas as informações necessárias a um estudo[...]” desta forma, optou-se, também, pela aplicação das entrevistas, buscando aproximar-se ao máximo da essência do objeto através da voz dos estudantes. Porém, a aplicação da entrevista só foi realizada após a tabulação dos dados do questionário, a fim de construir um roteiro que ampliasse as informações não contempladas com as respostas dos questionários.

Com a aplicação dos questionários e com as entrevistas semiestruturadas, objetivou-se, em linhas gerais, coletar dados suficientes para embasar os objetivos propostos.

O objetivo do pesquisador, indo além - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, por tanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (PAULO NETTO, 2011, p. 22).

Salienta-se que no processo de elaboração do roteiro do questionário optou-se pela colaboração técnica dos demais profissionais da CSP, que apresentavam conhecimento do objeto de estudo e formação específica (duas Doutoradas em

Educação, com experiência na área), sendo debatidas as questões mais relevantes e refinado o questionário dentro das necessidades da pesquisa.

Após a conclusão da elaboração do questionário foi encaminhado o pré-teste a uma profissional do câmpus (Mestre em Educação com experiência na área), que não participou das discussões, porém tinha conhecimento do PAP por já ter atuado na CSP. Foram sugeridas algumas alterações e inclusões, as quais foram acatadas pela pesquisadora, por entender a relevância das sugestões. Em linhas gerais, essa adequação contemplou, por exemplo, na melhor organização das alternativas de resposta e dos termos utilizados. Após as adequações, foi realizado um pré-teste com duas estudantes, público alvo da pesquisa, ambas avaliaram que as perguntas eram de fácil compreensão e que não apresentavam perguntas ambíguas e/ou indutivas a uma única resposta.

Os questionários foram constituídos por 20 questões fechadas, de múltipla escolha. Optou-se por não elaborar um questionário extenso, pois, segundo Rea e Parker (2000) poderia aumentar a probabilidade da não obtenção das respostas, principalmente o apêndice B, aplicado com alunos que não possuem mais vínculo com a instituição. Conforme Rea e Parker (2000) há várias vantagens do questionário com perguntas fechadas:

Uma delas é que o conjunto de alternativas de resposta é uniforme e, portanto, facilita comparações entre os entrevistados [...], a lista fixa de possibilidades de respostas tende a tornar a pergunta mais clara para o entrevistado. Caso ele tenha alguma dúvida sobre a pergunta, ela pode ser esclarecida pela categoria de respostas. Além disso, essas categorias podem fazer com que ele se lembre de alternativas que, caso contrário, não seriam consideradas ou seriam esquecidas (REA; PARKER, 2000, p. 44).

Porém, os mesmos autores também descrevem algumas desvantagens, tal como a indecisão do entrevistado em escolher a resposta mais próxima de sua opinião. Desta forma, orientam que essa desvantagem pode ser compensada, ao se inserir outra alternativa fixa, tal como "Outros". Assim, das 20 questões do apêndice A e B, em seis foram incluídas essa alternativa, buscando uma aproximação real da opinião dos participantes.

Ao enviar o questionário para os 83 alunos, público alvo da pesquisa, não havia uma previsibilidade de respostas, desta forma após os dias seguintes do envio, havia menos de 10% de respostas. Foi necessário um trabalho de contato com os/as participantes, pessoalmente ou via telefone, convidando-os/as a responder o questionário. Foi finalizada a etapa da pesquisa empírica, por meio do

questionário, com 27 respostas ao Apêndice A e 21 respostas para o Apêndice B, totalizando 57,83% dos participantes.

Para a realização da entrevista foram selecionados seis estudantes dentre os que responderam o questionário, sendo três ativos e três evadidos, entre residentes em Birigui e demais cidades. O critério inicial para a escolha centrou-se no seguinte aspecto: estudantes que possuíam menor renda, pois, considerou-se que eram os que mais necessitavam da assistência estudantil, por estarem em situação de maior vulnerabilidade econômica.

A entrevista do tipo semiestruturada (apêndice C e D), possibilitou a coleta de informações acerca dos aspectos da vida social dos estudantes. Para Gil (2008), as entrevistas possibilitam ao entrevistador esclarecer as perguntas e observar as expressões dos entrevistados. Registra-se que as entrevistas foram gravadas e tiveram a duração média de seis a sete minutos. Duas entrevistas com estudantes evadidas foram realizadas por telefone, via chamada de vídeo, em função da indisponibilidade de tempo, por parte das entrevistadas.

Em função do sigilo da identificação dos/as estudantes, os/as entrevistados/as foram nomeados/as como P1, P2, P3 entre os/as permanentes, e E1, E2, E3 entre os/as evadidos.

### **2.3 Análise dos dados**

Os dados obtidos por meio da análise documental, dos questionários (tabulados) e das entrevistas semiestruturadas (transcritas), foram categorizados levando-se em consideração algumas das categorias mais clássicas do método do materialismo histórico-dialético, tais como: totalidade, contradição e movimento, que permitiu compreender a realidade atual com fundamento no processo histórico, como bem esclarece Paulo Netto (2011, p. 57):

Mas a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica - seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas - e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade - e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las.



Desta forma, é oportuno destacar que na perspectiva mencionada tais categorias não são fixas, elas direcionam as categorias que são capazes de explicitar os dados coletados nesta investigação, quais sejam: a) “A desigualdade social nos programas de acesso e permanência”, por meio da qual se identificou a fragilidade das reformas pontuais diante a gravidade dos efeitos da desigualdade social; b) “Educação e trabalho: contradições entre acesso e permanência”, na qual foi caracterizada a dificuldade da classe trabalhadora em garantir o direito ao ensino superior em detrimento da necessidade do trabalho para a manutenção das necessidades básicas de sobrevivência.

## **2.4 Procedimentos éticos**

Para cumprir as etapas de análise documental e pesquisa empírica, foi solicitada à autorização para contato com os/as estudantes ao Diretor Geral do Câmpus Birigui, bem como para utilização dos documentos necessários e utilização das instalações da instituição para realização da pesquisa. Tais autorizações seguiram modelos padronizados pelo Comitê de Ética em pesquisa da Unoeste.

A proposta da pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unoeste, junto à Plataforma Brasil, tendo obtido o número CAAE: 03301018.4.0000.5515. Como todos os estudantes eram maiores de 18 anos de idade, a participação, seja por meio do questionário ou da entrevista, ocorreu mediante o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo-se a confidencialidade e o anonimato das informações obtidas, após serem devidamente esclarecidos os objetivos desta pesquisa.

### 3 DESIGUALDADE SOCIAL E POLÍTICAS SOCIAIS PÚBLICAS

Compreender o processo de produção da desigualdade social, e das conquistas de direitos civis, políticos e sociais, por meio de políticas sociais públicas, decorrentes da luta dos movimentos sociais, requer uma revisão do desenvolvimento histórico-conjuntural do Brasil, construído pelas interferências e interesses econômicos europeus, o que resultou em uma série de problemáticas sociais, ainda não superadas na contemporaneidade.

A proposta de reaver o processo histórico tem a finalidade de indicar fatos para melhor compreensão da construção da desigualdade e as alternativas de enfrentamento utilizadas em cada período, saindo da visão fenomênica da culpabilidade das crises econômicas e sociais somente de Governos ou partidos A ou B, principalmente em períodos de campanha eleitoral, pois, como bem define Behring e Boschetti (2006, p. 43):

[...] Do ponto de vista histórico, é preciso relacionar o surgimento da política social às expressões da questão social que possuem papel determinante em sua origem (e que, dialeticamente, também sofrem efeitos da política social). Do ponto de vista econômico, faz-se necessário estabelecer relações da política social com as questões estruturais da economia e seus efeitos para as condições de produção e reprodução da vida da classe trabalhadora[...] (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 43).

Partindo da premissa de entender o contexto atual por meio dos fatos que percorreram a história, a terceira seção deste trabalho abordará: a) os períodos históricos da colonização e da Primeira República (1500-1930); b) a influência do autoritarismo e do populismo paternalista no percurso das Políticas Sociais Públicas (1930 -1964); c) as consequências do período ditatorial (1964-1985) no cerceamento de direitos civis e políticos e na manutenção e progressão dos direitos sociais; d) as conquistas da Constituição Federal (CF) de 1988 e as sequelas das políticas neoliberais e; e) os agravantes da desigualdade social no Brasil.

### **3.1 A trajetória histórico-conjuntural do Brasil até o final da primeira república (1500-1930) e suas consequências nas relações sociais**

O processo de exploração, tanto humana quanto material, em território brasileiro, iniciou-se logo após a chegada dos portugueses, concretizada pela expansão marítima europeia, que tinha como objetivo a conquista de novos horizontes mercantis. A retirada do pau-brasil pelos portugueses e franceses foi estimulada pela demanda do mercado europeu com margem de lucro significativa, já que os índios realizavam os serviços em troca de objetos de baixo custo. Essa primeira intervenção europeia, marcada pela disputa entre portugueses e franceses na exploração da costa litorânea, além do proveito de mão de obra e do extrativo natural, trouxe consequências de violência e rivalidade entre as tribos indígenas, que se dividiram e lutaram na defesa de ambas as nações (PRADO JÚNIOR, 1961).

O efeito imediato da conquista foi a dominação e o extermínio, pela guerra, pela escravização e pela doença, de milhões de indígenas. O segundo tem a ver com o fato de que a conquista teve conotação comercial. A colonização foi um empreendimento do governo colonial aliado a particulares. (CARVALHO, 2002, p.18).

Conforme destaca Prado Júnior (1989) a exploração da madeira não foi suficiente para a colonização do Brasil, pois, a matéria prima se extinguiu em poucas décadas. Em função das investidas francesas sob a América, o reino português, na defesa do território brasileiro, incentivou o povoamento e colonização por meio da doação de terras para a plantação da cana de açúcar, cultura que oferecia mercado propulsor na Europa.

De acordo com Prado Júnior (1989), a doação de terras via Capitânicas Hereditárias exigia que os donatários dividissem parte das terras que lhes eram destinadas a colonos portugueses em formas de sesmarias, que representavam larga extensão de terra. As sesmarias estiveram na origem dos grandes latifúndios do Brasil, sendo uma das causas da desigualdade social não solucionada até os dias atuais, o que culminou com o início do patrimonialismo, ainda intensificado no país.

Com a implantação da cultura canavieira, o trabalho indígena deixou de ser pacífico, como na extração do pau-brasil, em decorrência da disciplina e rigor que a atividade exigia, ao fazer com que os índios perdessem o interesse do trabalho em

troca de objetos. Conforme exposto por Prado Júnior (1961) essa resistência foi o estopim para a prática da escravidão indígena.

Carvalho (2002) afirma que a dizimação dos índios foi rápida, sendo que o contingente passou de quatro milhões, na época da chegada dos portugueses, para cerca de um milhão em 1823. Aqueles que sobreviveram tiveram como alternativa a miscigenação ou a fuga para regiões não povoadas. O deslocamento majoritário de homens para a Colônia, em função do seu caráter comercial, foi o principal fator da miscigenação dos índios.

Somente em 1757 a escravidão dos índios foi oficialmente proibida. Desta forma, o problema da mão de obra foi resolvido com o tráfico dos escravos africanos, prática que já era executada pelos portugueses desde o século XV para atendimento das necessidades do Reino e de suas Colônias (CARVALHO, 2002).

Esse talvez seja o fato mais extremo de desrespeito e violência contra a vida humana. A forma como os negros africanos eram transportados nos navios, a mortandade, a fome, as doenças e os dolorosos deveres nos engenhos, minas e lavouras, marca um período em que esses indivíduos sofreram todos os tipos de degradação, enquanto, no extremo, os senhores dos engenhos desfrutavam dos privilégios de suas condições.

Para Carvalho (2002) a escravidão foi cruel e desumana, mesmo depois da independência do Brasil essa prática ainda perdurou por 28 anos. Ainda conforme dados trazidos pelo autor, até 1822 é possível que três milhões de escravos tenham sido trazidos para a Colônia. No período da Independência havia uma população aproximada de cinco milhões, sendo mais de um milhão de escravos e em torno de 800 mil índios.

De acordo com Prado Júnior (1961) outros fatos que marcaram o processo da desigualdade social centraram-se nas transferências dos eixos econômicos, que ocorriam em conformidade com as descobertas das riquezas naturais e interesses de mercados internacionais. A agricultura na costa litorânea da região nordeste entrou em decadência com a descoberta das minas na região central. Posteriormente, as plantações de café no sudeste e a criação do gado no sul do país favoreceram a colonização em todas as regiões do país, porém, o desenvolvimento das regiões sul e sudeste foi beneficiado com a migração de europeus, que trouxeram melhores técnicas agrícolas e influência cultural mais adiantada. Nessas regiões, mais especificamente no sul, foi possível a melhor

distribuição de terras em pequenas propriedades, enquanto que no nordeste os grandes latifúndios e o trabalho escravo prejudicavam o trabalho assalariado e melhores oportunidades de ascensão social.

Com a espoliação das reservas naturais, muitas regiões foram abandonadas, deixando os povoamentos em situação de miséria. Em outras épocas, as regiões e atividades em declínio prosperaram, entrando outras em decadência. Prado Júnior (1961), compara a situação de vida das pessoas que ficaram à mercê do abandono dessas regiões como farrapos, parcela de pessoas em decomposição.

Essas regiões, principalmente norte e nordeste, sofrem as consequências da espoliação natural e do abandono até os dias atuais, onde os indicadores sociais, tais como saúde, educação, renda e trabalho, são os mais baixos do país. Em contrapartida as regiões sul e sudeste apresentam os melhores indicadores.

A camada da população pobre e desprovida de todos os meios de subsistência se protegia nas estruturas da aristocracia patriarcal que se formavam. O agrupamento nos clãs era uma alternativa de proteção, pois, aqueles que se encontravam sobre a subordinação de determinado patriarca recebiam o necessário para garantia da subsistência. Porém, uma grande parcela da população colonial ficou a mercê da sua própria sorte e a única alternativa de "ajuda" era o auxílio oferecido pela igreja (COUTO, 2006).

Os escravos não eram cidadãos, não tinham os direitos civis básicos à integridade física (podiam ser espancados), à liberdade e, em casos extremos, à própria vida, já que a lei os considerava propriedade do senhor, equiparando-os a animais. Entre escravos e senhores, existia uma população legalmente livre, mas a que faltavam quase todas as condições para o exercício dos direitos civis, sobretudo a educação. Ela dependia dos grandes proprietários para morar, trabalhar e defender-se contra o arbítrio do governo e de outros proprietários (CARVALHO, 2002, p. 21).

Em decorrência dessa dependência dos indivíduos em relação aos patriarcas, pode-se compreender que a privação do direito civil à liberdade e à justiça não era condição apenas dos escravos, mas também era vivenciada entre aqueles ditos "livres", porém subordinados aos coronéis. "Esses grandes proprietários acabavam por criar um sistema de justiça interno, onde suas decisões se tornavam leis no âmbito de suas propriedades, e a elas se submetiam todos que vivessem nas grandes fazendas [...]" (COUTO, 2006, p. 79).

A questão do domínio do poder e da defesa dos interesses dos coronéis e da administração colonial, foi decisiva no atraso da garantia dos direitos civis,

políticos e sociais no Brasil. O país adentrou o período da Independência com característica econômica de mero fornecedor de produtos naturais ou produzidos via utilização desmesurada da terra, atendendo aos interesses mercantis externos.

[...] Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamante; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileira. Tudo se disporá naquele sentido: a estrutura social, bem como as atividades do país. Virá o branco europeu para especular, realizar um negócio; inverterá seus cabedais e recrutará a mão-de-obra de que precisa: indígenas ou negros importados. Com tais elementos, articulados numa organização puramente produtora, mercantil, constituir-se-á a colônia brasileira. (PRADO JÚNIOR, 1989, p. 14).

A estrutura social no período da Independência, nos remetendo a Carvalho (2002), é marcada pelo trabalho escravo, grandes propriedades e Estado patrimonialista. A maioria da população era desprovida de direitos civis, políticos e sociais, vivia do assistencialismo e favor dos coronéis e da igreja:

A herança colonial pesou mais na área dos direitos civis. O novo país herdou a escravidão, que negava a condição humana do escravo, herdou a grande propriedade rural, fechada à ação da lei, e herdou um Estado comprometido com o poder privado. Esses três empecilhos ao exercício da cidadania civil revelaram-se persistentes. A escravidão só foi abolida em 1888, a grande propriedade ainda exerce seu poder em algumas áreas do país e a desprivatização do poder público é tema da agenda atual de reformas (CARVALHO, 2002, p. 45).

Porém, essas questões persistiram após a chamada Independência do Brasil. O poder governamental permaneceu agindo no compadrio político para manter os interesses dos proprietários e do mercado nacional e internacional. Manteve-se a ideologia do favor e da opressão sobre as camadas desfavorecidas economicamente.

Como ressalta Castelo (2017, p. 60) o Estado prioriza ações para o enriquecimento "[...] das classes proprietárias nacionais e internacionais, seja com intervenções na economia, seja no uso da coerção contra as distintas revoltas indígenas, quilombolas e populares."

A Constituição de 1824, que organizou o país após sua Independência, no seu Art. 179 ao tratar da liberdade individual<sup>1</sup>, embora tenha seguido os preceitos da Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão, de 1789, na França, não foi capaz de erradicar com o trabalho escravo naquele momento. Essa Constituição culminou com uma característica predominante da legislação brasileira, ou seja, a profunda divergência entre aquilo que se aprovava e o que se concretiza em nível de direitos.

A exemplo, pode-se mencionar a ausência de comprometimento na oferta de educação primária. Mesmo sendo determinada, em 1827, a criação de escolas primárias, essa responsabilidade foi transferida precariamente para as províncias. Para a classe dominante da época, administração colonial e latifundiários, não era proveitoso instruir a população, que poderia questionar e colocar em risco o domínio predominante (CARVALHO, 2002; COUTO, 2006).

A interrupção do tráfico negreiro só ocorreu em 1850, devido as pressões externas, principalmente pela Inglaterra, que almejava um extenso mercado para sua produção industrial. Após a abolição da escravidão, os ex-escravos e, posteriormente, seus descendentes, até os dias atuais, continuam sendo subjugados com trabalhos inferiorizados, baixa escolaridade, menor remuneração, preconceitos e discriminação, necessitando da intervenção de legislações para correção do processo histórico de marginalização e violência (CARVALHO, 2002).

No Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos. Passada a euforia da libertação, muitos ex-escravos regressaram a suas fazendas, ou a fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixo salário. Dezenas de anos após a abolição, os descendentes de escravos ainda viviam nas fazendas, uma vida pouco melhor do que a de seus antepassados escravos. Outros dirigiram-se às cidades, como o Rio de Janeiro, onde foram engrossar a grande parcela da população sem emprego fixo. Onde havia dinamismo econômico provocado pela expansão do café, como em São Paulo, os novos empregos, tanto na agricultura como na indústria, foram ocupados pelos milhares de imigrantes italianos que o governo atraía para o país. Lá, os ex-escravos foram expulsos ou relegados aos trabalhos mais brutos e mais mal pagos. As conseqüências disso foram duradouras para a população negra. Até hoje essa população ocupa posição inferior em todos os indicadores de qualidade de vida. É a parcela menos educada da população, com os

---

<sup>1</sup> Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte. I. Nenhum Cidadão pode ser obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma coisa, senão em virtude da Lei. (BRASIL, 1824)

empregos menos qualificados, os menores salários, os piores índices de ascensão social (CARVALHO, 2002, p. 52).

Na era da República Velha (1889-1930), Castelo (2017, p. 60) destaca o descaso com que as questões sociais eram tratadas, sendo atribuídas a elas o rótulo de serem "questão de polícia". Em contrapartida, o Estado atuava nas questões econômicas com intervenções que favoreciam os interesses dos latifundiários.

Na área da Educação, o que se concretizava era a educação superior para a elite e a criação de escolas agrícolas e de aprendizes, com ensino profissionalizante, para crianças e jovens marginalizados. Destaca-se que, naquela época, a maioria da população não era alfabetizada. No âmbito político, predominava o poder dos coronéis em articulação com os governos de Estado e Presidente da República. Ninguém queria perder o poder, as fraudes nos processos eleitorais eram constantes e quanto mais eleitores os coronéis pudessem apadrinhar, melhores seriam as suas possibilidades de vitórias (CARVALHO, 2002).

[...] A dominação exercida pelos coronéis incluía esses aspectos paternalistas que lhe davam alguma legitimidade. Por mais desigual que fosse a relação entre coronel e trabalhador, existia um mínimo de reciprocidade. Em troca do trabalho e da lealdade, o trabalhador recebia proteção contra a polícia e assistência em momentos de necessidade. Havia um entendimento implícito a respeito dessas obrigações mútuas. Esse lado das relações mascarava a exploração do trabalhador e ajuda a explicar a durabilidade do poder dos coronéis (CARVALHO, 2002, p. 64).

Referente às relações de trabalho, não havia interferência do Estado liberal, as divergências entre patrões e empregados eram resolvidas pela polícia, que se caracterizava como um órgão repressor sobre as classes menos favorecidas. O que ocorreu de mais efetivo no campo dos direitos sociais foi a aprovação da lei Eloy Chaves, em 1923, que criou as Caixas de Aposentadoria e Pensões (CAPs) que se iniciou com os ferroviários, posteriormente sendo estendida aos marítimos, até atingir 47 categorias em 1930 (CARVALHO, 2002; COUTO, 2006).

Esse início da implantação dos direitos sociais, caracterizou-se pela intervenção do Estado de forma corporativista, ao atender apenas determinada categoria, em vez de atender a todos os trabalhadores. Os ferroviários e marítimos eram as principais categorias na logística da agroexportação, atividade que não



poderia sofrer nenhuma intercorrência ou interrupção, pois, traria prejuízos aos interesses da oligarquia rural e do governo.

Os direitos sociais só passam a ter importância significativa quando a classe operária, a partir da década de 1920, começou a pressionar o Governo por melhores condições de trabalho. Os trabalhadores urbanos eram constituídos por imigrantes, ex-escravos e brasileiros, principalmente nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Nesse bojo, iniciou-se um movimento de nacionalização do trabalho, ou seja, houve um boicote aos trabalhadores estrangeiros, estes possuíam articulação política mais adiantada que os brasileiros (CARVALHO, 2002).

O Governo, na Mensagem ao Congresso, em 1933, justificava a nacionalização do trabalho como uma medida que se destinava a amparar o operariado nacional dos centros urbanos, quando na realidade a preocupação era eminentemente política uma vez que era forte a correlação existente entre organização sindical e trabalhadores estrangeiros anarquistas e comunistas, com tradição de participação política. (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 1983, p. 23).

A partir desse período, acontecimentos nacionais e internacionais marcaram uma nova fase na história política, econômica e social, os quais serão abordados no próximo subitem.

### **3.2 Autoritarismo e populismo paternalista e as políticas sociais públicas (1930-1964)**

As consequências da Primeira Guerra Mundial impactaram nas relações econômicas e políticas do Brasil. A queda na exportação do café e a dificuldade de importação provocou um declínio do Produto Nacional Bruto (PNB), acarretando em diminuição das atividades produtivas, alta taxa de desemprego e encarecimento no custo de vida da população urbana, ao culminar em manifestações e greves de operários (CARVALHO, 2002; COUTO, 2006)

Em sequência, a crise de 1929<sup>2</sup>, também conhecida como a grande depressão ou crise de superprodução, insuflada pela quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, ocasionou, a nível mundial, a falência de várias empresas e indústrias,

---

<sup>2</sup> “Foi a maior crise mundial do capitalismo até aquele momento, o comércio mundial foi reduzido a um terço do que era antes” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 68).

perda de capital de investidores, desemprego em massa e precariedade nas condições de subsistência de milhões de pessoas (BEHRING; BOSCHETTI, 2006).

Essa crise, bem como os efeitos da Segunda Guerra Mundial, colocou em xeque a capacidade da autorregulação do mercado. O Estado, buscando retomar o crescimento e enfrentar a crise capitalista, passou a regular a política econômica sob a perspectiva da proposta Keynesiana, base para o desenvolvimento do Estado de Bem Estar Social, principalmente nos países da Europa.

O sistema de proteção social criado em torno dessa proposta foi sendo construído a partir de um amplo aparelho burocrático estatal e com inúmeras repercussões nas legislações que foram surgindo no mundo. Seu suporte estava fundamentado no desenvolvimento pleno da economia, o que permitia o investimento por parte do Estado em sistemas de políticas sociais. A sua consolidação aconteceu de maneira diversa, uma vez que em países onde os trabalhadores tinham forte estrutura sindical, foi possível avançar mais concretamente na área dos direitos. Em compensação, nos países de baixa mobilização, e neles estão incluídos os de economia periférica como o Brasil, a proteção social teve grandes dificuldades de se constituir como sistema (COUTO, 2006, p. 67).

A proposta Keynesiana<sup>3</sup>, agregada ao fordismo<sup>4</sup>, legítima o Estado a intervir nas questões econômicas e sociais, manteve a reprodução do capital e evitou o acirramento das crises entre trabalhadores e empregados, pois incentivou o desenvolvimento econômico por meio da produção e do consumo em massa, instalando a sensação de satisfação de ambos os lados.

[...] o Estado [...] tem legitimidade para intervir por meio de um conjunto de medidas econômicas e sociais, tendo em vista gerar a demanda efetiva, ou seja, disponibilizar meios de pagamento e dar garantias ao investimento, até mesmo contraindo déficit público, para controlar o volume de moeda disponível e as flutuações da economia [...] por meio de uma política fiscal, creditícia e de gastos, realizando investimentos ou inversões reais que atuem nos períodos de depressão como estímulo à economia (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 85).

---

<sup>3</sup> John Maynard Keynes questionou a lei de Say, que acreditava que a oferta criava sua demanda. Com a crise do capital Keynes defendeu a intervenção do Estado como alternativa para reativar a produção. “O Estado, diga-se o fundo público [...] passa a ter um papel ativo na administração macroeconômica, ou seja, na produção e regulação das relações econômicas e sociais”. (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 86).

<sup>4</sup> O pacto fordista, instalado nas fábricas de Henry Ford, em 1914, tinha como princípio o aumento da produtividade através da implantação das linhas de produção “[...] a partir da decomposição do processo de trabalho em movimentos rigorosamente estudados, tendo em vista o controle do tempo e um conjunto de estratégias de gestão, monitorando o fluxo de informações e da autoridade [...]” ((BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p.87).

No campo interno, a Revolução de 1930, que caracterizou o rompimento do acordo oligárquico que dominava a política Brasileira, ou seja, dominância do grupo cafeeiro, marcou o fim da Primeira República. O Brasil passou a ser governado por Getúlio Vargas, que se manteve no poder de 1930 a 1945 (COUTO, 2006).

Com o objetivo de manter a governabilidade, o Presidente Vargas restabeleceu o pacto com a oligarquia cafeeira, atrasando o desenvolvimento dos direitos sociais para a classe dos trabalhadores rurais, que permaneceu sob o domínio exclusivo dos coronéis, não incomodados pelas intervenções estatais no que se refere a direitos trabalhistas. Este período é marcado pela manutenção do favorecimento do setor agroexportador e pelo incentivo a favor da burguesia nacional que estava em emergência na indústria. Ocorreu o desenvolvimento do eixo econômico urbano industrial, como alternativa para a economia brasileira, que sofria com sucessivas crises com a atividade agroexportadora (COUTO, 2006).

Com o desenvolvimento industrial, os trabalhadores urbanos começaram assegurar seus direitos, porém, apenas na lógica da manutenção da ordem e do corporativismo, em oposição à lógica democrática. O governo implantou a política trabalhista objetivando evitar os conflitos de classe. A ordem era a conciliação e não a luta de classes. Uma das ferramentas para atender a este objetivo foi o controle governamental sobre os sindicatos (CARVALHO, 2002).

Um dos aspectos do autoritarismo estado-novista revelou-se no esforço de organizar patrões e operários por meio de uma versão local do corporativismo. Empregados e patrões eram obrigados a filiar-se a sindicatos colocados sob o controle do governo. Tudo se passava dentro de uma visão que rejeitava o conflito social e insistia na cooperação entre trabalhadores e patrões, supervisionada pelo Estado (CARVALHO, 2002, p. 109).

É nessa lógica de pacificação que os direitos sociais, principalmente os trabalhistas e previdenciários, se desenvolveram. Em 1930 foi criado o Ministério do Trabalho. Posteriormente, em 1932, foram aprovadas as legislações trabalhistas com a jornada de trabalho de oito horas, regulamentação do trabalho feminino e dos menores e a criação da carteira de trabalho. Naquele ano também foram instituídas as Comissões e Juntas de Conciliação e Julgamento (CARVALHO, 2002; COUTO, 2006)

Foi por meio da pressão do operariado que também a política de educação começou a se expandir. Conforme Aranha (1996), 80% da população no início da

década de 1930 ainda não era alfabetizada no Brasil. Em 1930, foi criado o Ministério da Saúde e Educação e o Conselho Nacional de Educação e no ano seguinte ocorreu à Reforma Educacional, que levou o nome do Ministro Francisco Campos.

Essa Reforma estruturou o ensino secundário por meio de uma formação geral de cinco anos e uma formação complementar de dois anos, que representava uma preparação para aqueles que buscavam ingressar no ensino superior, ou seja, tal medida atendia aos interesses da elite, já que a classe operária pouco acesso tinha a essa alternativa de estudo, devido as exigências para o ingresso (ARANHA, 1996).

Ainda em 1931, conforme Senger (2018), foi decretado o Estatuto das Universidades Brasileiras e, em 1932, materializou-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que questionava a ausência de oportunidade de educação para a população. “Uma das maiores conquistas desse Manifesto foi o fato de a educação ser declarada, na Constituição de 1934, como fundamental e como um direito de todos, compulsória, gratuita, extensiva aos adultos e devendo ser garantida pelo Estado [...]” (SENGER, 2018, p. 57).

O direito de férias para determinadas categorias, como os comerciários, bancários e industriários foi estabelecido entre 1933 e 1934, anos em que ocorreram avanços nos direitos previdenciários, por meio do sistema público com a criação dos Institutos de Aposentadoria e Pensão (IAPs), que abrangeram diversas categorias, ao culminar, gradativamente, com a extinção das CAPs), que eram organizações privadas administradas pelas empresas (COUTO, 2006)

Os IAPs se estenderam a quase todos os trabalhadores urbanos até 1938, porém ficaram excluídos os trabalhadores autônomos, domésticos e rurais. Mesmo grande parte dos trabalhadores rurais se transferindo para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida, eles ainda eram maioria. “[...]Essa é uma das características do desenvolvimento do Estado social brasileiro: seu caráter corporativo e fragmentado, distante da perspectiva da universalização de inspiração Beveridgiana” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 106).

Em relação à assistência social, em 1942, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA) para estender atenção aos pobres, coordenada pela primeira dama Darcy Vargas (COUTO, 2006). É importante compreender que todo o desenvolvimento das políticas sociais não condizia com o caráter democrático, já

que eram políticas seletivas. Os direitos civis e políticos, que haviam sido conquistados, passaram a ser desarticulados, estratégias que favoreciam a acumulação do modelo industrial, ao subordinar o trabalho ao capital (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006).

Em 1937 foi implantado por Vargas, com apoio das Forças Armadas, o período ditatorial, conhecido como Estado Novo. Conforme Couto (2006, p. 100) o golpe que durou até 1945, "[...] foi arquitetado em nome do necessário processo de modernização exigido pelo estágio do capitalismo brasileiro". Neste período foram proibidas as manifestações políticas, a imprensa era censurada, os inimigos do governo eram presos, o Congresso Nacional e a Assembleia dos Estados foram fechados, o governo utilizava os decretos para impor seus interesses (CARVALHO, 2002).

A Constituição de 1937, instituída por Vargas, apresentava um caráter de centralização, sem a participação do Poder Legislativo. O texto, conforme Couto (2006, p. 102) "[...] manteve a maioria dos direitos enunciados em 1934, mas criou mecanismos para suspendê-los, ao serem considerados restritivos ao projeto do governo", ou seja, utilizou-se dos direitos sociais para dominar e manipular a classe trabalhadora, inclusive proibindo as manifestações de greves.

Para a educação, a Constituição de 1937 reforçava a dualidade entre oportunidades para ricos e pobres quando definiu o ensino pré-vocacional e profissional para as classes menos favorecidas e transferiu a responsabilidade às indústrias e aos sindicatos de oferecerem educação profissionalizante, enquanto que os jovens da elite tinham acesso ao ensino propedêutico de qualidade (ARANHA, 1996).

Na lógica de transferência de responsabilidades do setor público para o privado, na década de 40 foram criados o SENAI e SENAC que, posteriormente, constituíram o sistema "S". Essas escolas oferecem cursos técnicos com objetivo de atender a demanda industrial, uma opção de profissionalização para população de baixa renda, que encontra nessa alternativa uma possibilidade de trabalho mais bem remunerado (COUTO, 2006; FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 1983).

Em 1940, também foi regulamentado o salário mínimo. Ao ser estruturado como política estatal, reforçou o processo de acumulação. Priorizou a manutenção de sobrevivência da força de trabalho, enfatizando principalmente a alimentação, habitação e transporte e não englobou outros direitos fundamentais tais como,

saúde, lazer e educação (COUTO, 2006; FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 1983).

A instituição do salário-mínimo, como política governamental, cumpriu basicamente três funções nos aspectos que se relacionam com o processo de acumulação: impediu a pauperização absoluta de parcela da força de trabalho, garantindo-lhe o mínimo necessário para a sua subsistência; bloqueou a possibilidade de ocorrência de salários que extrapolassem os níveis apropriados às necessidades de reprodução do capital; e favoreceu um aumento da mais-valia, uma vez que nivelou por baixo os salários dos trabalhadores industriais". (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 1983, p. 45).

No ano de 1943 foi centralizada todas as legislações trabalhistas, promulgadas desde 1930, em um único texto denominado Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Este documento normatizou "[...] às condições de trabalho e salário, à estabilidade, à organização dos trabalhadores em associações e aos conflitos entre empregados e empregadores", conduzindo a relação entre capital e trabalho (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 1983, p. 53).

O autoritarismo do Estado Novo combinou-se com uma fórmula paternalista de atuação. A postura governamental de tipo paternalista manifestava-se seja através de medidas concretas - legislação trabalhista e salário-mínimo, seja através de um discurso que apresentava essas iniciativas como uma outorga de benesses. Esse procedimento veio contribuir para o esvaziamento do movimento operário, à medida que, encaminhada dessa forma, a política social encobria a importância que tiveram, para a sua formulação, as pressões e reivindicações das classes trabalhadoras (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 1983, p. 80).

De acordo com Couto (2006), com a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial contra as forças fascistas, fortaleceu-se o pensamento democrático que não aceitava mais um governo ditatorial e autoritário. Com forte pressão, principalmente pela União Democrática Nacional, e mesmo com a campanha do "queremismo"<sup>5</sup> Getúlio Vargas foi destituído do poder em 1945. Sua influência e apoio popular elegeu Eurico Gaspar Dutra (1945-1950), até que em 1951 Getúlio Vargas voltou ao poder via eleições diretas.

Os governos que se mantiveram no poder no período de 1945 a 1964 priorizaram a estratégia populista e nacionalista desenvolvimentista, valorizando a expansão da indústria e criando o sistema "S" para a expansão educacional, com objetivo de atender a demanda de mercado. "[...] Pelo lado nacionalista, destacou-se

---

<sup>5</sup> Sobre a campanha popular do queremismo consultar Carvalho (2002).

a luta pelo monopólio estatal da exploração e refino do petróleo, corporificada na criação da Petrobras, em 1953" (CARVALHO, 2002, p. 128).

A Constituição de 1946, representou de forma mais democrática a luta da classe operária, garantiu a liberdade de sindicalização e o direito à greve, acrescentou a função social das propriedades privadas, o que abriu caminho para discussão da reforma agrária. No campo político manteve-se a proibição do voto aos analfabetos (COUTO, 2006)

O último governo de Getúlio Vargas foi marcado pelo enfraquecimento de seu poder, conforme esclarece Carvalho (2002), em especial, pela tentativa de assassinado de Carlos Lacerda, principal representante da União Democrática Nacional, que defendia os interesses da burguesia industrial e financeira, ao fazer com que o presidente cometesse o suicídio, ante ao abandono do cargo.

Prossegue Carvalho (2002), de 1955 até 1961 o Brasil foi governado por Juscelino Kubitschek que priorizou o investimento externo e o processo acelerado da industrialização. Foi incentivada a implantação da indústria automobilística e o investimento em infraestrutura como estradas e energia elétrica e a construção da nova capital Brasília, trazendo características da política fordista, já implantada em anos anteriores a nível internacional.

Durante o seu mandato, foi aprovada a Lei Orgânica da Previdência Social, porém os trabalhadores rurais, que ainda eram maioria, novamente não foram incluídos na proteção social. Assim como no governo de Vargas, o governo não atingiu a classe rural, em troca do apoio político (COUTO, 2006).

O mandato de Juscelino terminou sob fortes manifestações. No meio urbano ocorreu o acirramento da luta de classes, já que, em função do salto da economia capitalista, aumentou a concentração da classe trabalhadora, que por meio dos movimentos coletivos expressaram seu descontentamento com a queda do poder aquisitivo, ao interferir nas condições de manutenção e subsistência (CARVALHO, 2002; COUTO, 2006).

Nessa toada, de acordo com Carvalho (2002), no espaço rural, ganharam relevo as Ligas Camponesas, que questionavam a concentração de terras e a necessidade da reforma agrária. Já em relação aos grupos políticos,

Os nacionalistas mais radicais mostravam insatisfação com a abertura ao capital estrangeiro e se opunham a acordos com o Fundo Monetário Internacional (FMI). A esquerda, alegava que o pacto desenvolvimentista beneficiava mais a burguesia que o operariado[...] (CARVALHO, 2002, p. 134).

Jânio Quadros, eleito pelo voto popular, permaneceu no mandato de janeiro a agosto de 1961, quando renunciou ao cargo. O país passou, posteriormente, para o sistema parlamentarista e, após plebiscito, foi garantido o retorno do presidencialismo. João Goulart, assumiu em 1963. Seu mandato foi marcado pela luta dos trabalhadores rurais, que se organizavam via Ligas Camponesas, porém com uma nova estratégia, que trazia preocupação a oligarquia rural. Esse movimento se articulou com Cuba, que ofereceu apoio financeiro forçando o governo a criar o Estatuto do Trabalhador Rural, estendendo os benefícios sociais e sindicais à parcela de trabalhadores rurais que, em 1960, ainda representava 55% da população do país (COUTO, 2006).

Os sindicatos rurais se formaram rapidamente e o movimento das Ligas Camponesas foi desarticulado. Nessa perspectiva, Faleiros (1991) explicita que:

[...] O bloco hegemônico, para conter as lutas por novas condições de reprodução da força de trabalho e as lutas pelo poder, articula recursos, manobras e alianças visando diluir as ameaças, despolitizar as lutas, dividir e fragmentar os trabalhadores, integrando-os em mecanismos de conciliação obrigatórios, controlar seus movimentos e organizações e se fazer aceitar como bom e legítimo [...] (FALEIROS, 1991, p.66).

O Estado, desde o governo de Vargas até o que antecedeu a ditadura militar, agiu como mediador da relação capital e trabalho, ao minimizar os conflitos de classe e garantir a exploração capitalista na reprodução do trabalho. "Nesse sentido é que as políticas sociais se inscrevem numa correlação de forças complexas em cada conjuntura" (FALEIROS, 1991, p. 66).

Mas, sendo o capitalismo um modo de produção que induz a uma concentração crescente do capital, da força de trabalho, dos meios de produção e das decisões, o urbano transforma-se no eixo dinâmico da economia e no 'locus' onde se acirram as contradições sociais. Conseqüentemente, a esfera governamental vai ser muito mais sensível à problemática urbana [...] (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 1983, p. 7).

Considera-se que no período estudado, a construção da desigualdade partiu da apropriação do ser humano como objeto de uso das classes dominantes. Os escravos, imigrantes e colonos, serviram como instrumento de manobra para enriquecimento da classe dominante e, mesmo que os latifundiários os acolhessem em suas propriedades isso não era isento de interesses particulares e egoísticos,



inclusive eleitores, a troca do voto é uma característica intensificada até os dias atuais.

A população vulnerável começou a ser útil para o desenvolvimento industrial somente com a demanda pela força de trabalho. Nesse bojo ganhou visibilidade os movimentos de luta da classe trabalhadora, os quais lutavam pela conquista de direitos. Mesmo que os direitos significassem uma forma de controle e manutenção da ordem, garantiram a uma parcela da classe trabalhadora melhores condições de trabalho e de subsistência.

Porém, a violência sofrida nesse período tem seus reflexos até os dias atuais, por meio da marginalização dos grupos desfavorecidos e dos meios de subsistência fundamentais para o desenvolvimento humano. Os interesses e estratégias da classe dominante não se alteraram, pelo contrário tiveram o aval do Estado, continuaram explorando a força de trabalho, principalmente em períodos nos quais houve uma grande oferta de mão de obra.

### **3.3 Ditadura Militar: avanços e retrocessos**

A grande movimentação política, econômica, bem como, as manifestações populares e a pressão do capital, que buscava a ruptura da política populista, levaram os grupos hegemônicos nacionais e a burguesia estrangeira a se aliarem com as forças armadas, a fim de instituir o Golpe Militar de 1964.

Os golpes de estado no Brasil sempre estiveram associados a um quadro de crise econômica e que, conseqüentemente, se articulam a uma crise social e política. As elites econômicas brasileiras, associadas ao grande capital internacional, não toleram crises e a consequente redução da lucratividade para as frações da burguesia vinculadas à produção, sendo o capital financeiro nutrido pelas crises para ampliar sua acumulação. Mais grave ainda, quando a crise se consorcia com avanços democráticos, por mais tímidas que sejam as conquistas, ampliando-se os movimentos sociais, um golpe de Estado é arquitetado [...] (LOMBARDI; LIMA, 2017, p. 3)

O período da Ditadura Militar (1964-1985) marcou intensamente a relação com os direitos civis, políticos e sociais. Enquanto a liberdade e a participação política eram cerceadas os direitos sociais se desenvolviam (CARVALHO, 2002).

Conforme Carvalho (2002) e Couto (2006) a democracia foi desarticulada por meio dos Atos Institucionais (AI), instrumento que os governos militares utilizaram para impor a repressão violenta contra às manifestações políticas e a liberdade de expressão. Para contextualizar o retrocesso nos direitos civis, pode-se

citar a imposição da pena de morte por fuzilamento e o fechamento do Congresso, impostos através do AI nº5.

No campo social, foi criado em 1966 o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), que unificou o sistema previdenciário, excluindo apenas o funcionalismo público, civil e militar. O controle do sistema previdenciário ficou sob o domínio do governo, que assumiu, inclusive, o seguro de acidentes de trabalho, que era de responsabilidade das empresas privadas. Naquele mesmo ano, atendendo reivindicações do empresariado, findou-se a instabilidade do emprego, e foi criado o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), que atuava como um seguro desemprego (CARVALHO, 2002).

Ainda como ação das políticas sociais cita-se a criação do Banco Nacional de Habitação (BNH) que objetivava a aquisição da casa própria aos trabalhadores de baixa renda, porém, como ressaltou Couto (2006), essa política atendeu muito mais a classe média, que, como os empresários e proprietários rurais eram apoiadores do governo. A população pobre nem mesmo conseguia custear as despesas de financiamento.

Os blocos articulados pelas classes dominantes visam garantir a estabilidade social, a previsibilidade e o controle das relações sociais para gerir o processo de acumulação no seu conjunto. Essa organização[...] só pode realizar-se através do Estado como poder articulador geral da sociedade (FALEIROS, 1991, p.59).

Em 1971, finalmente ocorreu à universalização da Previdência com a inclusão dos trabalhadores rurais, todavia, a contribuição para os benefícios dessa categoria não advinha dos empregadores, recaía sobre os consumidores. Esse fato demonstra o poder dos grandes proprietários rurais, que não eram prejudicados com os atos do governo, todavia, em troca, ofereciam o apoio político, garantindo condições de governabilidade. Entre 1972 e 1978 são incluídos na Previdência os trabalhadores domésticos, os autônomos e os ambulantes. Em 1974 os idosos pobres, que haviam contribuído ao menos 12 meses com a Previdência, passaram a ter direito a uma renda vitalícia no valor de meio salário mínimo (CARVALHO, 2002; COUTO, 2006).

Conforme Behring e Boschetti (2006) o governo buscava legitimidade por meio do impulsionamento das políticas públicas, mas também abria espaço para os

serviços privados de saúde, educação e previdência, ou seja, um sistema para quem pudesse e para quem não pudesse pagar.

Na política Educacional, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/71 camuflou a dualidade do curso secundário (destinado à elite) e técnico (destinados aos filhos de trabalhadores) aprovando o ensino de 2º grau profissionalizante de forma universal. Porém, o que ocorreu de fato foi uma má formação profissionalizante para os pobres, pois as escolas não foram estruturadas para implantação desses cursos e não havia professores especializados suficientes para atendimento da demanda. Em contrapartida, as escolas particulares não respeitaram a lei, pois na prática continuavam preparando os alunos para os vestibulares, oportunizando a entrada da classe mais rica nas universidades públicas, instituições de maior prestígio (ARANHA, 1996).

No período da ditadura, a partir de 1968, a taxa de crescimento subiu rapidamente até 1976. A década de 70 ficou conhecida como período do “milagre econômico”. Em 1973 ocorreu à crise internacional do petróleo, a elevação do preço atingiu o Brasil, que importava 80% do petróleo utilizado no país (CARVALHO, 2002).

A partir de 1977 a taxa de crescimento caiu significativamente e seu ponto mais baixo ocorreu em 1983. Nesse contexto, não ocorreu a redistribuição de renda, como propunha esse regime e a desigualdade social foi intensificada. O crescimento econômico trouxe benefícios a alguns setores, mas, de modo geral, o que ocorreu foi uma disparidade ainda maior entre pobres e ricos, como evidenciado por Carvalho (2002):

Em 1960, os 20% mais pobres da população economicamente ativa ganhavam 3,9% da renda nacional. Em 1980, sua participação cairá para 2,8%. Em contraste, em 1960 os 10% mais ricos ganhavam 39,6% da renda, ao passo que em 1980 sua participação subira para 50,9%. Se subirmos na escala de renda, cresce a desigualdade. O 1% mais rico ganhava 11,9% da renda total em 1960; em 1980 sua participação era de 16,9%. Se os pobres não ficaram muito mais pobres, os ricos ficaram muito mais ricos (CARVALHO, 2002, p. 169).

Ainda como consequência da política econômica do período da ditadura ocorreu o “[...] crescimento da dívida externa, que entre 1969 e 1973, saltou de US\$ 4 bilhões para US\$ 12 bilhões, chegando em 1984, a US\$100 bilhões” (HABERT, 1996, *apud* COUTO, 2006, p. 128).

Outro resultado do chamado “milagre econômico” foi o deslocamento populacional do meio rural para o urbano em busca de melhores oportunidades de trabalho, fazendo com que a população das grandes cidades quase dobrasse. O número de mulheres no mercado de trabalho, à época, de acordo com Carvalho (2002, p. 170) aumentou 184% em comparação com o aumento de 67% dos homens, “[...] isso fazia com que, apesar da queda no valor do salário mínimo, que em 1974 era quase a metade do que valia em 1960, a renda familiar se mantinha estável ou mesmo aumentava devido ao número maior de pessoas que trabalhavam[...]”.

A urbanização descontrolada propiciou a extensão das favelas como espaço de marginalidade, já que aglomeravam pessoas que não conseguiam suprir as necessidades básicas de moradia, transporte, alimentação, e outras necessidades sociais. Esses espaços não apresentavam condições mínimas de infraestrutura.

Como bem apontou Carvalho (2002) além da falta de estrutura urbana as pessoas não tinham acesso à segurança e a justiça, privilégios de poucos. A polícia era temida como inimigo do cidadão de bem, devido à forte repressão do período militar. A situação foi agravada pela expansão do tráfico de drogas e pela atuação do crime organizado, enfim, com a urbanização surgem os graves problemas sociais e o aumento das desigualdades.

[...] o processo de urbanização da sociedade brasileira não é semelhante ao que se verifica na Europa e em outras partes do mundo. Na Europa, a urbanização decorreu da criação de um mercado de trabalho muito intenso nas cidades, que absorveu o excedente de população rural, transformando o continente ao longo dos anos. No Brasil, o processo migratório do campo para a cidade ocorreu de forma distinta: houve uma fase, na metade do Século XX, em que se criou muito emprego no setor industrial, mas nos últimos 30 anos o emprego industrial já não cresceu. O crescimento da população urbana inchou as cidades, mas nelas não se criou emprego suficiente para absorver toda essa gente, daí as taxas de desemprego crescentes, a marginalidade (IBGE, 2006, p. 12).

Isso demonstra que o crescimento econômico, por si só, não diminui a desigualdade social e nem mesmo a pobreza, já que o princípio da igualdade caminha em sentido oposto aos objetivos do capitalismo, que necessita da exploração de muitos em detrimento do enriquecimento de poucos. “[...] O crescimento econômico é condição necessária, mas não suficiente para o

desenvolvimento social, já que ele pode muito bem conviver com o acirramento da pobreza da maioria da população" (DEMO, 1979, p. 49).

Não se deve desconsiderar o aumento populacional que ocorreu de forma explosiva durante o século XX, passando de 17.4384.34 para 169.590.693 habitantes. Alguns fatores foram indicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2006) como causas para esse crescimento, tais como, a imigração que ocorreu com maior intensidade nas primeiras décadas, aumento no tempo médio de vida, diminuição da mortalidade e aumento na taxa de fecundidade.

Referente a esse período, o IBGE (2006) nos trouxe dados que refletiam as questões raciais nos fatores que caracterizam a desigualdade social:

Dessa forma, no que diz respeito à mortalidade infantil, estimativas feitas para 1980 indicavam que, enquanto a taxa para crianças brancas era de 77 óbitos de menores de 1 ano para cada mil nascidos vivos, a taxa correspondente para pardos era de 105 e para pretos de 102 [...] (IBGE, 2006, p. 52).

Similarmente, pretos e pardos apresentam níveis de mortalidade adulta significativamente maiores do que brancos. Entre homens, a expectativa de vida ao nascer, que era da ordem de 41,6 anos entre pretos e pardos e de 49,7 anos entre brancos no período de 1950-1955, atinge o nível estimado em 64,1 para brancos e 57,7 para pretos e pardos em 1975-1980. Para as mulheres, o quadro é semelhante: de um nível inicial de cerca de 43,8 anos para não-brancas e de 52,6 anos para brancas em 1950-1955, as estimativas para o período de 1975-1980 eram de 61 e 68 anos, respectivamente[...] (IBGE, 2006, p. 52).

Em síntese, os índices econômicos, na metade da década de 1980, apresentavam um cenário de grande desestabilidade. A elevação da inflação, o endividamento público e o desemprego, causaram grande descontentamento entre operários e classe média, as quais vinham sendo sacrificadas com a desvalorização de salário, elevação na taxa de juros e de impostos. O período foi marcado, ainda, por lutas da sociedade civil contra o sistema ditatorial em prol da reorganização política democrática. Várias categorias profissionais como os jornalistas, advogados, intelectuais, além de movimentos da Igreja progressista, e da União Nacional dos Estudantes, partidos políticos e sindicatos, contribuíram para que o país entrasse em novo período de redemocratização (COUTO, 2006).

### 3.4 A Constituição Cidadã e sua minimização pela política neoliberal

As manifestações políticas concretizadas pela classe operária, pelos movimentos populares e partidários e pelas categorias profissionais trouxeram inquietações para a classe dominante, que já se articulava para atender aos interesses internacionais na implantação da política neoliberal, contra um Estado socialdemocrata. Neste cenário, Behring e Boschetti (2006) contextualizam que a Constituição Federal (CF) de 1988 representou avanços, porém, o caráter conservador também foi mantido:

[...] Assim, a Constituinte foi um processo duro de mobilizações e contra mobilizações de projetos e interesses mais específicos, configurando campos definidos de forças. O texto constitucional refletiu a disputa de hegemonia, contemplando avanços em alguns aspectos, a exemplo dos direitos sociais, com destaque para a seguridade social, os direitos humanos e políticos, pelo que mereceu a caracterização da "Constituição Cidadã" de Ulisses Guimarães. Mas manteve fortes traços conservadores, como a ausência de enfrentamento da militarização do poder no Brasil, a manutenção de prerrogativas do Executivo, como as medidas provisórias[...] (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 141-142).

A Constituição, no seu Título I - Dos Princípios Fundamentais, trouxe objetivos que poderiam ter mudado o rumo da nação brasileira, caso fossem cumpridos por aqueles que assumiram o poder depois da promulgação dessa arma cívica, pois contemplou os princípios da liberdade, justiça, redução da desigualdade, e o fim do preconceito e da discriminação (BRASIL, 1988).

Os direitos políticos foram expandidos por meio da universalidade do voto com a liberação aos analfabetos, excluídos de todas as Constituições anteriores, até então. Concernente aos direitos civis, recuperados após 1985, depois de grave repressão, a Constituição de 1988 criou o direito de habeas data<sup>6</sup> e também o mandado de injunção<sup>7</sup> (CARVALHO, 2002).

Tratou também de questões como racismo, tornando-o crime inafiançável e imprescritível; e o crime de tortura que além de inafiançável tornou-se não-anistiável. Em 1990 foi regulamentada a Lei de Defesa do Consumidor (CARVALHO, 2002).

---

<sup>6</sup> “Direito da pessoa de exigir informações sobre ela nos registros públicos, inclusive as de caráter confidencial”. (CARVALHO, 2002, p. 209).

<sup>7</sup> “Direito de solicitar à justiça cumprimento de dispositivos constitucionais ainda não regulamentados”. (CARVALHO, 2002, p. 209)

No que se refere aos direitos sociais, a CF assegurou o direito a educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade, infância e assistência aos desamparados, abrangendo fatores primordiais para garantia de uma vida digna a todos os cidadãos (BRASIL, 1988).

Os avanços concernentes aos direitos sociais foram significativos no estabelecimento do valor de um salário mínimo para as aposentadorias e pensões e no direito ao benefício para os idosos com mais de 65 anos e aos deficientes físicos, independente de contribuição. Também foi instituída a licença paternidade de 5 dias (BRASIL, 1988).

Na área da Educação, a CF teve um papel fundamental na organização do atual modelo de ensino no país. Trouxe, em sua redação, reivindicações como a universalidade, igualdade de condições de acesso e permanência, a obrigatoriedade do ensino fundamental para todos, e a progressiva universalização do ensino médio gratuito. Contudo, o art. 206, inciso III, traz que a educação deve ser ministrada com base no princípio de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, na coexistência de instituições públicas e privadas (BRASIL, 1988).

Os avanços decorrem na universalização do direito à gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis e obrigatoriedade de oferta para os ensinos fundamentais e médio, incorrendo, o não oferecimento, em responsabilidade da autoridade competente. Aranha (1996, p. 223) aponta outros avanços da Constituição referente à política educacional, ao conferir ênfase na:

- Valorização dos profissionais do ensino, com plano de carreira para o magistério público;
- Autonomia universitária;
- Aplicação anual pela União de nunca menos de 18%, e os Estados, Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos;
- Distribuição dos recursos públicos assegurando prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório nos termos do plano nacional de educação;
- Recursos públicos destinados às escolas públicas podem ser dirigidos a escolas comunitárias confessionais ou filantrópicas, desde que comprovada a finalidade não-lucrativa;

De acordo com Behring e Boschetti (2006) a seguridade social, garantida na Constituição, poderia ter estruturado um amplo sistema de proteção social, conforme a proposta Keynesiana que implantou o Estado de bem estar social em países da Europa. Ocorre que, na tentativa de se construir um país democrático, com os princípios constitucionais que poderiam diminuir as desigualdades, esse processo foi

enfraquecido pela política neoliberal, que primava pela redução dos gastos sociais em prol do desenvolvimento econômico.

[...] O Estado repassa à sociedade civil a responsabilidade de atender às demandas sociais, de maneira seletiva, fragmentada e focalizada na extrema pobreza. Como a prioridade é o setor econômico, as políticas sociais, são consideradas 'um gasto' e sofrem constantes cortes, que acarretam na desativação e redução de programas sociais. Ademais, a premissa do neoliberalismo era incompatível com as políticas sociais universais de qualidade [...] (SENGER, 2018, p. 65).

A situação do país era de recessão, principalmente em função da elevação da inflação e do desemprego. Os presidentes que sucederam os governos militares, na perspectiva de reativar a economia, passam a atender de forma generalizada as indicações dos organismos internacionais.

Deve-se ressaltar que, em pleno processo de efervescência da promulgação da Constituição de 1988 e das discussões críticas em torno de suas conquistas, o Brasil se tornou signatário do acordo firmado com organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) por meio das orientações contidas no Consenso de Washington (COUTO, 2006, p.144).

Conforme Sguissardi (2006, p. 1026) o Consenso de Washington sintetizava os interesses do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), tais como, "[...] equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; abertura comercial; [...] liberalização financeira; [...] desregulamentação dos mercados domésticos [...] e privatização das empresas e dos serviços públicos".

Outro problema recorrente dos governos anteriores e que reaparece no período pós-ditadura é o ato de corrupção, atendendo aos interesses pessoais e dos grupos próximos ao governo. No mandato de José Sarney, vice-presidente que assumiu após a morte de Tancredo Neves, em 1985, apareceram "[...] as velhas práticas políticas, incluindo a corrupção, estavam todas de volta. Os políticos, os partidos, o Legislativo voltaram a transmitir a imagem de incapazes, quando não de corruptos e voltados unicamente para seus próprios interesses" (CARVALHO, 2002, p. 203). Antunes (2017) reforça que a prática da corrupção é recorrente desde o período colonial e imperial.

Na primeira eleição direta, pós período ditatorial, o candidatos Luis Inácio Lula da Silva (que representava a classe trabalhadora) e Fernando Collor de Melo vão para o segundo turno, expressando as divergências entre as classes sociais e



diferentes segmentos de classe, porém, o apoio da elite possibilitou a vitória à Fernando Collor, que estruturou sua campanha no combate a corrupção. Novamente, nos primeiros anos de governo (1990-1992), aparecem as denúncias de corrupção e favorecimento a seu núcleo de amigos e familiares, sendo o então presidente afastado, sob forte manifestação popular. Foi substituído pelo seu vice Itamar Franco.

Em 2016, o Brasil ficou em 79º lugar de 176 países perfilados no ranking de percepções sobre corrupção da Transparência Internacional, ao lado de Belarus, China e Índia. A maioria da população brasileira já considera corrupção o maior problema do país, acima de temas que sempre se mantiveram no topo, como saúde e violência. O problema sistêmico da corrupção impacta o orçamento público e, de maneira mais grave, a própria crença nas instituições democráticas (GEORGES, 2017, p. 69).

Nesse governo foi implantado, com orientação do Ministro da Economia, Fernando Henrique Cardoso, o Plano Real, como estratégia para contenção da inflação e do déficit público. Uma das alternativas para o controle do déficit foi o corte dos gastos com políticas sociais, que atendia as orientações dos organismos internacionais em detrimento do atendimento das necessidades da população, que se encontrava em situação de pobreza (COUTO, 2006)

Carvalho (2002, p. 207-208), se referindo ao Brasil, traz os seguintes dados relacionados a situação da desigualdade social na década de 1990:

Segundo relatório do Banco Mundial, era o país mais desigual do mundo em 1989, medida a desigualdade pelo índice de Gini. Em 1997, o índice permanecia inalterado (0,6). Pior ainda, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a desigualdade econômica cresceu ligeiramente entre 1990 e 1998. Na primeira data, os 50% mais pobres detinham 12,7% da renda nacional; na segunda, 11,2%. De outro lado, os 20% mais ricos tiveram sua parcela da renda aumentada de 62,8% para 63,8% no mesmo período.

Uma conquista importante nesse governo, em decorrência de movimento da sociedade civil e de classe, foi a aprovação da Lei Orgânica da Assistência Social (BRASIL, 1993), que garantiu a assistência social como direito e não como favor ou benesse, como historicamente construído. Porém, não impediu que o governo e seus sucessores mantivessem o caráter clientelista e assistencialista (COUTO, 2006)

Na eleição seguinte, a queda na inflação, ocorrida em decorrência do Plano Real favoreceu a vitória de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para presidência da

República, permanecendo no poder de 1995 a 2003. A política desse governo seguiu a lógica de controle de inflação, estabilidade da moeda e reformas na Constituição de 1988, principalmente com o desmonte dos direitos sociais que eram considerados um empecilho para o desenvolvimento econômico (COUTO, 2006)

Atendendo as exigências da política neoliberal o governo seguiu as indicações de organismos internacionais, ao embutir a ideia de benefício das privatizações de instituições estatais e das relações de eficiência na transferência de recurso público para intervenção de instituições privadas, o discurso segundo Lima (2009, p. 27) era de que "[...] o que não pode ser imediatamente privatizado deve ser desconcentrado, reorganizado e reestruturado".

Behring e Boschetti, (2006, p. 152) descrevem as campanhas na mídia, que foram intensificadas para legitimar a privatização, sobre os argumentos que justificavam essa política "[...] atrair capitais, reduzindo a dívida externa; reduzir a dívida interna; obter preços mais baixos para os consumidores; melhorar a qualidade dos serviços e atingir a eficiência econômica das empresas, que estariam sendo ineficientes nas mãos do Estado[...]".

Essas mesmas autoras (2006, p. 153) contextualizam as consequências da reforma política de privatização, que transferiu "[...] parcela significativa do patrimônio público ao capital estrangeiro, bem como a não-obrigatoriedade das empresas privatizadas de comprarem insumos no Brasil[...]". O que ocorreu foi o inverso daquilo que havia sido propagado pelo governo "[...] levou ao desmonte de parcela do parque industrial nacional e a uma enorme remessa de dinheiro para o exterior, ao desemprego e ao desequilíbrio da balança comercial [...]" (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 153).

A política neoliberal, mais intensificada com o Governo de FHC trouxe para o final da década de 1990 e início do século XXI um cenário de precarização das condições de trabalho, com elevação do trabalho informal, terceirizado e alta taxa de desemprego, consequência da política de caráter toyotista que se generalizava no Brasil. Nessa perspectiva, " os trabalhadores tornam-se descartáveis, uma vez que o capital busca continuamente reduzir os custos trabalhistas por meio da automação e terceirização [...]" (ANDERSON, 2017, p. 598).

O exemplo da indústria automobilística na região do ABC paulista é significativo. Em janeiro de 1990, os operários das montadoras na região perfaziam um total de 57.939, tendo diminuído para 33.877 em junho de

2000 (DIEESE/Subseção ABC, 2000). De 290 mil pessoas que perderam o emprego metalúrgico no ABC, no período de 1989 a 1997, só metade conseguiu retomar ao mercado de trabalho formal. Dos 50% que conseguiram emprego, 5% foram para o comércio, 10% para a área de serviços e 17% retomaram à indústria automobilística e 18% se recolocaram em postos de trabalho do setor metalúrgico. Os outros 50% estão desempregados ou caíram na informalidade (CARDOSO, 2000 *apud* ALVES, 2002, p. 85).

Em períodos de crise econômica o que se observa é a tendência ao desmonte dos investimentos sociais atendendo apenas demandas emergenciais que não modificam a desigualdade social, cada vez mais intensificada. Esses investimentos em políticas sociais estão subordinados a outras necessidades econômicas, como pagamento de dívidas externas e prioridades do capital financeiro.

Nessa lógica, pode-se compreender como a desigualdade social vai se intensificando, conforme o capital vai exigindo condições para manutenção do lucro, fazendo com que a sociedade se desenvolva de acordo com as necessidades de mercado, "[...] individualizando o acesso dos sujeitos aos meios de subsistência necessários para a produção e a manutenção de sua vida: saúde, educação, segurança, dentre outros" (LIMA, 2009, p.22).

No início do século XXI, o Brasil passou a ser governado pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2011) que venceu as eleições sob o discurso de garantir a luta pelos direitos dos trabalhadores e das classes menos favorecidas. Nesse governo foram implantadas medidas sociais e econômicas que trouxeram algumas alterações nos índices de qualidade de vida da população mais pobre e melhoraram os índices de Gini<sup>8</sup>. As medidas mais significativas se referem a política de valorização do salário mínimo, a retomada do trabalho formalizado e a queda no desemprego (CAMPELLO; GENTILI, 2017).

Dentre as medidas, cabe citar investimentos com habitação popular, ampliação do acesso à aposentadoria, benefícios assistenciais e programas de transferência de renda como o Programa Bolsa Família, aumento de gastos com a educação e implantação de políticas de ações afirmativas de acesso e permanência no ensino superior, elevação no acesso a saneamento básico, água encanada e

---

<sup>8</sup>“Busca auferir o grau de distribuição de renda. Sua escala varia de zero a um, onde 0 importaria em toda a população ter renda equivalente entre si e 1 representaria que um indivíduo da população tem concentrado toda a renda dessa população em estudo” (ALVES, 2017, p. 26).

energia elétrica, além da melhoria do acesso a bens de consumo (CAMPELLO; GENTILI, 2017).

Esse governo foi marcado por forte apoio popular, porém sua atuação manteve o pacto social entre capital e trabalho, pois ao mesmo tempo que investia em políticas sociais, acatava as recomendações dos órgãos internacionais, garantindo a manutenção da política neoliberal. Conforme Castelo (2017, p.62) "[...] o neoliberalismo foi instaurado no governo Collor, consolidado na era FHC e aprofundado nos governos Lula e Dilma[...]."

De 1993 para cá, um conjunto de leis foi escrito pelas classes dominantes no parlamento nacional para construir a base jurídica do novo padrão de reprodução do capital: (1) a Desvinculação de Receitas da União (criada como Fundo Social de Emergência, depois Fundo de Estabilização Fiscal), que recentemente aumentou de 20 para 30%; (2) a Lei de Responsabilidade Fiscal (2000); e (3) a nova Lei de Falências (2005). Com esta legislação, o Estado definiu como prioridade máxima o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública, garantindo altas taxas de rentabilidade para os setores rentistas das classes dominantes (CASTELO, 2017, p. 64).

Medidas implantadas no governo Lula minimizaram os efeitos da desigualdade social, porém não alteraram os mecanismos das relações de produção e reprodução das questões sociais no sistema capitalista, relações essas marcadas pelo processo de apropriação e exploração da força de trabalho. Seguindo a lógica neoliberal permaneceram priorizados os interesses de reprodução do capital. Alves (2017a, p. 137) conclui que "[...] a esquerda liberal–social do PT, nunca se habilitou efetivamente para romper com o Estado neoliberal; pelo contrário, procurou se acomodar no interior dele, visando um “lugar ao sol” na ordem oligárquica”, isso caracteriza a dificuldade em se romper com um sistema de poder constituído fortemente no Brasil.

Dados do IBGE (2014), apresentados por Alves (2017b), demonstram o quanto à população de menor rendimento permaneceu estática na apropriação da riqueza.

Numa sociedade com renda totalmente igualitária cada décimo (10%) da população que possui alguma forma de rendimentos teria um total de 10% da soma de todos os rendimentos, contudo no Brasil a realidade é bem diversa deste fato, o décimo com menor rendimento teve um total de 1% em 2004, 1,1% em 2008 e 1,2% em 2013, enquanto o décimo com maior rendimento apresentou 45,8% em 2004, 43,6% em 2008 e 41,7% em 2013, ou seja, o décimo mais rico da população brasileira apresentou, durante todo o período em questão, uma concentração de mais de 40% de toda a renda *per capita* do país, enquanto a parte mais carente, até 2013 nunca alcançara o patamar dos 2% de rendimentos da população (ALVES, 2017b, p. 23).

As alterações nos índices são ínfimas em questão de alteração da concentração de renda que, independente da política econômica implantada em diferentes períodos históricos avançou muito pouco no fator da desigualdade social, sendo que os mais ricos cada vez mais se apropriaram da maior fatia da riqueza produzida no país. "Levantamento recente aponta que, entre 2001 e 2015, os 10% mais ricos se apropriaram de 61% do crescimento econômico, enquanto a fatia dos 50% mais pobres foi de 18%" (GEORGES, 2017).

No governo de Dilma Rousseff (2011-2016), que venceu as eleições com apoio do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, não ocorreram mudanças significativas no processo de minimização da desigualdade social. Na área da educação o que ocorreu de significativo foi a instituição da lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico por meio de cotas reservadas para estudantes de escolas públicas, baixa renda, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como por pessoas com deficiência.

Nesse período ocorreu uma queda no Produto Interno Bruto (PIB) e crise fiscal, mais especificamente a partir de 2014. Os interesses sobrepostos às políticas sociais foram intensificados em detrimento ao atendimento das Instituições Financeiras Internacionais.

Segundo os estudos da Auditoria Cidadã da Dívida Pública, o orçamento geral da União executado em 2014 foi de R\$ 2,168 trilhões. Deste total, 45,11% foram destinados ao pagamento de juros e amortizações da dívida pública: em termos monetários, o valor é de R\$ 978 bilhões (por dia foram gastos R\$ 2,679 bilhões com a dívida); em segundo lugar, a previdência social com 21,76%; em terceiro, saúde, com 3,98%; em quarto, educação, com 3,73%; e, depois, outros encargos especiais (3,21%), trabalho (3,21%), assistência social (3,08%), defesa nacional (1,58%), judiciário (1,23%) e os demais com menos de 1% (CASTELO, 2017, p. 64-65).

Em 2016, o Brasil sofreu o que Antunes (2017); Castelo (2017); Pereira e Silva (2018), denominam como "o golpe legislativo-midiático-judiciário". A presidente Dilma Rousseff foi impedida de permanecer no cargo, ao ser substituída por seu vice Michel Temer, que teve como função "[...] retomar, a qualquer custo, as taxas de lucro declinantes no país e de silenciar coercitivamente os crescentes rompantes de rebeldia popular[...]" (CASTELO, 2017, p. 66). Antunes (2017, p. 59) afirma que "[...]

um golpe, em suas múltiplas e distintas modalidades, é sempre um ato que tem a marca da ilegalidade e da excepcionalidade”.

A partir daí o Brasil assistiu a um novo desmonte dos direitos já conquistados, principalmente referentes aos direitos trabalhistas, a partir das alterações da CLT (PEC 287/16) e com um novo regime fiscal, que praticamente impossibilita a disputa pelo fundo público (EC nº 95/2016). Os gastos com políticas públicas, via tal emenda, ficaram congelados por 20 anos.

O golpe jurídico, midiático e parlamentar, consumado em 31 de agosto de 2016 depôs a presidente Dilma Rousseff e, em seguida Michel Temer aprovou, no Congresso Nacional, as seguintes medidas: Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita o teto de gastos públicos por vinte anos; a Lei nº 13.415/2017, que Reformou o Ensino Médio a partir de uma Medida provisória; a Lei nº 13.467, de 13 de Julho de 2017, que dispõe sobre a reforma trabalhista e, ainda, modificou a composição das entidades integrantes do Fórum Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Educação, favorecendo a presença de entidades privatistas em detrimento daqueles que defendem a Educação pública (PEREIRA; SILVA, 2018, p. 541).

Conforme Georges (2018), em 2017 o Brasil caiu de 10º para 9º país mais desigual do planeta. A renda per capita apresentou queda de 2,7% em relação a 2016 e o índice de Gini não se alterou, ao explicitar a falta de uma política econômica consistente capaz de garantir o mínimo de segurança para a população.

Outra frente de ataque contra os direitos sociais que ficou sob a responsabilidade do governo Michel Temer foi a reforma da previdência. Entretanto, devido às manifestações populares, as denúncias de corrupção contra ele, e a intervenção militar no Estado do Rio de Janeiro, essa questão não recebeu apoio suficiente para ser concluída, ficando como prioridade para o próximo governo (COSTA, 2019; MARCHESAN, 2019).

Nessa perspectiva, em 2019 o Presidente eleito Jair Messias Bolsonaro assumiu a presidência, figura que teve apoio das bases para aprovação da reforma da previdência e buscou apoio popular mediante campanha intensificada pela mídia televisiva (COSTA, 2019; MARCHESAN, 2019). Justificou a aprovação da reforma como condicionalidade essencial para retomada do desenvolvimento econômico, em um contexto de elevado índice de desemprego e empobrecimento da população brasileira.

Em síntese, “A Reforma da Previdência social, discutida no governo Temer – PEC 287/2016”, colocou-se “como prioridade para o governo Bolsonaro – PEC

06/2019. A argumentação é de que há déficit na previdência que compromete o crescimento da economia e afeta a estabilidade financeira do Estado” (COSTA, 2019, p. 273). Porém o que está em jogo, conforme Costa (2019) é um verdadeiro retrocesso na luta contra a desigualdade social, ao reafirmar o velho modelo econômico concentrador de renda e da riqueza nas mãos da elite do país.

### **3.5 Os agravantes da desigualdade social**

Um dos principais problemas que intensificam a desigualdade social no Brasil é a política tributária, que de forma direta retira da classe trabalhadora e dos mais pobres a principal fonte de arrecadação. O retorno dos tributos, que deveriam ser revertidos em políticas sociais, é utilizado, principalmente, para liquidar dívidas, socorrer bancos, oferecer isenção fiscal a grandes grupos e suprir a rede de corrupção que não se rompe.

De acordo com dados do Banco Central e da Receita Federal do Brasil expostos na obra de Salvador (2010b), entre 1995 e 2007, o país abriu mão de receitas tributárias a título de isenções fiscais com a remessa de lucros e dividendos ao exterior e de distribuição de juros sobre o capital na ordem de R\$ 6,5 bilhões, renúncias fiscais que fazem falta para o custeio de políticas públicas de saúde, educação, previdência social, e são apropriadas pelo grande capital em detrimento da população, especialmente a mais carente de recursos sociais e financeiros (CLASEN, 2014, p. 48-49).

De acordo com Castelo (2017) a política tributária favorece a classe dominante, ao transferir o peso da arrecadação para os mais pobres, pois os tributos sobre bens e serviços chega a 51,02% e da folha de salários a 25,18%; enquanto sobre a renda fica em 18,02%; sobre a propriedade, 4,17%; e sobre transações financeiras, 1,61%.

Outro fator que interfere profundamente nos índices da desigualdade social refere-se à concentração de grandes propriedades nas mãos de poucos, ocasionando a expulsão da população do campo para os grandes centros, ao provocar a marginalidade urbana, principalmente com os estabelecimentos das favelas, o que Paulo Netto e Braz (2006, p. 237) denominam de "apartação socioespacial".

Diante de todo o contexto histórico em que o Brasil se desenvolveu, evidencia-se que os interesses das classes dominantes nacionais e internacionais sempre predominaram e determinaram decisões políticas e econômicas. As políticas

sociais não tiveram a finalidade direta de melhorar as condições de vida da classe trabalhadora e, mesmo trazendo melhoras, serviram em última instância como instrumento de manipulação pela classe dominante e pelo Estado para enfraquecimento da luta de classes, mantendo a produção e reprodução do capital.

[...] Pois bem! Neste movimento é que se observa a seguinte contradição: a maneira de governar dos neoconservadores beneficia e enriquece empresários, investidores e senhores do capital nos momentos de crises e, ao mesmo tempo, esses governos modificam a legislação nacional para convergir com os protocolos, acordos e convenções supranacionais, no mesmo momento em que novos setores e segmentos sociais heterogêneos buscam ampliar e assegurar direitos sociais e trabalhistas. Essa contradição persiste, pois, ao conquistar direitos, novamente, o capital busca meios para frear os direitos sociais e se recompor pela exploração da força de trabalho em todos os países e regiões [...] (PEREIRA; SILVA, 2018, p. 535).

Porém, a pressão da classe operária conseguiu, numa luta sacrificada, garantir os direitos civis, políticos e sociais conquistados, principalmente após a década de 1930 e essas contradições, que são inerentes da sociedade de classes, são fundamentais para a conquista de uma possível emancipação a partir do momento que se reconhece, nas políticas sociais, possibilidades de “[...] ganho para a classe trabalhadora e limitação de ganhos para o capital[.]” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 38).

Tonet (2016, p. 40) afirma que “[...] o trabalhador brasileiro trabalha não só para enriquecer a burguesia brasileira como também a burguesia internacional”, fator gerador da miséria brasileira. Representa bem a condição da classe trabalhadora brasileira, que sofre com a ameaça do desemprego, sem perspectivas de melhores condições de vida pelos baixos salários e pela elevada carga de impostos que míngua ainda mais seus rendimentos.

O pior momento do desmonte dos direitos é quando a classe trabalhadora se silencia diante o medo do desemprego e da falta de recursos para suprir as necessidades básicas de sobrevivência, na expectativa da solução dos problemas através de ações de governos com características messiânicas.

Diante da perversidade do Capital “[...] o indivíduo humano se sente perdido, nulificado e completamente impotente. Exacerba-se, com isto, o individualismo, a ‘guerra de todos contra todos’, levando a um empobrecimento e a uma brutalização crescente da vida humana” (TONET, 2016, p. 31).

Não havendo o interesse em se alterar a ordem do capital e o processo de acumulação, as reformas econômicas afetam diretamente as políticas sociais



públicas, como é o caso mais recente da reforma da previdência. Ou seja, essas políticas ficam sempre na dependência da situação econômica do país “[...] são resultantes extremamente complexas de um complicado jogo em que protagonistas e demandas estão atravessados por contradições, confrontos e conflitos” (PAULO NETTO, 2006, p. 33).

Desta forma Tonet (2016, p. 34) esclarece que, na economia capitalista, cidadania “[...] é forma política de reprodução do capital e que, por isso, jamais poderá expressar a autêntica liberdade humana”. Para esse autor, a garantia dos direitos políticos, civis e sociais não interrompe com o mecanismo que produz a desigualdade social.

[...] Pelo contrário, o exercício daqueles direitos permite, ao aparar as arestas e ao tornar menos brutal a escravidão assalariada, que este sistema social, fundado na desigualdade, funcione melhor, pois conta com o beneplácito dos próprios explorados e dominados (TONET, 2016, p. 34).

Todavia, mesmo compreendendo as políticas sociais como respostas aos interesses do capital, é indispensável a luta incessante em prol da garantia de direitos. Senger (2018, p. 45) afirma que Marx (1991) “[...] não despreza a luta pela busca dos direitos, pois estes são uma mediação para a emancipação humana, porém eles nunca tomarão seu lugar [...]”<sup>9</sup>.

[...] levar as políticas sociais ao limite de cobertura numa agenda de lutas dos trabalhadores é tarefa de todos os que têm compromissos com a emancipação política e a emancipação humana, tendo em vista elevar o padrão de vida das majorias e suscitar necessidades mais profundas e radicais. Debater e lutar pela ampliação dos direitos e das políticas sociais é fundamental porque engendra a disputa pelo fundo público, envolve necessidades básicas de milhões de pessoas com impacto real nas suas condições de vida e trabalho, implica um processo de discussão coletiva, socialização da política e organização dos sujeitos políticos (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 190).

Menosprezar essa luta é ser conivente com o sistema capitalista, que, além do lucro conseguido a base da exploração do trabalho, não apresenta nenhuma sensibilidade com a precarização das condições de vida da classe trabalhadora e daqueles que já foram excluídos do mercado. Compreender a maneira como a desigualdade social foi se constituindo e como suas mazelas foram enfrentadas pelas políticas sociais em um movimento contraditório de manutenção e conquistas entre interesses de classe, no contexto brasileiro, é fundamental para adentrarmos, na quarta seção deste trabalho, sobretudo diante da análise da Política de Educação

---

<sup>9</sup> MARX, K. **A questão judaica**. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1991.

Superior. Entende-se a complexidade dessa política no atendimento das necessidades do mercado e das exigências dos interesses internacionais, bem como, compreender como o processo da desigualdade social foi legitimado dentro dos espaços escolares, especificamente no ensino superior.

## **4 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA**

Esta seção tem como objetivo entender o crescimento tardio, lento e elitista do ensino superior no Brasil, e suas consequências para o desenvolvimento educacional e tecnológico da população brasileira e do país. À medida que a classe burguesa em períodos de crise identificou o ensino superior como necessário para ascensão social, a procura por essa etapa de ensino intensificou-se. A solução encontrada foi “resolvida”, parcialmente, com a privatização do ensino superior em detrimento do investimento em instituições públicas.

Para corrigir a exclusão dos grupos historicamente marginalizados dos espaços escolares, em especial dos níveis superiores, foi intensificada a criação de políticas e programas de acesso e permanência, que na visão governamental possibilitou a “inclusão” desses grupos no contexto escolar. Porém, é necessária uma análise dessas políticas, para que as reformas implantadas sem alterações na estrutura social e econômica não reforcem ainda mais a desigualdade dentro desses espaços, como bem esclareceu Frigotto (2010), quando afirmou que as mudanças são necessárias “para além da inclusão excludente”.

Antes de adentrar no desenvolvimento do ensino superior e nas políticas e programas de acesso e permanência, cabe tratar da relação do trabalho, como determinante do ser social, e sua interferência na dinâmica da política educacional. Ou seja, torna-se necessário compreender a política educacional no contexto das políticas sociais, como parte das relações de produção e reprodução das questões sociais no sistema capitalista. Relações estas marcadas pelo processo de apropriação e exploração da força de trabalho, que desenvolve a desigualdade social com todas as suas mazelas.

### **4.1 Trabalho e educação na sociedade de classes**

Para compreender como milhões de pessoas no planeta sobrevivem sem conseguir suprir adequadamente as necessidades mais básicas de sobrevivência, tais como alimentação, moradia, vestimenta, saúde e educação através de suas atividades produtivas, além de viverem na insegurança se terão o trabalho para garantia de mínima dignidade de vida, é preciso entender como as relações de

trabalho se desenvolveram, ao culminarem com a separação da sociedade em classes; e como a educação, que deveria ser um instrumento de emancipação humana, vem contribuindo para a manutenção da ordem social.

Mészáros (2006a, *apud* ANTUNES, 2012, p.10)<sup>10</sup> se refere ao ser humano como “[...] um ser com necessidades fisiológicas historicamente anteriores a todas as outras que precisa produzir a fim de manter-se, a fim de satisfazer essas necessidades”. O ser humano sendo parte da natureza, a transforma, por meio de sua atividade produtiva, da execução do seu trabalho “[...] afasta-se de sua condição imediatamente animal e faz da própria natureza uma extensão de seu corpo, tornando-a assim cada vez mais humana, cada vez mais social” (ANTUNES, 2012, p.11). Portanto, o trabalho “[...] que torna possível tanto a gênese quanto a continuidade do ser humano, e, portanto, ponto de partida e ponto de chegada de uma teoria da emancipação humana” (ANTUNES, 2012, p. 5), torna-se, nas sociedades capitalistas em legítimo instrumento de reprodução do capital.

Desta forma, o trabalhador não consome os bens que produz, conforme afirma Marx (2006b, *apud* ANTUNES, 2012, p. 37) “[...] o que ele produz para si próprio é o salário; e a seda, o ouro e o palácio reduzem-se, para ele, a uma determinada quantidade de meios de subsistência[...]”<sup>11</sup>. Nesse sentido, Iamamoto e Carvalho (2006) ponderam que:

Como o trabalho, enquanto criador de riqueza, pertence ao capital e apenas como esforço individual pertence ao trabalhador, o desenvolvimento das forças produtivas sociais do trabalho e as condições sociais do trabalho se apresentam como se fossem fruto do capital. Esta forma alienada, porém necessária para a subsistência do capitalismo, se reflete na consciência dos homens, como se a riqueza proviesse do capital e não do trabalho (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 54).

Pode-se concluir que a força da imposição do sistema capitalista na vida cotidiana, faz, inclusive, que as escolhas sejam decididas de acordo com as necessidades e oportunidades do mercado, ao provocar frustrações nas relações de trabalho, de consumo, e, inclusive, uma situação de impotência no trabalhador por não conseguir manter as necessidades básicas individuais e de sua família. Desta forma, a educação não pode ser analisada separadamente das relações de trabalho no sistema capitalista.

---

<sup>10</sup> MÉSZÁROS, István. **A teoria da Alienação em Marx**. Trad. de Isa Tavares. São Paulo, Boitempo, 2006.

<sup>11</sup> MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital – salário, preço e lucro**. Trad. de José Barata-Moura e Alvaro Pina. São Paulo, Expressão Popular.

A questão da educação é instigante, principalmente porque implica explicitar as contradições vigentes no contexto do capitalismo, a fim de propor transformações radicais. Nesse contexto, a escola desempenha uma função limitada, embora tenha sido chamada, ao longo dos anos, a exercer uma atividade questionadora e inovadora para as classes trabalhadoras. Sua ação pode ter um significado inovador se combinada com outras formas de formação nascidas da organização política do movimento dos trabalhadores. De outra forma, continuará cumprindo a função para a qual foi criada: adaptar os indivíduos à ordem social vigente formando-os para o trabalho e disciplinando-os para a vida social (DAL LIN; SCHLESENER, 2016, p.90).

Diante da crise estrutural do capitalismo que tem ocasionado a desarticulação da organização dos trabalhadores, em função das altas taxas de desemprego, precarização das condições de trabalho e desmonte dos direitos sociais, Antunes (2005, p 75), afirma que “[...] nunca os povos dependeram tanto do trabalho e de seu salário para sobreviver, pois a privação do trabalho[...] é o primeiro passo para a privação da dignidade e da sua própria condição de humanidade”. De acordo com esta afirmação, pode-se entender que o trabalho é prioritário diante outras necessidades, tais como a educação, lazer, cultura, pois, desprovido do trabalho não há como suprir as demais necessidades.

Assim, não se pode realmente escapar da ‘formidável prisão’ do sistema escolar estabelecido[...] reformando-o, simplesmente. Pois o que existia antes de tais reformas será certamente restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital. O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente (MÉSZÁROS, 2008, p 46-47).

A Educação, que deveria ser instrumento de luta pela emancipação humana é utilizada como ferramenta a favor do sistema capitalista. De forma simplista, é reforçada como alternativa de ascensão social, enquanto, na sua essência, contribui para a reprodução das injustiças, ao criar o exército de reserva que estimula a exploração do trabalho alienado, o individualismo e o egoísmo na disputa por um posto de trabalho que garanta o suprimento das necessidades básicas de sobrevivência. No Brasil, essa luta é mais intensificada devido à situação de pobreza de grande parcela da população.

[...] Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou 'consenso' quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa -ou mesmo mera tolerância- de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções 'não podem ser formais, elas devem ser essenciais'[...] (MÉSZÁROS, 2008 p. 45).

Diante da disputa pela escassez, seja de oportunidades de trabalho (mesmo com baixa remuneração ou informal), seja de benefícios oferecidos pelas políticas públicas, traz à tona que a realidade do Brasil é representada por muitas pessoas vivendo à margem da miséria.

Diante de tantas mazelas, chama atenção a escassa reação popular, na luta pela alteração desse quadro. É como se cada brasileiro se preocupasse apenas com o seu círculo restrito, ao criar estratégias individuais para resolver os seus problemas, e ao deixar os governantes confortáveis diante de determinadas decisões que, na maioria das vezes, não representam os interesses da população proletária.

Ivana Jinkings, na apresentação do livro "A educação para além do capital", de István Mészáros (2008), afirma que o autor defende que o acesso às instituições escolares é fundamental, mas não "[...] suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos[...]". O *apartheid* social será mantido enquanto perdurar os interesses mercantis por meio das relações de trabalho estabelecidas no sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2008, p. 11).

Quando analisados os indicadores sociais, no Brasil, ligados à educação e taxa ocupacional, constata-se que a desigualdade social, também está diretamente relacionada com a questão racial e regional, consequência da dívida escravista ainda não superada

Em 2018 a população estimada do Brasil era de 208,5 milhões de pessoas (IBGE, 2018). A divisão da população por raça ou cor indicou que a população brasileira era constituída, em 2016, por 54,9% de pessoas pardas e negras, enquanto os brancos representavam 44,2% (IBGE, 2016a).

No segundo trimestre, de 2018, a taxa de desocupação nacional era de 12,4%, porém chegou até 21,3% no Estado do Amapá, sendo superior nos Estados

do norte e nordeste. Dos desocupados 35% eram brancos, enquanto o índice de pardos e negros era de 64,1% (IBGE, 2018a).

A taxa de analfabetismo em 2018 entre negros e pardos era de 9,1%, muito superior se comparada com a taxa de brancos que foi de 3,9%. Em relação aos anos de acesso ao estudo, os brancos registraram 10,3 anos, para os negros e pardos esse índice foi de 8,4% (IBGE, 2018b).

O total de 51% da população adulta do país, com 25 anos ou mais, em 2016, tinha no máximo o ensino fundamental completo e apenas 15,3% tinha concluído o ensino superior. Entre negros ou pardos, 8,8% da população tinha concluído o nível superior, enquanto para os brancos esse percentual era de 22,2%. A diferença regional nos índices de escolaridade é bem significativa, 52,6% da população adulta no nordeste não havia concluído o ensino fundamental, enquanto que no sudeste 51,1% possuíam o ensino médio completo (IBGE, 2016b).

Nos rendimentos auferidos pelo trabalho, também se observa a disparidade em relação à etnia. Os brancos ganham em média R\$ 2.814,00, enquanto que os pardos e negros ganham, respectivamente, R\$ 1.606,00 e R\$ 1.570,00 (IBGE, 2017a).

Entre as pessoas com os 10% menores rendimentos, negros ou pardos eram 78,5%, contra 20,8% de brancos. No outro extremo, dos 10% maiores rendimentos, negros ou pardos eram apenas 24,8%. Se utilizada a regra do Banco Mundial que considera a população que vive na pobreza aqueles que recebem 5,5 dólares por dia, R\$387,07 mensais em 2016, 43,1% dos habitantes do norte e 43,5% dos moradores do nordeste viviam com renda igual ou inferior a essa, contra os 25,4% na média nacional. Em algumas capitais das regiões norte e nordeste esse índice chegava próximo à metade da população do Estado, a exemplos de Amazonas (49,2%), Alagoas (47,4%) e Maranhão (52,4%) (IBGE, 2017b).

Diante desses dados, pode-se afirmar que a tarefa de atingir os objetivos fundamentais do Art. 3º da CF de 1988, quais sejam, "erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação", bem como oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência educacional, conforme um dos princípios do Art. 206 da CF (BRASIL, 1988), exigirá muito mais do que políticas sociais seletivas e focalizadas.

As mazelas que caracterizam a desigualdade social se concentram nos espaços escolares em todos os níveis e modalidade e acabam se configurando como responsabilidade da escola. Na medida em que a escola não consegue solucionar tantos problemas sociais, que nem sempre são de sua responsabilidade, fica estereotipada como ineficaz, sobretudo perante os grupos ligados ao capital que fazem a defesa por sua privatização pelo mercado financeiro nacional e internacional.

#### **4.2 Desenvolvimento do ensino superior no Brasil**

O desenvolvimento do ensino superior no Brasil só aconteceu no início do século XIX, considerado como tardio se comparado com o contexto latino-americano, que desde o século XVI teve suas universidades fundadas pelos espanhóis (OLIVEN, 2002).

As ações relacionadas ao ensino superior se iniciam no Brasil direcionadas somente aos integrantes da elite. Desde o Brasil Colônia, os filhos dos colonos instalados no Brasil eram alfabetizados no interior das famílias ou nos Colégios Jesuítas, e, posteriormente, enviados para as universidades de Portugal, mais especificamente de Coimbra (OLIVEN, 2002).

Oliven (2002) complementa, não havia interesse em instalar Universidades no Brasil para não comprometer a manutenção das ideologias predominantes do Reino Português. Esse deslocamento dos integrantes da elite para Portugal, reforçava o caráter de dependência e submissão da colônia.

Essa universidade, confiada à Ordem Jesuítica, no século XVI, tinha, como uma de suas missões, a unificação cultural do Império português. Dentro do espírito da Contra-Reforma, ela acolhia os filhos da elite portuguesa que nasciam nas colônias, visando a desenvolver uma homogeneidade cultural avessa a questionamentos à fé Católica e à superioridade da Metrópole em relação à Colônia. A Universidade de Coimbra, no dizer de Anísio Teixeira, foi a "primeira universidade": nela se graduaram, em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, durante os primeiros três séculos de nossa história, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil (OLIVEN, 2002, p. 31).

Com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, houve a solicitação por parte dos comerciantes da criação de uma universidade, todavia o que se concretizou foi o curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia em Salvador. No Rio de Janeiro, após a instalação da Família Real, foi criada a Escola de Cirurgia,



Academias Militares, Escola de Belas Artes, Museu e Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico. Os cursos tinham o objetivo de capacitar profissionais para desempenhar funções ocupacionais de interesse da corte (OLIVEN, 2002).

A partir da década de 30, com o início do processo de industrialização surgiu a necessidade do ensino superior. Neste período já haviam sido criadas faculdades em algumas cidades de maior influência, como São Paulo, Olinda e Ouro Preto, além da Universidade do Rio de Janeiro. Romanelli (1986) esclarece que a criação da Universidade do Rio de Janeiro (1920), nada mais significou do que a junção de três escolas já existentes no estado.

Com o Decreto nº 19.851 de 1931, que vigorou até 1961, foi instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931), a Universidade do Rio de Janeiro foi reorganizada, passando a incorporar outras instituições. Porém, conforme Romanelli (1986), a primeira universidade criada, seguindo o Estatuto foi a Universidade de São Paulo em 1934, inclusive, por meio da implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Para Oliven (2002) a criação da Universidade de São Paulo foi uma estratégia do estado para restabelecer seu poder político, desarticulado na década de 1930. Essa instituição era totalmente de responsabilidades estadual, sem vínculo com o governo federal, tornando-se uma das mais conceituadas do país.

O documento definia que a universidade poderia ser pública, de responsabilidade dos três poderes (federal, estadual ou municipal) ou particular (BRASIL, 1931). Exigia a inclusão de três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras (OLIVEN, 2002). A exigência dos cursos de Direito, Medicina e Engenharia, demonstrava o caráter elitista da educação superior.

Em 1937, a Universidade do Rio de Janeiro sofreu uma reorganização e ampliação e passou a ser denominada Universidade do Brasil, essa atitude partiu do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que buscava uma centralização autoritária do ensino superior com objetivo de abafar iniciativas mais liberais (OLIVEN, 2002).

A estrutura organizacional e decisória das instituições de ensino superior "[...] baseavam-se em cátedras vitalícias: o catedrático, 'lente proprietário', era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida" (OLIVEN, 2002, p. 32).

Saviani (2010) descreve que do final da década de 1940, até a década de 1970 ocorreu à criação das universidades federais, especialmente nas capitais dos estados, em decorrência do crescimento do ensino de 2º grau e da entrada da mulher no mercado de trabalho, porém, manteve a predominância do ensino em detrimento da pesquisa, do ensino de caráter profissional e da clientela elitista. As instituições não apresentavam as características de "um centro de estudos e de elaboração de conhecimento" que é como Teixeira (1989) define a Universidade.

Consideradas as escolas [...] existentes, há 24 fundadas antes de 1900, as quais são hoje todas públicas, com exceção de uma, a Escola de Engenharia da Universidade Mackenzie. Não quer isto dizer que todas tenham sido fundadas pelo poder público, mas que foram posteriormente federalizadas, outro aspecto do desenvolvimento escolar que está a pedir estudo e análise. Entre 1900 e 1910 criaram-se outras 13 escolas; de 1910 a 1920 criaram-se mais 34, e de 1920 a 1930 outras 15, sendo o total, até 1930, de 86 escolas. De 1930 a 1945 foram criados 95 novos estabelecimentos, mais do que nos 30 anos anteriores passando o total a 181. Entre 1945 e 1960 foram criados 223 estabelecimentos, passando o total a 404. Também nessa época multiplicam-se as universidades. Entre 1960 e 1968 surgem 375 novas escolas, ficando o total em 779, com cerca de 280 mil estudantes. Entre 1930 e 1968 o número de escolas cresce nove vezes, e o da matrícula mais de 14 vezes (TEIXEIRA, 1989, não paginado).

Os dados sobrepostos demonstram o elevado crescimento de instituições e matrículas, porém se constata que o ensino superior se desenvolveu atendendo mais aos interesses particulares em detrimento das necessidades do desenvolvimento da nação. Referindo-se as cátedras "[...] o ensino superior continuava a ser esse serviço de distribuição de credenciais para certos cargos e profissões e não os centros de estudos da cultura e do homem brasileiro e das pesquisas para a descoberta e o avanço do conhecimento humano[...]" (TEIXEIRA, 1989, não paginado).

O aumento das instituições e das vagas não foi suficiente para atender a demanda. Cunha (1991) relatou que no início da década de 60, o país passava por um período de recessão em que a classe média necessitava de meios para garantir a sua posição, já que o mercado concorrencial dificultava a manutenção de pequenas empresas, dos artesões e outros seguimentos da classe média. No período entre os anos de 1964 e 1968, um dos fatos de contestação da política educacional foi o crescimento do número de candidatos às escolas superiores (120%), taxa superior à elevação do número de vagas que foi de 56% no mesmo período. (CUNHA, 1991). Saviani (2008) corrobora com Cunha (1991) quando

afirma que a situação econômica do período reforçava a ideia de que a escolarização era o meio mais viável de ascensão social. Daí a forte pressão das camadas médias no sentido da democratização da universidade, evidenciada pela mobilização estudantil sobre a liderança da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Cunha (1991) relaciona o descaso com o ensino superior como estratégia do Estado, pois a expansão do ensino superior exigiria o aumento dos gastos públicos, além de culminar em maior oferta de profissionais, os quais o mercado não conseguiria absorver. Desse modo, o Estado teria que criar políticas para absorção desses profissionais, e seu objetivo principal não era esse "[...] mas, sim, a de garantir, facilitar e subsidiar a expansão das empresas industriais privadas na direção da manutenção e elevação da taxa de lucro" (CUNHA, 1991, p.240).

Saviani (2008) esclarece que, em 1964, com a predominância do "capitalismo de mercado associado-dependente", ao se referir ao mercado internacional em detrimento da proposta nacional-desenvolvimentista, as universidades se tornaram palco de resistência e de "reivindicações reformistas" via movimento estudantil. O governo, ao mesmo tempo em que buscou enquadrar o movimento dos estudantes nas diretrizes do regime, apressou a aprovação da Reforma Universitária, por meio da instituição do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, que resultou no Relatório Geral do GTRU (SAVIANI, 2008).

O advento do golpe militar em 1964, por um lado, procurou cercear as manifestações transformadoras, mas, por outro, provocou no movimento estudantil o aguçamento dos mecanismos de pressão pela reforma universitária. O movimento pela reforma ganhou as ruas impulsionado pela bandeira "mais verbas e mais vagas" e culminou com a ocupação, em 1968, das principais universidades pelos estudantes que instalaram comissões paritárias e cursos-piloto, ficando no controle das escolas durante o mês de julho e todo o segundo semestre. Nesse contexto resultou necessário efetuar o ajuste do sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar (SAVIANI, 2010, p. 8).

A Reforma Universitária foi aprovada através da Lei nº 5540/68, sem oportunidade de resistência pela oposição, devido aos atos de intimidação realizados pelo governo, como a cassação de mandatos. Oliven (2002) destaca que as mudanças implantadas com a Reforma foram direcionadas somente às instituições federais.

[...] Lei da Reforma Universitária (Lei nº5540/68) que criava os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico dentre outras inovações. A partir daí, os departamentos substituíram as antigas cátedras, passando, as respectivas

chefias a ter caráter rotativo. O exame vestibular, por sua vez, deixou de ser eliminatório, assumindo uma função classificatória [...] (OLIVEN, 2002, p. 39).

Essa reforma, como nos remete Aranha (1996) está vinculada ao acordo feito entre Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que ofereceu assistência técnica e financeira para a sua realização visando “[...] atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América latina [...]” (ARANHA, 1996, p.213).

Após 1968, se intensificam as instituições de caráter privado, principalmente nas regiões de maior demanda, sob apoio do governo, “[...] no ano de 1980, mais da metade dos alunos de terceiro grau estava matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior, sendo 86% em faculdades privadas [...]”. Naquele período, o sistema superior de ensino tinha 65 universidades e mais de 800 instituições isoladas (OLIVEN, 2002, p. 40). Saviani (2010) acrescenta que o aumento das instituições isoladas foi à contramão da lei 5.540 de 1968, que admitia esse tipo de instituição apenas como exceção, cuja prioridade era a organização universitária. Conforme Di Giorgi e Leite (2010) o crescimento das vagas no ensino superior foi desordenado, sem atenção a questão da qualidade de ensino. Priorizaram-se os cursos de baixo custo em instituições isoladas e com maior dificuldade dos egressos se inserirem no mercado de trabalho.

Essas diversidades e disparidades não são, certamente, um "privilegio dos serviços educacionais. Expressam a persistência e a atualização de desigualdades profundas na organização da sociedade e da vida econômica e política em território nacional. Em boa parte, é nesse sentido que a expansão da oferta educacional se 'antecipa' à ação planejadora do Estado. Ela ocorre sob a forma de uma resposta mais ou menos direta às urgências da demanda ou aos desígnios de interesses parcelares, que muitas vezes se ocupam o próprio Estado [...] (ALGEBAILÉ, 2009, p 92).

Oliven (2002) descreve que o aumento de faculdades privadas e isoladas era favorável à política do regime militar, pois, eram instituições com menor propensão à mobilização política. Em contrapartida, os professores das universidades públicas sofreram um processo de perseguição, devido à postura ideológica que era considerada como de subversão.

No período da ditadura foram criados os créditos educativos, que permitiam bolsas de estudos para alunos se graduarem nas instituições privadas, ou seja, não havia incentivo e preocupação em expandir de forma suficiente o ensino superior nas instituições públicas. Conforme Cunha (2007), o repasse de recurso público para as instituições privadas em 1973 atingia 39%, sendo estes dados anteriores à implantação dos créditos que ocorreram em 1974.

Com início do período de democratização, a educação foi palco de grande disputa pelos grupos hegemônicos na CF. Havia de um lado os defensores da educação pública, de outro, os interessados na mercantilização das instituições de ensino. Nessa luta de forças, a educação pública obteve conquistas importantes, porém, as instituições privadas também tiveram seus interesses atendidos, portanto a CF foi o documento que mais democratizou a educação básica (OLIVEN, 2002).

A Política Educacional foi tratada em Capítulo próprio no texto constitucional, Capítulo III - Seção VIII do artigo 205 ao artigo 214. Conforme Neves (2002) o ensino superior foi definido da seguinte forma:

[...] a oferta de ensino superior é livre à iniciativa privada, atendidas as condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional e avaliação de qualidade, pelo Poder Público; as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público. Na Constituição, igualmente fica determinado o dever do estado em garantir o acesso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa e é estabelecido que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo, ainda, obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Quanto aos recursos públicos esses serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei. A Constituição ainda estabelece que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, pluralismo de idéias, gestão democrática do ensino público e valorização dos profissionais do ensino (NEVES, 2002, p. 61).

Ao referir-se à CF, Cury (2008) reconhece o avanço e a fragilidade no desenvolvimento do direito à educação, pois, a simples promulgação da lei não resolveu todos os problemas do contexto onde ela foi instituída.

Eis que a educação escolar, similar a outras dimensões da vida sociocultural, então coexiste nessa contradição de ser inclusiva e seletiva nos modos e meios dessa inclusão e estar, ao mesmo tempo, sob o signo universal do direito. Ela não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições. Nessa via de raciocínio, faz sentido perguntar sobre quem são os “herdeiros” e/ou os reais atingidos pela deserdação desta destinação universal, ou melhor, pela privação dessa

destinação universal da educação escolar como um direito específico[...] (CURY, 2008, p. 210).

Uma sociedade marcada por hierarquia racial, desigualdade social, desequilíbrio na distribuição de renda, "[...] a natureza universalista da assunção dos conhecimentos organizados e sistemáticos em níveis cada vez mais elevados encontra obstáculos difíceis de serem transpostos no interior de contextos sociais" (CURY, 2008, p. 209).

Neste cenário, o Ensino Superior se constituiu com característica elitista, já que o ensino secundário fora dividido em ensino para filhos dos trabalhadores (profissionalizante) e para a elite (propedêutico), ao favorecer a classe dominante o acesso as Universidades Públicas.

Garantir o direito a educação pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988), não significou a universalização efetiva do ensino superior. Esse acesso, depende da capacidade individual, na perspectiva da meritocracia. Dessa forma, não se pode afirmar igualdade de condições entre ricos e pobres, seja para o acesso ou para a permanência. Nessa toada, a CF possibilitou a destinação de recursos públicos para as instituições privadas, favorecendo a abertura do que se tornou um grande nicho mercadológico, com a justificativa de uma "solução" para atender a demanda excedente, aspectos que serão contemplados na próxima subseção.

#### **4.3 O ensino superior na efervescência da política neoliberal**

A partir da década de 1990, o Brasil passou a seguir as recomendações de órgãos financeiros internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), buscando a sua integração à economia mundial, incentivando a liberdade do mercado e a contenção de despesas com políticas públicas, bem como, a privatização de setores ligados à saúde, educação e previdência social. O ensino superior, além dos demais níveis, não foge a essa estratégia e ganhou forte conotação mercadológica.

Conforme ressaltam Pereira e Silva (2018) vários aspectos desvendam os interesses da privatização da educação, via ajustes fiscais e estruturais da proposta de globalização e modernização conservadora, realizados tanto na ótica do Estado quanto do mercado, nesse sentido:

Na Educação Superior, governos, empresários e partidos políticos buscaram alterar a legislação para diversificar as características destas instituições, e permitiram a criação de fundações privadas, alteraram as relações públicas por meio de contrato de gestão, parcerias público-privadas, contratação em tempo parcial, terceirização de serviços de alimentação, limpeza e de segurança, todos são os sinais de mudanças! Ainda que o modelo burocrático tenha emperrado muito as atividades de ensino, pesquisa científica e tecnológica nas universidades, o que se deseja é romper com o princípio constitucional do tripé ensino, pesquisa e extensão para ampliar os nichos de investimentos privados dentro dos espaços públicos. Um dos resultados desse processo é que cerca de 70% das matrículas na Educação Superior são em instituições privadas (PEREIRA; SILVA, 2018, p. 531).

Sguissardi (2006) traz um panorama da privatização do ensino superior, ao explicitar o quanto a lógica de mercado é intensa no Brasil, o que coloca o país em primeiro lugar, na América Latina, no índice de privatização e, mundialmente, entre os cinco, considerando o número de instituições e matrículas.

Em 1994, das 851 IES, 192 (22,5%) eram públicas e 659 (77,5%) eram privadas. Em 2002, das 1.637 IES, 195 (11,9%) eram públicas e 1.442 (88,1%) eram privadas. Nesse período de oito anos, as IES privadas passaram de 77,5% para 88,1%. O número de IES cresceu 92%; o de IES públicas permaneceu estável; o das IES privadas cresceu 118%. O mesmo fenômeno verifica-se em relação à evolução das matrículas. No período 1994-2002, para um aumento do total de matrículas da ordem de 109%, o do setor privado foi de 150%, três vezes maior que o do setor público, de apenas 52%. Cabe registrar, ainda assim, que o principal aumento no setor público se deu nas estaduais. O setor privado, que, em 1994, concentrava 58% das matrículas, em 2002 já concentrava 70% (SGUISSARDI, 2006, p. 1028).

Esses dados representam o movimento de substituição da responsabilidade do Estado no oferecimento da política de educação superior e da sua transferência para as instituições privadas. O fortalecimento para tal estratégia foi motivado através do Decreto nº 2.306/97 que trata das instituições privadas particulares, equiparando-as à atividade comercial. O referido Decreto foi substituído pelo Decreto nº 3860/01. Esse desobriga a Instituição particular "[...] de publicar demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes, com o parecer do conselho fiscal ou órgão equivalente, nem de se submeterem, a qualquer tempo, à auditoria pelo Poder Público [...]" (SGUISSARDI, 2006, p. 1033).

No período em que a política neoliberal foi mais intensificada no Brasil, sobre o mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) os dados trazidos por Sguissardi (2006) esclarecem como esse governo foi acatando as recomendações dos organismos internacionais ao tratar dos recursos do produto interno bruto (PIB)

destinados às IFES. "[...] Em 1994, eles correspondiam a 0,91%. Oito anos passados, eles correspondiam a 0,64% e, no ano anterior, tinham correspondido a 0,61%, numa redução de cerca de 33% em relação ao início do *octênio* governamental[...]" (SGUISSARDI, 2006, p.1030).

A aprovação da Lei 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) - Lei de Diretrizes de Base Nacional (LDBEN), determinada pela CF de 1988, trouxe diversas alterações na estrutura do ensino superior, definiu os processos avaliativos, tanto dos cursos quanto das próprias instituições, sendo os credenciamentos condicionados aos resultados das avaliações. Para as instituições de ensino superior, não consideradas universidades, a indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão não foi estendida (NEVES, 2002).

A Lei nº 9.394/96 trata do ensino superior, no Capítulo IV, entre os art. 43 a 57. Neves (2002) resume as finalidades e as regras de funcionamento do ensino superior estabelecidas pela LDBEN:

Estabelece, por finalidade do ensino superior, estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; suscitar o desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular, os nacionais e regionais; promover a extensão, dentre outros (a íntegra do texto encontra-se no anexo). A LDBN, ao mesmo tempo, fixou as regras de funcionamento do ensino superior, tais como: a frequência obrigatória de alunos e professores nos cursos, salvo nos programas de educação a distância; a deliberação das universidades quanto às normas de seleção, devendo levar em conta os efeitos dos critérios por ela estabelecidos sobre a orientação do ensino médio; a obrigatoriedade da oferta de cursos noturnos nas IES públicas; o estabelecimento do período letivo de 200 dias; o fornecimento das informações obrigatórias que devem ser disponibilizadas aos alunos antes de cada período letivo; a definição da carga horária mínima de 8 horas semanais de aula para os docentes das IES públicas; e a exigência de que os professores do ensino superior devam ter pós graduação, prioritariamente o mestrado e o doutorado (NEVES, 2002, p. 61).

No governo de FHC foi implantado também o Exame Nacional de Cursos, conhecido como "Provão". Sguissardi (2006) fez algumas colocações sobre o exame, afirmando que o mesmo foi implantado sem o parecer da maioria dos dirigentes e professores das IFES e poderia apresentar um caráter mais controlador do que avaliativo.

Outra política estabelecida naquele governo foi o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), como alternativa de financiamento educacional para aqueles que



não possuíam condições econômicas para subsidiar as despesas da mensalidade, podendo efetuar o pagamento após o término do curso. Essa política intensificava a relação público/privado (SGUISSARDI, 2006). Ao invés de se investir em universidades públicas se incentivava o preenchimento das vagas ociosas das instituições particulares, com a utilização de recursos públicos.

A predominância da política econômica em detrimento da política educacional ficou evidenciada também nos quatro vetos relacionados ao ensino superior no Plano Nacional de Educação de 2001, que foram justificados pela contenção de despesas (SGUISSARDI, 2006).

A principal justificativa para os vetos foi o respeito à Lei da Responsabilidade Fiscal, mas, com isso, e porque sem aumento de despesa não há Plano Nacional de Educação, inviabilizou-se um plano que, embora tendo como eixo central algumas diretrizes caras ao FMI e ao BM, dada sua bastante ampla discussão no Congresso, continha princípios e metas que poderiam significar importantes avanços para a educação em geral e para a educação superior em particular (SGUISSARDI, 2006, p. 1034).

Ainda no Governo de FHC, em 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Inicialmente com o objetivo de auxiliar o governo na avaliação do ensino médio, posteriormente passou a ser utilizado como critério de seleção para acesso ao ensino superior. Nos primeiros anos, após sua implantação, o ENEM foi utilizado, parcialmente, pelas instituições particulares como parte do processo de seleção, enquanto que as instituições públicas apresentaram resistência, porém “[...] a procura pelo ENEM aumentou, desde sua implantação em 1998, o que induziu um efeito na demanda, que acabou por gerar maior aceitação pelas instituições de ensino superior” (CUNHA, 2003, p 45).

O ENEM é realizado em todos os Estados, em várias cidades, atendendo todas as regiões do país. Inclusive com isenção da taxa de inscrição para alunos que comprovem baixa renda. Atualmente, é utilizado como requisito para outros programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), FIES e SISU. O estudante pode se candidatar a diferentes instituições sem precisar se deslocar longas distâncias para participar dos processos seletivos, permitindo a participação de estudantes de baixa renda, que não apresentam recursos para o deslocamento.

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que iniciou seu mandato em 2003, assumiu como proposta de campanha a democratização da educação pública. Seu

Programa de Governo (2002) trazia o slogan "Uma Escola do Tamanho do Brasil". O Programa propunha, à época, uma ruptura com a política vigente:

É preciso romper a lógica vigente segundo a qual aos mais pobres estão reservadas as vagas em escolas públicas despreparadas, durante a educação básica, e o acesso a faculdades e universidades pagas de baixo nível, enquanto à elite destinam-se as escolas privadas de qualidade, capazes de preparar alunos aptos a ganhar, nos vestibulares, as melhores vagas na Universidade pública brasileira, onde se concentra o ensino superior de mais alto nível" (PROGRAMA DE GOVERNO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p.08).

Trópia (2007) esclarece que para o início das ações referentes ao ensino superior, naquele Governo, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) que elaborou um relatório com o diagnóstico da situação do ensino superior, demonstrando o desmonte das instituições públicas federais em função da crise fiscal e os índices de inadimplência das instituições privadas, bem como a possível descredibilidade da formação e dos diplomas oferecidos por essas instituições. O GTI apresentou como solução "[...] a criação de um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais, e a realização de uma Reforma Universitária mais profunda [...]" (TRÓPIA, 2007, p. 3).

Todavia, no primeiro mandato (2003-2006) na área educacional, as ações se desenvolveram na contramão da proposta política e ideológica do governo supracitado. Trópia (2007) traz a avaliação dos analistas do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES):

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

Enquanto segmentos da sociedade discutiam as propostas da reforma universitária, o governo implantava ações que davam sequência a política neoliberal, por exemplo, por meio da "[...] Lei de Inovação Tecnológica, as Parcerias Público-

Privadas, o Decreto que normatiza a Educação à Distância, [...]" (TRÓPIA, 2007, p. 5).

Outras ações como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e o PROUNI, instituído pela lei nº 11.096/05, trouxeram questionamentos em relação aos interesses que atenderiam. Para Trópia (2007, p. 6), o objetivo do SINAES, "[...] é ajustar a educação superior brasileira às exigências de avaliação inseridas nos documentos emanados dos organismos internacionais, de forte cunho quantitativo e competitivo[...]". Já para Sguissardi (2006, p.1042) "[...] O novo sistema teria trazido avanços inegáveis, mas, ainda assim, é questionado porque não respeitaria a autonomia universitária e seria centralizador no que tange à constituição da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior[...]".

Em relação ao PROUNI, a pesquisa realizada por Haas e Pardo (2017) demonstrou que o lucro que as instituições com fins lucrativos obtêm com a isenção fiscal é muito superior do que o investimento com as bolsas de estudos ofertadas em universidades públicas.

Reis (2015) ao analisar os recursos da União, de 2003 a 2014, destinados às IFES e instituições privadas por meio do FIES e do PROUNI, constatou que o aumento de recursos para as instituições públicas foi de 144,10% enquanto que para o setor privado foi de 880,42%.

Em síntese, com a implantação da política neoliberal por meio das recomendações de órgãos internacionais, ocorreu o desmonte das IFs, ao mesmo tempo em que houve um forte investimento do setor privado no mercado do ensino superior, inclusive em função da possibilidade de apoderar-se dos recursos públicos. Mesmo com um governo de ideologia de esquerda, em âmbito discursivo, a partir de 2003, as ações na perspectiva neoliberal foram recorrentes, via medidas que favoreceram os interesses de grandes empresas nacionais e internacionais.

#### **4.4 Políticas de acesso e permanência nas IFES**

A partir do segundo mandato do governo Lula (2007-2010) foram instituídos programas que possibilitaram a inserção de grupos historicamente marginalizados nos espaços escolares de nível superior, bem como, políticas de permanência, tais como: o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais (REUNI), que ampliou o aumento de vagas na graduação e nos cursos noturnos; o Sistema Unificado de Seleção (SISU), para ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior; a Lei de reserva de vagas e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O REUNI, instituído por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tinha por objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). No seu Art. 2º apresenta as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007).

Conforme o Relatório do Primeiro Ano do REUNI (2008), 53 universidades federais, de um total de 54 existentes em 2007, aderiram ao programa. Ainda, segundo o relatório, o número de vagas nas IFES, nos cursos de graduação, em 2007, era de 132.451, em 2008 esse número aumentou para 147.277 (MEC, 2009).

Para Trópia (2007), a proposta do REUNI de aumentar o número de vagas foi uma medida democrática no acesso ao ensino superior, porém, a autora questionou algumas condicionalidades impostas às IFES para adesão ao Programa, tais como abrir mão de sua autonomia, por meio do ensino superior flexível, ao colocar como condicionalidade a contratação de professor equivalente.

Outra estratégia para expansão das vagas no ensino superior centrou-se na criação, em 2008, da Lei nº 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. “Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais” (BRASIL, 2008, p.1).

Com a expansão das IFES pelo país, promoveu-se a interiorização do ensino superior. Em 2010, por meio da Portaria Normativa nº 2 do MEC, foi instituído o Sistema de Seleção Unificado (SISU), com objetivo de facilitar o acesso às IFES. O SISU, via sistema informatizado, disponibiliza vagas a candidatos que participaram do ENEM. Assim, após a inscrição do estudante no SISU, no final de cada processo, que acontece semestralmente, conforme disponibilidade de vagas, o sistema seleciona os mais bem classificados, conforme nota do ENEM (BRASIL, 2010).

Por meio do SISU, o candidato pode escolher duas opções de curso superior por ordem de preferência. De acordo com os dados da inscrição o sistema classifica a vaga pela ampla concorrência ou reserva de vagas, conforme lei nº 12.711 de 2012. Essa lei dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio através da reserva de 50% das vagas para estudantes das escolas públicas, autodeclarados negros, pardos e indígenas, para pessoas com deficiência, e com renda per capita de até 1,5 salários mínimos. (BRASIL, 2012).

Caso o estudante não consiga vaga na primeira opção, será direcionado para a segunda opção, e, no caso de não ser selecionado em nenhuma das opções, pode manifestar interesse pela lista de espera. Todas essas etapas seguem calendário próprio estabelecido pelo MEC, e todos os procedimentos são informatizados, exceto a matrícula no curso que deve ser realizada na instituição a qual o estudante foi selecionado (BRASIL, 2010).

Os cursos mais procurados, que garantem maior mobilidade social, são garantidos àqueles com melhores notas do ENEM, ou seja, para os que tiverem melhor desempenho. As vagas dos cursos com menor procura ficam para os estudantes com menores notas, portanto, muitas vezes, o estudante se matricula em um curso em que a sua nota foi suficiente e não no curso que era de sua preferência.

Com as políticas de ações afirmativas, que permitem, atualmente, a inserção de estudantes marginalizados no ensino superior, se faz necessário criar estratégias para garantir a permanência e êxito desses estudantes, pois, a interrupção no ciclo de estudos tem sido um problema permanente nas instituições escolares, inclusive nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP (DAROS, 2013). Daros (2013) menciona o acórdão nº 506/13 do Tribunal de Contas

da União, que cita o IFSP pelos seus altos índices de evasão. Senger (2018), apresenta dados que corroboram com Daros (2013), na medida em que:

O INEP realizou, em 2015, o Censo da Educação Superior, que traçou o perfil dos discentes no decorrer da graduação entre 2010 e 2014, considerando taxas de permanência, conclusão e desistência. Em 2010, 11,4% dos discentes desistiram do curso no qual ingressaram. Em 2014, o índice chegou a 49%. A elevada desistência traz outro dado preocupante: a ociosidade de vagas, pois somente 42,1% das vagas estavam preenchidas e 13,5% das vagas remanescentes foram ocupadas (INEP, 2015 *apud* SENGER, 2018, p.137).

Uma das estratégias para o controle da evasão é o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. A aprovação desse Programa teve participação fundamental de movimentos estudantis e de movimentos de classe. Conforme Senger (2018, p. 110), o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 “[...] representa a luta coletiva do FONAPRACE, da UNE e da ANDIFES na consolidação da assistência estudantil, ampliando seu reconhecimento legal enquanto direito”. Trataremos do PNAES, que é o foco dessa pesquisa, na próxima seção desse trabalho.

Na perspectiva governamental é fomentada a democratização da educação por meio de políticas de inserção, que se expandiu pelas Políticas de Ações Afirmativas, porém não se pode afirmar que ocorreu a democratização do ensino superior com a aprovação das políticas e programas de acesso e permanência, como por si só, fosse capaz de resolver os problemas e as dificuldades dos estudantes, ao evitar a evasão escolar. Essas ações, como bem esclarecem Pochmann e Ferreira (2016, p. 1250), “[...] não significam a afirmação de um direito crescente à igualdade de chances para todos e garantido pela escola; ao contrário, é o reconhecimento da desigualdade de chances e a necessidade de implantação de contrapartidas compensatórias”.

Os programas desenvolvidos a partir de 2007 possibilitaram a inserção de estudantes marginalizados no ensino superior, porém, são programas seletivos, sendo que os mais bem preparados, ou seja, aqueles que tiveram melhores oportunidades têm a possibilidade de escolherem os melhores cursos e instituições.

Estudantes matriculados em instituições particulares por meio do PROUNI e FIES não são beneficiados com programas de assistência estudantil, ao dificultar a sua permanência, já que muitos não possuem renda familiar suficiente para garantir

a manutenção escolar. Para aqueles que precisam mudar de cidade ou até de Estado, a dificuldade é maior ainda.

Pochmann e Ferreira (2016) relatam a exigência do mercado pelo diploma do ensino superior, fazendo com que muitos estudantes procurem os financiamentos privados para essa conquista. No entanto, a seleção, a diversidade e a desigualdade na oferta do trabalho não assegura aos jovens uma inserção positiva nas diferentes escalas do mundo do trabalho.

Para os estudantes que necessitam da assistência estudantil para permanecerem no curso, o recebimento do recurso não é automático após a sua matrícula, existe todo o processo burocrático de inscrição, seleção e recebimento do auxílio. Esse processo pode demorar alguns meses, e se o candidato não tiver um aporte financeiro para garantir as despesas até o recebimento do auxílio, caso seja beneficiado, pode incorrer em evasão.

Além disso, mesmo os programas como o ENEM e SISU terem possibilitado a participação no processo seletivo sem necessidade de deslocamento para as instituições pretendidas, após a aprovação o estudante terá, necessariamente, que comparecer na instituição para matrícula, o que pode se converter em empecilho para muitos.

Vale apontar, ainda, mesmo com o incentivo das políticas e programas de acesso e permanência se observa um crescimento na taxa de evasão do ensino superior. Em 2010 ocorreu uma evasão de 11,4% enquanto em 2014 a taxa foi de 49%. (MEC, 2016).

À medida que aprofundamos a análise das contradições da forma capital, percebemos que o que se amplia é sua força destrutiva. Para manter-se, como demonstra Mészáros, vem destruindo todos os direitos que a classe trabalhadora conquistou nos últimos séculos. Por isso, no plano da luta política, o antônimo da exclusão não é a pura e simples inclusão, já que, como assinalamos acima, trata-se de uma inclusão cada vez mais degradada. O horizonte a perseguir é o da utopia da emancipação humana sob novas formas de relações sociais. Vale dizer, uma luta para ir além do capital (FRIGOTTO, 2010, p. 433).

Considera-se inegável a importância das políticas de inserção das classes menos favorecidas no ensino superior, todavia os interesses sobrepostos a essas políticas devem ser analisados com maior visibilidade. Trópia (2007, p.01) alerta sobre a necessidade de verificar os reais interesses das políticas inclusivas para não incorrer no erro de incentivar “[...] mudanças e reformas que justamente reforçam e

aprofundam as características mais negativas e perversas que se esperava superar".

Desta forma, podemos concluir que o Ensino Superior no Brasil, assim como as demais políticas públicas sociais, se desenvolveram para atender aos interesses da classe dominante nacional e internacional, sem ter necessariamente uma preocupação com o desenvolvimento científico e tecnológico do país, mas com a obtenção de lucro e o controle de despesas públicas.

A pressão dos movimentos sociais contribuiu para que ações fossem implantadas, atendendo a demanda por esse nível de ensino. Porém, ao invés de se investir em instituições públicas com ensino de qualidade, priorizaram-se investimentos em programas que favoreceram instituições privadas. Mesmo com a implantação de reformas que proporcionaram a inserção de grupos marginalizados, não há como afirmar que ocorreu uma democratização do Ensino Superior em um país onde apenas 19% dos jovens, aproximadamente, têm acesso a esse nível de ensino.



## **5 O LÓCUS DA PESQUISA E SUAS ESPECIFICIDADES**

Nesta seção objetiva-se conhecer o local da pesquisa, bem como suas especificidades, percorrendo o processo de criação dos Institutos Federais até as peculiaridades do Câmpus Birigui; a política de acesso e a Política de Assistência Estudantil (PAE) que atende aos objetivos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

### **5.1 A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados por meio da Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui, no âmbito do Sistema Federal de Ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC, a quem cabe o planejamento e desenvolvimento das atividades, inclusive a viabilização de recursos orçamentário (MEC, 2019).

Atualmente, a Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica é constituída por 38 Institutos Federais, por dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e pelo Colégio Pedro II. Os Institutos Federais (IFs) são equiparados às Universidades Federais. Associadas a essas Instituições estão seus respectivos câmpus, totalizando 661 unidades distribuídas em todos os Estados e no Distrito Federal. Os Estados da Bahia, Goiás, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e de Santa Catarina possuem mais de um Instituto Federal, portanto Minas Gerais é o que apresenta o maior número, são cinco Institutos Federais (MEC, 2019).

As IFES são detentoras de autonomia, tanto administrativa, como patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (MEC, 2019). Oferecem educação superior, básica e profissional. Suas atividades integram ensino, pesquisa e extensão e garantem a verticalização do ensino, permitindo o melhor uso dos recursos físicos e humanos. Dentre suas finalidades, destacam-se:

Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008, p.1).

Devem assegurar a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, ensino técnico, ensino superior (tecnólogos, licenciatura e bacharelado), pós-graduação lato e stricto sensu e formação inicial e continuada de trabalhadores. Porém, o foco principal está centrado no ensino técnico, como fica claro na distribuição das vagas, pois 50% são destinadas para os cursos técnicos, um mínimo de 20% para cursos de licenciatura, 10% para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Jovens e Adultos (PROEJA) e o restante para cursos superiores de tecnologias e engenharias (BRASIL, 2008).

## **5.2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP e o Câmpus Birigui**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, durante a sua trajetória, conforme os períodos históricos e os posicionamentos dos governos, apresentou diversas denominações. Foi criado em 1909, no governo de Nilo Peçanha, como Escolas de Aprendizes e Artífices. Havia um total de 19 escolas criadas com o objetivo de oferecer profissionalização para a classe popular. Analisando o decreto que instituiu a criação dessas escolas nota-se que as vagas eram destinadas a um público muito restrito entre os desfavorecidos da fortuna: “[...] idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo; não sofrer o candidato moléstia infectocontagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de ofício” (BRASIL, 1909, p. 2).

Além do objetivo de garantir mão de obra qualificada para os setores agrários e industriais, essas escolas serviram como estratégia governamental para resolver o problema da ociosidade de crianças e jovens pobres, sob a justificativa de que poderiam se inserir no crime e vícios, os quais poderiam colocar em risco a ordem estabelecida. Com a urbanização intensificada aumentava-se, também, os índices de violência, característicos das grandes cidades. Essas escolas foram

instaladas em todas as capitais, buscando atender mais uma demanda de repressão moral e assistencialista do que propriamente profissionalizante (BRASIL, 1909).

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes operárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909, p. 01).

A Escola de Aprendizes de São Paulo foi inaugurada em 1910, suas atividades tiveram início no Bairro da Luz com os cursos Tornearia, Mecânica, Eletricidade, Carpintaria e Artes decorativas, com público alvo a partir dos 12 anos (IFSP, 2019a). Em 1911 foi instituído o primeiro regulamento nacional para o ensino técnico profissional, Decreto nº. 9070, de 25 de outubro de 1911, que definia o tempo do ano escolar em 10 meses, com duração dos cursos em quatro anos. Cada estudante poderia aprender um único ofício, estabeleceu a obrigatoriedade do curso primário e de desenho e a idade do público alvo de 12 a 16 anos, proibindo o ingresso de pessoas com deficiência física (IFSP, 2019a).

Em 1937, na implantação do “Estado Novo” de Getúlio Vargas, por meio da Reforma Capanema, a Instituição passou a ser denominada Liceu Industrial de São Paulo, via Lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937, que também estruturou o ensino em oito modalidades: primário, industrial, comercial, doméstico, secundário, superior, extraescolar e educação física (IFSP, 2019a).

A reforma Capanema tinha como objetivo mudar a visão do Ensino Secundário, conservando a divisão em dois ciclos: ginásial (4 anos de duração) e colegial (3 anos de duração). O colegial passou a ser dividido em duas modalidades, para os estudantes que iriam para o ensino superior Clássico e Científico. Para aqueles que tinham urgência no ingresso ao mercado de trabalho, havia o Ensino Normal e o Técnico, este último dividido em: industrial, comercial e agrícola (IFSP, 2019a, p. 37).

Ainda neste governo, em 1942, a Instituição se transformou em Escola Industrial de São Paulo, por meio do Decreto-Lei nº. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (IFSP, 2019a).

Nesse período, com a implantação do capitalismo industrial, o objetivo dessa instituição foi se moldando aos objetivos mais diretos de desenvolvimento econômico, ou seja, qualificar a mão de obra, “[...] característica típica de governos no estado capitalista moderno no que concerne a sua relação com o mercado,

objetivo que se complementa com a manutenção, sob controle social, dos excluídos dos processos de produção” (IFSP, 2010, p. 10).

Em 1959, a Instituição passou a ser denominada Escola Técnica Federal. Nesse período o ensino médio incidiu a valorizar ainda mais conteúdos práticos, tornando-se, com a LDB de 1971, totalmente em ensino profissionalizante, na busca em atender a necessidade de “mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização”, porém às custas do endividamento externo (IFSP, 2010, p.11).

Em função das instituições federais serem referências no ensino profissionalizante, já que os Estados e Municípios ainda não apresentavam experiência nessa modalidade e nem estrutura física e profissional adequada, as instituições federais ganharam grande prestígio nessa modalidade de ensino (DAROS, 2013).

Nessa retrospectiva histórica, é oportuno frisar que, em 1994, a Lei Federal nº. 8.984 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que favoreceu, em 1999, à transformação da Instituição em Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (CEFET). Foram incluídas nessas instituições as modalidades de nível superior e de aperfeiçoamento. Entre 2000 a 2008, foram implantados cursos superiores para formação de tecnólogos na área da indústria e de serviços, licenciaturas e engenharias (IFSP, 2019a).

Conforme quadro abaixo, observa-se que a implantação dessas escolas foi lenta no Estado de São Paul entre 1909 a 2008, sendo implantadas apenas dez unidades.

Quadro 1 - Unidades federais de educação profissional e tecnológica criadas até 2008

<b>Unidade</b>	<b>Autorização de Funcionamento</b>
São Paulo	Decreto nº. 7.566, de 23/09/1909
Cubatão	Portaria Ministerial nº. 158, de 12/03/1987
Sertãozinho	Portaria Normativa nº. 403, de 29/04/1996
Guarulhos	Portaria Ministerial nº. 2.113, de 06/06/2006
Bragança Paulista	Portaria Ministerial nº. 1.712, de 20/10/2006
Salto	Portaria Ministerial nº1.713, de 20/10/2006
Caraguatatuba	Portaria Ministerial 1.714, de 20/10/2006
São João da Boa Vista	Portaria Ministerial 1.715, de 20/10/2006
São Carlos	Portaria Ministerial nº 1.008, de 29/10/2007
São Roque	Portaria Ministerial nº 710, de 09/06/2008

Fonte: Plano de desenvolvimento Institucional 2019/2023 (IFSP, 2014 *apud* IFSP, 2019a, p. 50).

Portanto, a partir da lei de nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, Lei de criação dos Institutos Federais, a Educação Profissional e Tecnológica se expandiu e se interiorizou no país, com objetivo de estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, ao atender os interesses e necessidades locais e regionais. Ampliou-se de forma significativa a oferta da educação superior, por meio das licenciaturas em Ciências (Física, Química, Matemática e Biologia), e da pós-graduação, sendo direcionada uma atenção maior para a formação de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2008).

No período de 2009 a 2013 foram inaugurados 19 câmpus, incluindo o Câmpus Birigui, que é o foco desta pesquisa.

Quadro 2: Câmpus do IFSP implantados no período de 2009 a 2013

<b>Câmpus</b>	<b>Início das atividades</b>
Campos do Jordão	2º semestre de 2010
Birigui	2º semestre de 2010
Piracicaba	2º semestre de 2010
Itapetininga	2º semestre de 2010
Catanduva	2º semestre de 2010
Araraquara	2º semestre de 2010
Suzano	2º semestre de 2010
Barretos	2º semestre de 2010
Boituva	2º semestre de 2010
Capivari	2º semestre de 2010
Matão	2º semestre de 2010
Avaré	1º semestre de 2011
Hortolândia	1º semestre de 2011
Votuporanga	1º semestre de 2011
Presidente Epitácio	1º semestre de 2011
Registro	1º semestre de 2012
Campinas	1º semestre de 2012
São José dos Campos	1º semestre de 2012
Assis (Campo Avançado)	1º semestre de 2013

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2023 (IFSP, 2014 *apud* IFSP, 2019a, p. 55), adaptado pela autora (2019).

Em 2018 a estrutura do IFSP era constituída por 33 câmpus, quatro Câmpus Avançados e uma Reitoria, sendo todos pertencente à administração indireta do Ministério da Educação. O quadro abaixo, apresenta os Municípios onde foram instalados os câmpus até 2018.

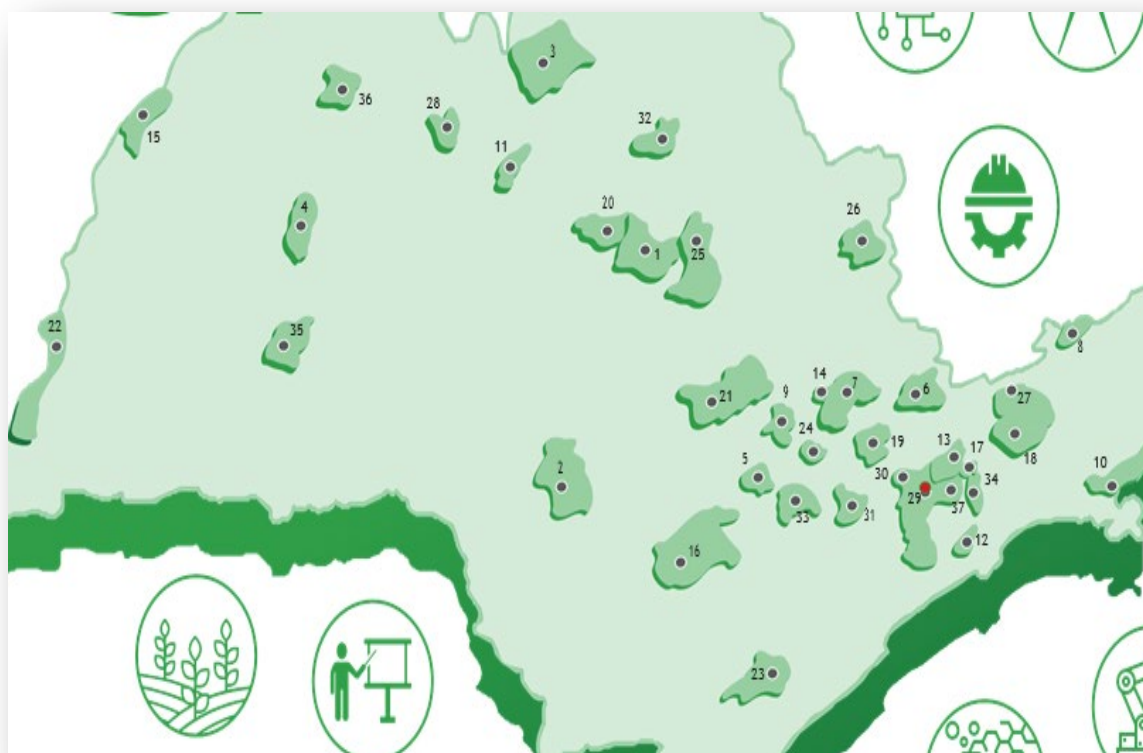
Quadro 3 - Câmpus do IFSP implantados até 2018.

1. Araraquara	14. Hortolândia	26. São João da Boa Vista
2. Avaré	15. Ilha Solteira	27. São José dos Campos
3. Barretos	16. Itapetininga	28. São José Rio Preto
4. Birigui	17. Itaquaquecetuba	29. São Paulo/ Reitoria
5. Boituva	18. Jacareí	30. São Paulo/Pirituba
6. Bragança Paulista	19. Jundiaí	31. São Roque
7. Campinas	20. Matão	32. Sertãozinho
8. Campos do Jordão	21. Piracicaba	33. Sorocaba
9. Capivari	22. Presidente Epitácio	34. Suzano
10. Caraguatatuba	23. Registro	35. Tupã
11. Catanduva	24. Salto	36. Votuporanga
12. Cubatão	25. São Carlos	37. São Miguel Paulista
13. Guarulhos		

Fonte: Relatório de Gestão - ano base 2018 (IFSP, 2019b), adaptado pela autora.

A figura a seguir mostra a distribuição geográfica dos câmpus no Estado de São Paulo, por meio da qual foi possível constatar que a maioria dos câmpus foram instalados em regiões mais próximas da Capital do Estado, principais polos industriais, atendendo a finalidade de preparação de mão de obra para a indústria.

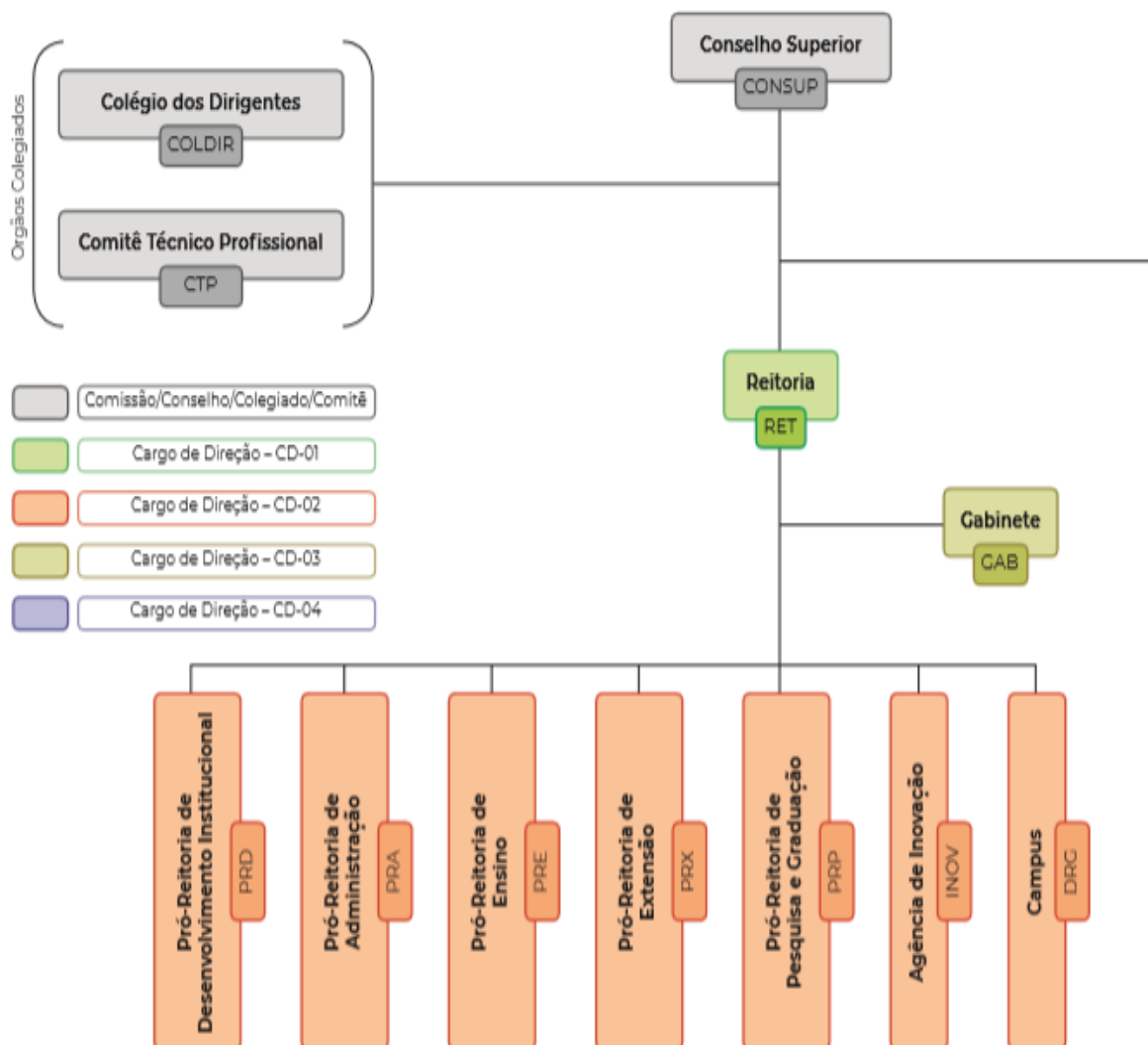
Figura 1 - Mapa da distribuição dos câmpus no Estado de São Paulo



Fonte: Relatório de Gestão - ano base 2018 (IFSP, 2019b)

A Lei nº. 11.892 de 2008 também estabeleceu a estrutura organizacional dos Institutos Federais que passou a ser constituído por dois órgãos superiores – Colégio de Dirigentes (COLDIR) e Conselho Superior (CONSUP). Estabeleceu a posse dos reitores para as respectivas reitorias e do diretor - geral para cada câmpus. Ambos, reitores e diretores gerais, são nomeados pelo Presidente da República, após consulta da comunidade escolar representada por discentes, docentes e técnicos-administrativos. O mandato é de quatro anos, permitida uma recondução (BRASIL, 2008).

Figura 2 – Estrutura organizacional do IFSP

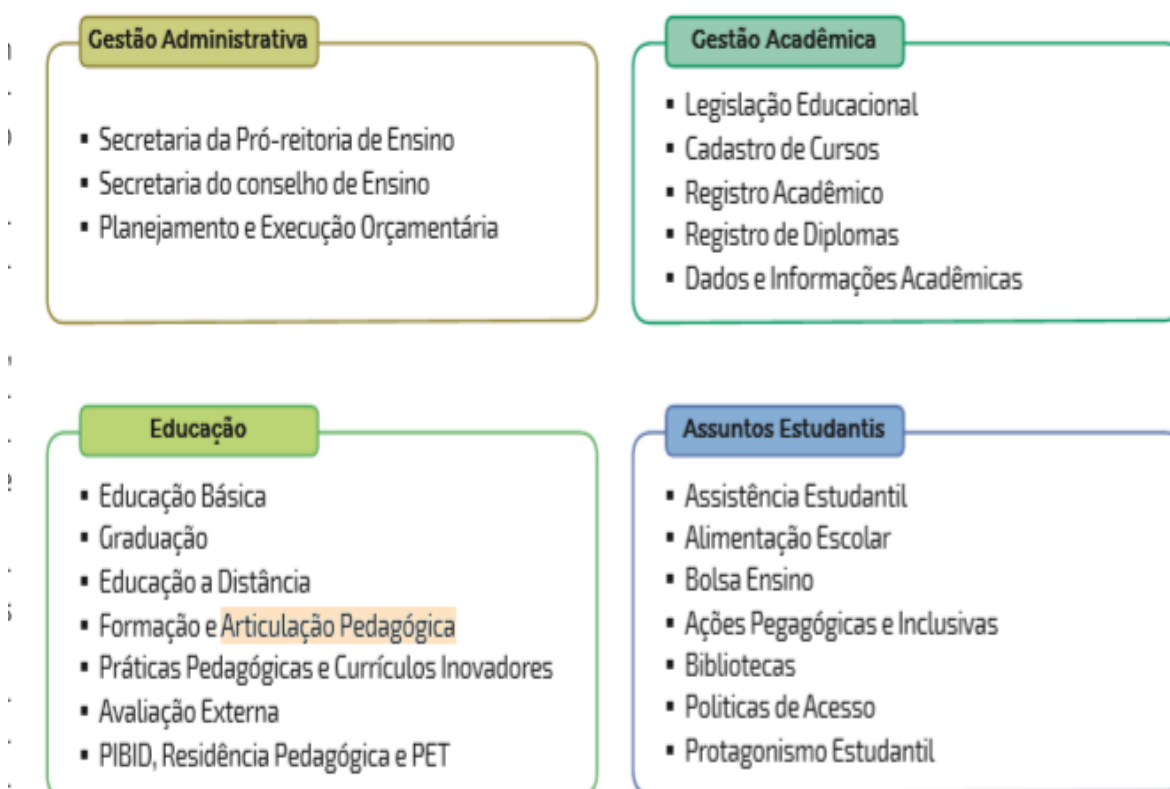


Fonte: Relatório de Gestão - ano base 2018 (IFSP, 2019b, p.11), adaptado pela autora (2019).

Conforme a estrutura organizacional, o IFSP possui cinco Pró-Reitorias: Desenvolvimento Institucional; Ensino; Administração; Pesquisa e Pós-Graduação e Extensão, os pró-reitores são escolhidos pelo reitor (IFSP, 2019b)

A Pró-Reitoria de Ensino (PRE), é a responsável pelas ações da assistência estudantil e das demais ações ligadas a Coordenadoria Sociopedagógica, está estruturada da seguinte forma:

Figura 3 - Estrutura organizacional da PRE



Fonte: Relatório de Gestão – ano base 2018 (IFSP, 2019b).

O Câmpus Birigui está localizado na região Noroeste do Estado. O Município é conhecido como Capital Nacional do Calçado Infantil. Em 2018 apresentava uma população estimada em 122.359 habitantes. Em 2017 um total de 31,3% da população encontrava-se empregada e a renda per capita de até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo correspondia a realidade de 23,7% da população no último censo de 2010. (IBGE, 2019).

A possibilidade de implantação do câmpus na cidade de Birigui ocorreu devido a um esforço da Prefeitura e do IFSP, que responderam à Chamada Pública



do MEC/SETEC n.º 001/2007. Esta chamada fez parte do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. (IFSP, 2019a).

As atividades do IFSP, Câmpus Birigui se iniciaram no 2º semestre de 2010, após a autorização de funcionamento com a Portaria Ministerial nº 116, de 29 de janeiro de 2010. Os cursos ofertados, no início de suas atividades, foram os cursos técnicos concomitantes e/ou subsequentes com o Ensino Médio em Administração, Automação Industrial e Manutenção e Suporte em Informática. Em 2011 iniciaram os cursos de licenciatura em Matemática, Formação Pedagógica de Docentes, bem como os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). (IFSP, 2019a)

A Prefeitura de Birigui, responsável pela doação do terreno, disponibilizou o espaço em uma região ainda pouca habitada e desprovida de qualquer infraestrutura, além de ser distante da região central, não havia transporte coletivo que atendesse o referido bairro nos horários de aula. Posteriormente à inauguração do câmpus, nos espaços físicos ao redor, foram construídos diversos blocos de casas do Programa Minha Casa Minha Vida. O bairro se tornou extremamente populoso, porém, sem nenhuma infraestrutura que atendesse as necessidades dos moradores. Não havia nenhuma outra escola que atendesse as crianças e adolescentes, que eram transportados para creches e escolas de outros bairros.

A falta de serviços públicos, tais como unidades de saúde, transporte coletivo, policiamento, e de comércios que atendesse o suprimento básico, deixou a população a mercê. Porém o problema mais preocupante foi a violência e o tráfico de drogas, tornando-se um bairro de vulnerabilidade social, sendo inclusive apelidado de “Cidade de Deus” e ou “Portal da Pedra”, fazendo alusão ao nome Portal da Pérola.

Silva (2015), ao descrever a realidade da implantação do Câmpus de Hortolândia também faz referência a essa problemática da infraestrutura precária como sendo um fator predominante em diversos câmpus implantados. A “[...] implantação dos diversos campi, sua localização nas cidades, em sua maioria, é em bairros afastados e sem infraestrutura como transporte público, por exemplo. Assim, os campi estão na cidade e, ao mesmo tempo, fora dela, na não cidade” (SILVA, 2015, p. 29).

Atualmente, o Câmpus Birigui oferece os cursos de Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico em Administração e Informática (duração de três anos) e o curso de Engenharia da Computação (duração de cinco anos), ambos em período integral.

No horário noturno são oferecidos os cursos Técnicos Subsequentes e Concomitantes com o Ensino Médio em Administração e Automação Industrial, o primeiro com duração de um ano e meio, o segundo com duração de dois anos; licenciaturas em Matemática e Física, com duração de quatro anos; Tecnólogos em Mecatrônica e Sistemas para Internet, com duração de três anos e o Curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Além dos cursos de formação inicial e continuada que são oferecidos em horários diversos, durante o ano letivo.

O reconhecimento dos cursos ocorreu nos seguintes anos: a) Licenciatura em Matemática em 2014, b) Tecnólogos de Mecatrônica Industrial e Sistemas para Internet em 2015 e c) Licenciatura em Física em 2017. Todos com conceito 4. A estrutura física é constituída por um bloco administrativo; quatro blocos de salas de aula, biblioteca e laboratórios; um refeitório; um auditório, um bloco de convívio; uma cantina e uma quadra poliesportiva, possui ainda um amplo estacionamento. O Terreno pertencente ao câmpus é de 69.887,55 m<sup>2</sup> e encontra-se cercado por alambrado e muro (IFSP, 2019a).

Na estrutura organizacional do câmpus há duas diretorias que estão ligadas diretamente à Direção Geral, sendo a Diretoria Adjunta Educacional (DAE) e a Diretoria Adjunta de Administração (DAA). A CSP está diretamente subordinada a DAE, porém no que se refere a PAE está em constante articulação com a DAA, que é responsável pela liberação orçamentária dos recursos da assistência estudantil, pela efetuação do cadastros dos estudantes no Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI), pelos referidos pagamentos, após emissão mensal da lista de estudantes pela CSP.

A Coordenadoria Sociopedagógica (CSP), local de trabalho da pesquisadora, é o setor responsável pelo planejamento e coordenação da Política de Assistência Estudantil (PAE). Apresenta em seu quadro de servidores uma equipe multiprofissional de ação interdisciplinar, constituída por uma assistente social, três pedagogas, uma psicóloga, uma técnica em assuntos educacionais, um assistente administrativo e um técnico tradutor e intérprete de libras, podendo ter atuação de outros servidores.

Além da Coordenação da PAE, o regulamento da CSP, aprovado por meio da resolução nº. 138 de 2014 (IFSP, 2014a) define mais 26 atribuições para o setor, entre elas destacam-se:

- Acompanhar e implementar políticas em conjunto a Pró-Reitoria do Ensino do IFSP;
- Propor e promover ações de acolhimento e integração dos estudantes;
- Acompanhar os estudantes do processo de ensino e aprendizagem;
- Elaborar instrumentos de pesquisa para compreender e analisar os motivos que levam à retenção e à evasão dos estudantes em parceria com outras instâncias do IFSP;
- Propor, implantar, acompanhar e avaliar proposta de prevenção e intervenção ao baixo rendimento, retenção e à evasão escolar (IFSP, 2014a).

Cada profissional pertencente à Coordenadoria Sociopedagógica atua de forma específica e complementar no atendimento ao estudante, realizando um trabalho global e articulado. Os servidores da CSP estão envolvidos em várias comissões como: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais (NAPNE); Permanência e Êxito; Formação Continuada; e outras.

Ainda, conforme a Resolução nº. 138/14, cabe ao assistente social, dentre outras atividades, coordenar o desenvolvimento da assistência estudantil no câmpus (IFSP, 2014a). Porém todas as ações realizadas referentes ao PAE, desde a elaboração do projeto anual, edital de abertura de processos seletivos, atendimento e acompanhamento de alunos, e divisão orçamentária, envolve a participação de todos os representantes do setor, bem como, com a aprovação do Diretor Adjunto Educacional e Diretor Geral.

### **5.3 Política de ingresso nos cursos superiores do IFSP- Campus Birigui**

A Política de ingresso para os cursos superiores do IFSP-Câmpus Birigui acontece exclusivamente através do SISU. A lei de reserva de vagas é rigorosamente cumprida, seja para os cursos superiores como também para os cursos técnicos. O acesso aos cursos de graduação acontece apenas no 1º semestre de cada ano.

Desta forma, a divisão das vagas para os cursos superiores conforme a Lei nº. 12.711/2012, ocorre da seguinte forma: 50% das vagas para ampla concorrência e os demais 50% para estudantes de escola pública com suas devidas especificidades divididas em oito modalidades, por meio da nomeação de listas, as quais seguem os seguintes critérios, conforme orientações da PRE (IFSP, 2019c) :

- Lista 1 (escola pública + renda) – vagas para quem estudou o ensino médio integralmente em instituições públicas, com renda *per capita* familiar bruta

menor ou igual a 1,5 salário-mínimo, vigente aos três meses anteriores à data de inscrição.

- Lista 2 (escola pública + renda + autodeclarados pretos pardos e Indígenas) – vagas para quem estudou o ensino médio integralmente em instituições públicas, com renda *per capita* familiar bruta menor ou igual a 1,5 salário-mínimo, vigente aos três meses anteriores à data de inscrição e se autodeclara preto, pardo ou indígena.

- Lista 3 (escola pública) – vagas para quem estudou o ensino médio integralmente em instituições públicas.

- Lista 4 (escola pública + autodeclarados pretos pardos e Indígenas) – vagas para quem estudou o ensino médio integralmente em instituições públicas e que se autodeclara preto, pardo ou indígena.

- Lista 5 (escola pública + renda + pessoa com deficiência) – vagas para quem estudou o ensino médio integralmente em instituições públicas com renda *per capita* familiar bruta menor ou igual a 1,5 salário-mínimo, vigente aos três meses anteriores à data de inscrição e é pessoa com deficiência.

- Lista 6 (escola pública + pessoa com deficiência) – vagas para quem estudou, o ensino médio integralmente em instituições públicas e é pessoa com deficiência.

- Lista 7 (escola pública + renda + autodeclarados pretos pardos e indígenas + pessoa com deficiência) – vagas para quem estudou o ensino médio integralmente em instituições públicas, com renda *per capita* familiar bruta menor ou igual a 1,5 salário-mínimo, vigente aos três meses anteriores à data de inscrição, autodeclarado preto, pardo ou indígena e é pessoa com deficiência.

- Lista 8 (escola pública + autodeclarados pretos pardos e indígenas + pessoa com deficiência) – vagas para quem estudou o ensino médio integralmente em instituições públicas, autodeclarado preto, pardo ou indígena e é pessoa com deficiência (IFSP, 2019c).

Conforme os critérios das listas, as vagas dos cursos superiores, em 2018, no Câmpus Birigui foram divididas da seguinte forma:

Quadro 4 – Distribuição das vagas dos cursos superiores do Câmpus Birigui, conforme Lei nº. 12.711/2012.

CURSO	DURAÇÃO	TURNO	AMPLA CONCORRÊNCIA	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8
Engenharia da Computação	10 semestres	Integral	20	5	3	5	3	1	1	1	1
Física	8 semestres	Noturno	20	5	3	5	3	1	1	1	1
Matemática	8 semestres	Noturno	20	5	3	5	3	1	1	1	1
Mecatrônica Industrial	6 semestres	Noturno	20	5	3	5	3	1	1	1	1
Sistemas para a Internet	6 semestres	Noturno	20	5	3	5	3	1	1	1	1

Fonte: Termo de Adesão 1ª edição de 2018 (MEC, 2017).

Das oito listas que determinam a distribuição das vagas, nota-se que em quatro delas se exige a renda *per capita* de até 1,5 salários mínimos, sendo ainda exigidos outros critérios que caracterizam os grupos mais vulneráveis. Desta forma, evidencia-se a necessidade de políticas que atendam às necessidades desses estudantes para que além do acesso consigam concluir a tríade acesso, permanência e êxito.

#### 5.4 A política de assistência estudantil do IFSP

Percorrendo o desenvolvimento das políticas sociais públicas, especialmente a educacional, constataram-se ações que possibilitaram a inserção de estudantes mais vulneráveis nos espaços de ensino superior, conquistas das pressões populares e dos movimentos de entidades representativas. Nessa direção, a Política de Assistência Estudantil não fugiu à regra. O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDIFES), com a participação da UNE, foram representações fundamentais para a regulamentação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (SENGER, 2018).

O FONAPRACE foi criado em 1987, tendo como objetivos: assessorar a ANDIFES nos assuntos comunitários e estudantis das instituições de ensino superior públicas e “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” (FONAPRACE, 2019).

Conforme descritos nos dados apresentados pelas pesquisas do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES, realizadas pelo FONAPRACE nos anos de 1996, 2003, 2010 e 2014, fica evidente o aumento do número de estudantes com renda *per capita* de até 1,5 salários mínimos após 2010, quando ocorreu a aprovação da Lei de reserva de vagas. Essas pesquisas contribuíram para embasar diversas decisões relacionadas ao PNAES.

Quadro 5 – Níveis de renda *per capita* dos estudantes das IFES nos anos de 1996/97, 2003/4, 2010/11 e 2014/15

<b>Renda</b>	<b>1996/97</b>	<b>2003/04</b>	<b>2010/11</b>	<b>2014/15</b>
Ate1/2 SM	3,3	0,8	0,5	31,97
De ½ a 1 SM	10,5	11,1	9,6	21,96
De 1 a 1,5 SM	30,5	30,9	33,6	12,26
<b>TOTAL</b>	<b>44,3</b>	<b>42,8</b>	<b>43,7</b>	<b>66,19</b>

Fonte: IV Pesquisa Nacional de Perfil dos Discentes das IFES (ANDIFES\_FONAPRACE, 1997, 2004, 2010, 2014 *apud* FONAPRACE, 2016).

De acordo com Fernandes (2012), os dados da primeira pesquisa serviram como fundamentação para que o FONAPRACE solicitasse em 1999 a inclusão da assistência estudantil no PNE, o que foi acatado pelo então relator Nelson Marquecham. Já os dados da segunda pesquisa contribuíram para que o MEC instituisse o Programa Nacional de Assistência Estudantil por meio da portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (SENGER, 2018).

Com a inserção do público de menor renda nos espaços escolares, se intensificou a necessidade de políticas que garantissem a permanência, pois, a vulnerabilidade econômica é representada por diversos fatores que caracterizam a vulnerabilidade social, ou seja, além da privação de condições adequadas e mínimas de sobrevivência há a negação do usufruto de bens como cultura, lazer e educação. Essas diferenças de oportunidade vão se apresentar na forma de dificuldades pedagógicas, de adaptação nos espaços escolares, bem como, na necessidade da escolha pelo trabalho em detrimento da permanência na escola, e vão servir como motivos que justifiquem a evasão escolar.

Nesse sentido, o PNAES foi regulamentado em 2010, via Decreto nº. 7.234, com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação

Superior pública federal, abrangendo os Institutos Federais, considerando suas especificidades (BRASIL, 2010).

Desta forma, o PNAES nos Institutos Federais, além de atender os estudantes das graduações, atende também aqueles matriculados nos cursos técnicos de nível médio integrado ou concomitante e subsequente. O PNAES é executado no âmbito do MEC, responsável pelas despesas por meio das dotações orçamentárias que lhe são consignadas anualmente (Brasil, 2010). Antes da aprovação do referido decreto, as ações de assistência estudantil, realizadas pelas IFES, eram arcadas com orçamento próprio de cada IF, no entanto ficavam limitadas a poucas intervenções.

No decreto nº. 7.234/10 ficaram estabelecidos como objetivos do programa: democratizar as condições de permanência; minimizar os efeitos das desigualdades sociais, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010). Esses objetivos devem ser alcançados com ações 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 e altas habilidades e superdotação, ocorrendo de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010).

O artigo 5º do decreto define como público alvo do PNAES prioritariamente estudantes provenientes da rede pública ou com renda *per capita* de até 1,5 salários mínimos (BRASIL, 2010), ou seja, abre possibilidade para ampliação dos auxílios para os demais estudantes, pois não definiu como exclusivamente para este público, mas prioritariamente, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições.

Atualmente, no IFSP, a Política de Assistência Estudantil é regulamentado pela resolução nº. 41 de 2 de junho de 2015 (IFSP, 2015a), que altera a Política de Assistência Estudantil, aprovada pela resolução nº 135, de 4 de novembro de 2014 e pela Resolução nº. 42 de 02 de junho de 2015 (IFSP, 2015b) que altera a Normatização dos Auxílios aprovada pela Resolução nº 136, de 4 de novembro de 2014. Esses documentos foram construídos por meio de uma ação coletiva e contínua entre os assistentes sociais do IFSP.

A Resolução nº. 41/15 prevê a Comissão Central Permanente de Assistência Estudantil (COPAE), que é um órgão colegiado propositivo que auxilia a Pró-Reitoria

de Ensino nos assuntos relacionados à Assistência Estudantil, tais como planejamento, implementação, regulação e avaliação (IFSP, 2015a).

Além da COPAE, a PAE conta com o apoio técnico da Comissão de Sistematização da Assistência Estudantil (COSAE), aprovada pela Portaria nº 5.314, de 06 de outubro de 2014, que “[...] tem por objetivo estabelecer um sistema de indicadores socioeconômicos que permita o cálculo do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), para procedimentos de análise socioeconômica para concessão de auxílios financeiros aos estudantes” (IFSP, 2014b).

A Resolução nº. 41/15 define como princípios da PAE a igualdade de condições para o acesso e permanência na instituição; igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza, garantindo-se equidade entre os discentes; respeito à autonomia e liberdade dos estudantes do IFSP; democratização e qualidade dos serviços prestados à comunidade escolar; compromisso com a formação integral do estudante, visando à emancipação política e social (IFSP, 2015a) .

Para a destinação dos recursos da Assistência Estudantil, cada câmpus deve elaborar um projeto anual através da CSP, analisado pela PRE, que verifica as conformidades com os documentos que regulamentam a assistência estudantil. A PAE no IFSP, conforme a resolução nº. 41/15 é dividida em três programas, sendo:

- Programa de Auxílio Permanência (PAP), que engloba alimentação, apoio didático pedagógico, creche, moradia, saúde e transporte, na forma de auxílio financeiro destinados aos estudantes em vulnerabilidade social, vinculado a análise socioeconômica;
- Programa de apoio ao estudante PROEJA, sendo para custeio dos estudos por meio de complementação de despesas, especialmente para alimentação e transporte, não depende de análise socioeconômica, sendo atendidos todos os alunos matriculados;
- Programa de Ações Universais, para o acesso e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas, cultura, esporte e inclusão digital, destinado a toda comunidade discente, independe da situação socioeconômica, porém só poderá se realizar desde que não haja prejuízo das ações do auxílio permanência (IFSP, 2015a).



Nesta dissertação será conferida ênfase, no Programa de Auxílio Permanência, que são os auxílios financeiros destinados aos estudantes regularmente matriculados, tendo como objetivo auxiliar parcial ou integralmente os gastos que o estudante tem para permanecer no curso, sendo vedada a exigência de contrapartida para recebimento do auxílio, tais como atividades extraclasse (IFSP, 2015a).

Para recebimento dos auxílios financeiros o estudante deve se inscrever no processo de seleção, definido em edital próprio de cada câmpus. A continuidade do recebimento dos auxílios pode ser semestral ou anual, sempre respeitando a dotação orçamentaria, sendo prioritário o atendimento de estudantes em vulnerabilidade social ou oriundos de escolas públicas. A seleção dos estudantes nos câmpus onde existe o profissional de serviço social dependerá da análise socioeconômica, que será realizada pelo Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), por meio de indicadores socioeconômicos. Nos câmpus onde não há assistente social a análise será exclusivamente econômica, pela *renda per capita* da família do estudante (IFSP, 2015a).

No Câmpus Birigui existe abertura de vagas em maior proporção no primeiro semestre, um total de 360 nos cursos regulares, e a abertura de 80 vagas no 2º semestre letivo para os cursos técnicos concomitantes e subsequentes. Por isso optou-se pela abertura semestral do edital do PAP, na expectativa de oportunizar a inscrição dos estudantes ingressantes.

Até o ano de 2018 o orçamento do Câmpus Birigui foi suficiente para atender estudantes com renda *per capita* de 1,5 salários mínimos. Após a análise dos dados coletados na Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA) e nos processos da assistência estudantil do ano de 2018, foi possível descrever um panorama de comparação entre a matrícula dos estudantes, o orçamento da assistência e os que se inscreveram no PAP.

Observa-se através do quadro abaixo que o número de matriculados no Câmpus Birigui, nos cursos técnicos e nas graduações, tem aumentado significativamente com o passar dos anos e o orçamento da assistência estudantil também tem sido progressivo, contudo não se afirma que suficiente. Porém, observa-se que o número de alunos que se inscreveram para a assistência estudantil não aumentou de 2016 para 2017, mesmo diante do aumento significativo

do número de estudantes, sendo que de 2017 para 2018 houve aumento, mas não de forma significativa se comparado com o ano de 2016.

Quadro 6 – Evolução de matrículas, orçamento da PAE e estudantes inscritos nos processos do PAP – Câmpus Birigui.

<b>Ano</b>	<b>Matrículas dos Cursos Técnicos e graduação</b>	<b>Orçamento da assistência estudantil</b>	<b>Estudantes inscritos nos processos do PAP</b>
2016	791	R\$ 358.981,71	Média dos dois semestres – 225 estudantes
2017	1079	R\$ 405.383,85	Média dos dois semestres – 206 estudantes
2018	1118	R\$ 504.510,32	Média dos dois semestres – 250 estudantes

Fonte: A autora (2019).

A partir da comparação dos dados do quadro anterior com a Plataforma Nilo Peçanha foi possível constatar que o Câmpus Birigui, em 2018, possuía 1118 estudantes matriculados nos cursos técnicos e nas graduações. Destes, 56,98%, ou seja, 637 apresentaram declaração de renda, sendo que entre os que declararam renda 90,89% apresentaram renda *per capita* de até 1,5 salários mínimos, portanto, 579 estudantes, somente entre os que declararam a renda, seriam público alvo considerados como atendimento prioritário pelo PNAES.

Se em 2018 ocorreu uma média estimada entre os dois semestres de 250 estudantes inscritos no PAP, considera-se que 43,17% dos que possuíam o critério de renda não se inscreveram no programa, considerando apenas os estudantes que declararam a renda. Confirma-se, portanto, a hipótese de que existe um público alvo oculto que precisa ser conhecido e estudado para se verificar qual a relação desse ocultamento com o processo de evasão escolar.

O PNAES é uma grande conquista, especialmente nos IFs, porém precisa ser compreendido como tal e a manutenção da luta por suas melhorias deve ser intensificada, principalmente por aqueles que são usuários diretos desse direito. Esse é mais um dos elementos que justificam a relevância social desta pesquisa:

A pesquisa também precisa vir ao encontro das necessidades do planejamento, não só no sentido de descoberta científica, mas também no sentido da avaliação das políticas. Esta orientação poderia evitar que muitas pesquisas fossem relegadas ao absoluto descaso da comunidade ou que aparecessem apenas como um item a mais no currículo do pesquisador [...] (DEMO, 1979, p.58)

Ao iniciar os estudos teóricos foi possível identificar que os poucos materiais sobre o PNAES estão centralizados em artigos e dissertações de mestrado, principalmente elaborados pelos profissionais de serviço social que apresentam vínculo direto com o programa, ou seja, há uma escassez de textos que tratem do PNAES.

Outra observação, que reforça a relevância desta pesquisa, é que os trabalhos pesquisados geralmente apresentaram como público alvo, estudantes que participaram dos processos de inscrição do PAP, diferente desta pesquisa que tratou dos estudantes que apresentavam os critérios que permitiriam a inscrição, porém não participaram dos processos.

Nesse sentido, explicitam-se os questionamentos que balizaram a investigação e que serão apresentados por meio da análise dos dados, na próxima seção deste estudo: Por que estudantes que apresentam o critério de renda considerado prioritário pelo PNAES não participam dos processos de seleção do PAP? Qual é a demanda do PAP no Câmpus Birigui pela faixa de renda? A não participação no programa interfere nos índices e motivos de evasão? A não participação no Programa estaria contribuindo para a evasão do público alvo oculto do PNAES? A participação no Programa estaria contribuindo para a permanência dos estudantes?

## 6 SÍNTESE DO PÚBLICO ALVO OCULTO DO PAP

A partir da pesquisa documental<sup>12</sup>, realizada por meio do levantamento de dados do público delimitado neste trabalho, ou seja, estudantes dos cursos de graduação matriculados no primeiro semestre de 2018 no Câmpus Birigui, observou-se que, dos/as 218 alunos/as matriculados, 195 apresentaram a declaração de renda. Constatou-se que, dos/as 195 estudantes que declararam renda, 176 (90,25%) possuíam renda *per capita* de até 1,5 salários mínimos, atendendo ao critério de renda para a inscrição do processo de seleção do PAP.

Quadro 7 - Renda *per capita* dos estudantes matriculados na graduação em 2018 – Câmpus Birigui

<b>Faixa de renda <i>per capita</i></b>	<b>Estudantes que declararam renda</b>	<b>% de estudantes por faixa de renda</b>
<b>Até meio salário mínimo</b>	<b>40</b>	<b>20,51%</b>
<b>De meio até um salário mínimo</b>	<b>85</b>	<b>43,59%</b>
<b>De um até 1,5 salários mínimos</b>	<b>51</b>	<b>26,15%</b>
Acima de 1,5 salário mínimo	19	9,75%
Total	195	100%

Fonte: A autora (2019).

Tais percentuais revelam algumas das contradições do próprio capital, já que parcela expressiva da população vive com um mínimo do que é produzido socialmente e economicamente (FRIGOTTO, 2010). Acrescido a isso, quando se defende a inclusão dos/as jovens no ensino superior, não se pode perder de vista que as políticas destinadas a essa parcela da população, comumente, ocorrem de maneira degradada

<sup>12</sup> Parte das análises empreendidas nesta primeira subseção foram apresentadas no Congresso Brasileiro de Educação (2019), realizado na cidade de Bauru.

e superficial, a fim de se criar a ilusão de que algo está sendo feito (FRIGOTTO, 2010). Além do que, em períodos de crises ocorrem seus desmontes através dos cortes e/ou congelamento orçamentários, gerando precarização dos serviços.

Dos 176 estudantes que apresentaram a renda *per capita* de até 1,5 salários mínimos foi identificado, por meio da análise dos processos de seleção do PAP de 2018, que 93 estudantes (52,84%) se inscreveram no programa, enquanto 83 estudantes (47,16%) não se inscreveram nos dois processos subsequentes a data da matrícula (primeiro e segundo semestre de 2018), constituindo-se, portanto, o público-alvo oculto, objeto desta pesquisa.

Referente à situação escolar observa-se que, dos/as estudantes que se inscreveram em 2018 no programa da assistência estudantil (93 estudantes) e foram contemplados/as em um dos processos ou em ambos (1º e 2º semestre) foi possível identificar que 68,81% (64 estudantes) permaneciam ativos nas atividades escolares no início do 1º semestre de 2019. Enquanto que, entre aqueles/as não inscritos/as em nenhum dos dois processos, ou seja, estudantes tratados/as nesse estudo como público-alvo oculto (83 estudantes), apenas 42,17% (35 estudantes) permaneceram ativos e 57,83% (48 estudantes) deixaram de frequentar o curso. Portanto, pode-se observar que a evasão, nessa população específica estudada, foi maior entre aqueles que não participaram do PAP quando comparados aos que participaram.

Assume-se que o acesso à educação superior é uma das necessidades básicas dos seres humanos, a fim de que por meio dessa formação os/as futuros/as profissionais produzam conhecimentos a serviço dos próprios homens. Desta forma, a evasão além de significar a negação desse direito, ainda pode servir como uma ameaça, a partir do momento que serve como justificativa da ineficiência deste nível de ensino.

Santos (2018) constatou que estudantes universitários/as apontaram que a assistência estudantil, apesar de não ser suficiente, pois, são múltiplos os fatores que impactam no processo de formação, é importante para a manutenção escolar.

Por meio de pesquisa realizada em 2015 com estudantes dos Câmpus do IFSP que recebiam a assistência estudantil, observou-se que 32,9% deles afirmaram que desistiriam do curso em caso de inexistência da assistência estudantil e 28,7% afirmaram que buscariam um emprego e continuariam estudando (IFSP, 2016).

Essa segunda alternativa, conforme o relatório que sistematizou os dados da pesquisa, significa um fator de risco para a permanência e êxito escolar.

[...] É importante lembrar que, mesmo que esse grupo de estudantes não evada do curso, a situação de estudante-trabalhador representa riscos à permanência e êxito desses estudantes, uma vez que pesquisas e diagnósticos qualitativos já realizados no IFSP apontam que as 'questões referentes ao trabalho/emprego' representaram os principais motivos de evasão nos últimos anos (IFSP, 2016, p 39 ).

No presente estudo, dos estudantes não inscritos no PAP em 2018, tanto evadidos quanto permanentes que responderam o questionário (48 estudantes), 62,5% afirmaram que a participação no PAP contribuiria, mesmo que parcialmente, para a permanência no IFSP.

Afirma-se, via referencial teórico (IFSP, 2016; FERNANDES, 2012; SANTOS, 2018) e de dados desse estudo, que o PAP contribui para a permanência dos estudantes, oferecendo subsídios que minimizam os efeitos de alguns dos motivos que geram os índices de evasão. Além disso, observa-se que o número de estudantes de baixa renda tem aumentado significativamente nas IFEs, porém, considerando a categoria de análise da contradição, totalidade e movimento na sociedade capitalista em que nos situamos, avalia-se que as reformas e políticas governamentais seguem caminhos opostos ao da ampliação e universalização do acesso e permanência no ensino superior.

Conforme o relatório “Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2017), elaborado a pedido do Governo Federal, fica obvio o risco eminente de desmonte das Instituições Públicas de Ensino Superior, na perspectiva do materialismo histórico dialético. Esse documento traz os seguintes indicadores: “os gastos públicos com o ensino superior também são altamente ineficientes, e quase 50% dos recursos poderiam ser economizados” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 121). Assim, “a pequena minoria de estudantes que frequentam universidades públicas no Brasil tende a ser de famílias mais ricas que frequentaram escolas primárias e secundárias privadas” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 131).

Seguindo a lógica neoliberal, o Governo busca embasamento para justificar a privatização dos serviços públicos, sem causar a insatisfação da sociedade que, muitas vezes, não consegue fazer uma avaliação mais politizada, ou menos alienada da realidade e interesses concretos que mobilizam as decisões governamentais.

Quando o Banco Mundial (2017) afirma que as Universidades Públicas são frequentadas por membros de família mais ricas, a leitura dessa informação descontextualizada da totalidade pode, inclusive, culminar em apoio popular, por exemplo, da proposta que segue.

Uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria a introdução de tarifas escolares. Isso é justificável, pois o ensino superior oferece altos retornos individuais aos estudantes e, com base em dados atuais, o acesso privilegia fortemente estudantes de famílias mais ricas. Paralelamente, é necessário facilitar o acesso a mecanismos de financiamento para estudantes que não possam pagar as mensalidades. Felizmente, o Brasil já possui o programa FIES, que oferece empréstimos estudantis para viabilizar o acesso a universidades privadas. O mesmo sistema deveria ser expandido para financiar o acesso a universidades federais. A ampliação do FIES para incluir universidades federais poderia ser combinada ao fornecimento de bolsas de estudos gratuitas para os estudantes dos 40% mais pobres da população, por meio do programa PROUNI. Juntas, essas medidas melhorariam a equidade do sistema e gerariam uma economia para o orçamento federal de aproximadamente 0,5% do PIB (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 138).

Ao ler o referido relatório do BM é difícil aceitar que o Governo Federal possa utilizá-lo como balizador para decisões que afetam a vida de milhares de pessoas. Ao afirmar que a maioria dos estudantes que frequenta as Universidades Públicas tendem a ser de famílias mais ricas e logo abaixo afirmar que os 70% dos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC) não pertencem ao grupo dos 40% mais pobres da população, sabendo que o critério do BPC é de  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo *per capita*, em 2017 isso significava uma renda R\$ 234,25, fica incompreensível saber quem são os pobres e os ricos do Brasil na perspectiva do BM.

O segundo aspecto analisado no presente estudo refere-se à origem de moradia dos/as estudantes. Os locais das moradias caracterizam uma situação de impacto na vida escolar, pois, os/as que residem em cidades diferentes da que estudam são mais vulneráveis: despendem maior tempo para o traslado; têm elevado custo financeiro com transporte; incompatibilidade de horários de transportes coletivos com os horários de trabalho/estudo; permanecem um período prolongado fora do ambiente doméstico, o que impõe a necessidade de realizar refeições em outros locais. Aqueles/as que necessitam mudar-se para Birigui-SP apresentam ainda despesas elevadas com moradia, alimentação, dentre outras necessidades básicas.

Por meio de levantamento realizado com os 218 alunos matriculados na graduação no primeiro semestre de 2018 foi possível constatar que a maioria dos estudantes (136) não eram residentes em Birigui, como evidenciado no quadro abaixo.

Quadro 8 - Localidade de residência dos estudantes matriculados na graduação em 2018 – Câmpus Birigui

<b>Cidade/Região de origem</b>	<b>Estudantes matriculados/2018 na graduação</b>	<b>% de estudantes por cidade/região</b>
Birigui	82	37,61%
Araçatuba (15Km)	47	21,56%
Cidades da região (até 100Km)	43	19,72%
Outras regiões/Estados	46	21,11%
Total	218	100%

Fonte: A autora (2019).

Desta forma, os dados revelaram que os/as estudantes residentes em Birigui têm maior probabilidade de permanência no curso. Dos/as estudantes contemplados/as pelo PAP que residiam em Birigui, 81,81% permaneceram ativos/as no curso, enquanto que entre os/as residentes em outras cidades o índice de permanência era de 61,66%.

Em relação à evasão dos estudantes não inscritos no PAP, constatou-se que dos 57,83% que abandonaram as atividades escolares, 35,41% residiam em Birigui e 64,58% em outras cidades/estados. Consideraram-se estudantes evadidos aqueles/as com matrículas canceladas e os/as que não se matricularam em nenhuma disciplina no 1º semestre de 2019 e nem compareceram no Câmpus Birigui para regularizar a situação escolar, ao caracterizar-se como abandono do curso.

Por meio do relato do estudante E1, fica evidente a vulnerabilidade caracterizada pela questão do local de moradia que se intensifica quando articulada com outros fatores como trabalho, dependência de utilizar transporte público



coletivo, falta de condições de descanso e até mesmo de higiene pessoal entre o horário de trabalho e entrada nas atividades escolares.

Eu tinha que levantar as 4h30 da manhã para pegar o ônibus dos trabalhadores de Buritama. Eu descia ali na entrada do Portal, esperava uma perua que ia para Penápolis, onde eu trabalhava de encarregado de obras, trabalhava até as 17h, das 17h a gente vinha embora eu descia ali no Portal, chegava no Instituto sem o conhecimento se ali dava alimentação igual nas escola normal praticamente eu comia um salgado tomava um refrigerante e essa era minha janta e chegava em casa meia noite, meia noite e meia, então o tempo que eu estava dormindo ai era provavelmente de três horas (Transcrição do relato do participante E1).

Interessante observar que a necessidade dos estudantes residentes em outras cidades, também aparece como uma preocupação no relato do estudante P1 que reside em Birigui. Ao ser perguntado se ele conhece colegas que recebem a assistência estudantil e se ele percebe algum impacto:

Sim, ajuda muito, pois as vezes eles vêm de fora e tem alunos que vêm de outra cidade, longe e tem que pagar república, lugar para ficar, comida, transporte, então ajuda (Transcrição do relato do participante P1).

A análise desses dados pode contribuir para que a COSAE ao reavaliar os índices de vulnerabilidade social, possa propor a origem de moradia como um indicador de vulnerabilidade, já que esse fator pode estar interferindo nos índices de evasão.

Até então, foram analisados os dados dos alunos matriculados na graduação em 2018 no Câmpus Birigui e aqueles com renda *per capita* de até 1,5 salários mínimos, tanto os que se inscreveram para o PAP, como os não inscritos.

Na sequência desta pesquisa vamos tratar exclusivamente dos estudantes considerados público alvo oculto do PAP, ou seja, aqueles que mesmo possuindo o critério de renda não se inscreveram para o processo de seleção.

Para analisar o público alvo oculto vamos dividi-lo em duas modalidades, aqueles que permanecem ativos no curso e aqueles que se evadiram.

Para análise dos dados foram estabelecidas duas categorias: “desigualdade social na política de acesso e permanência”, e, “trabalho e educação: contradições entre acesso e permanência”.

## 6.1 Desigualdade social na política de acesso e permanência.

Por meio da análise documental identificou-se a renda dos/as 83 estudantes, público-alvo oculto, sendo que 18,07% apresentavam renda *per capita* de até meio salário mínimo. Aqueles/as com renda *per capita* de meio até um salário mínimo totalizavam 46,99% e os/as de renda entre um salário até 1,5 salários mínimos correspondiam a 34,94%.

Os autores Francisco e Libório (2015) se referem à desigualdade econômica como uma das piores formas de violência, em função da privação do atendimento das necessidades básicas de desenvolvimento, e destacam dois fatores que afetam as vítimas da desigualdade: a naturalização da violência e alienação diante da possibilidade de transformação social. Porém, os trabalhadores envolvidos com as políticas públicas, educadores e pesquisadores devem estar em constante alerta, para que esses fatores não direcionem as práticas profissionais.

Se há uma contradição prática entre carência e necessidade, isso está invariavelmente ligado ao fato de que os recursos encontrados pelo sistema do capital para forjar o conjunto de relações sociais necessárias à sua autorreprodução social precisam, acima de tudo e por meio de potentes movimentos ideológicos, fazer com que necessidades alienadas apareçam como carências naturais, isto é, precisam esconder as contradições que existem entre a necessidade dos indivíduos e as carências constituídas socialmente (ANTUNES, 2012, p.23).

A ausência de uma visão crítica, faz com que as políticas sociais públicas, especialmente as de caráter seletivo, que exigem do usuário comprovação da sua situação de “necessitado” para ser beneficiado ou inserido nos programas, sejam entendidas como um favor, ajuda do Estado, e não um direito que foi conquistado e que deve ser requerido.

Devido às políticas sociais públicas, principalmente as de assistência social definirem os critérios de inclusão considerando uma faixa de renda com valor mínimo, como é o caso do Benefício de Prestação Continuada (BPC) que atende idosos e deficientes com renda inferior a  $\frac{1}{4}$  (um quarto) do salário mínimo vigente ou o programa bolsa família, onde o critério de renda é de R\$ 85,00 a R\$ 170,00 *per capita*, devendo apresentar na composição familiar gestantes ou crianças e adolescentes, faz com que aqueles que têm direito a outros programas, como é o caso do PAP, não se sintam no direito de se apropriarem desses auxílios, por não se considerarem como os mais pobres.

O mesmo ocorre em relação à classe trabalhadora, pois, pelo fato de ter uma renda não se sente no direito de ter acesso a bens e serviços, aos quais seus rendimentos não são suficientes para apropriá-los, como educação, cultura e lazer. Esse posicionamento foi identificado no discurso de cinco dos/das seis entrevistados/as, que relataram não terem se inscrito para o PAP em função de trabalharem ou dos membros da família terem trabalho ou por entenderem que há estudantes mais necessitados.

Todos os dados tratados a seguir se referem somente aos estudantes que responderam o questionário (48 estudantes), tanto evadidos quanto permanentes que fazem parte do público alvo oculto (83 estudantes). Entre os estudantes que responderam o questionário, 20,83% afirmaram que não se inscreveram no PAP, pois, não tiveram interesse no programa.

Essa visão, segundo Yazbek (1996, p. 144) é disseminada tanto entre usuários como também entre profissionais que atuam nos programas, esses devem estar atentos para não nivelarem as suas ações pelo mínimo, indo contra a luta dos que buscam pela universalização dos direitos que evitaria todo o processo burocrático de comprovação de critérios para acesso aos programas, como já acontece no Sistema Único de Saúde (SUS) e alimentação escolar da educação básica.

A prioridade de atendimento aos mais pobres fica evidente no relato do estudante P1. Quando perguntado se o estudante tem conhecimento da assistência estudantil, ele traz o seguinte discurso:

Eu tenho meio por cima, que o pessoal passa na sala de aula explicando e pelo que o pessoal fala também, mas eu acho que ainda tem gente que precisa mais do que eu então eu acabo não fazendo, não indo atrás, por escolha minha, não por não saber, por escolha minha mesmo (transcrição do relato do participante P1).

Eu vejo que não tem pra todo mundo, se fosse pra todo mundo, mas não dá pra todo mundo e eu vejo que tem gente que vem de fora, vem de outra cidade que acaba precisando mais do que eu, então **como eu consigo me virar** então eu acho que tem gente que precisa mais e acabo deixando [...] (transcrição do relato do participante P1, grifo nosso).

Ainda conforme Yazbek (1996) as pessoas não são privadas somente da riqueza social produzida e mal distribuída, mas também do conhecimento para compreender os movimentos contraditórios da sociedade.

Por meio da fala do estudante P2 é possível compreender como a ideologia do favor está embutida na consciência dos indivíduos, contribuindo para a aceitação de decisões governamentais que, muitas vezes, vão contra os direitos sociais já garantidos, ou seja, se já existe o direito a uma educação de qualidade pública sem precisar pagar, já é o suficiente.

Ao ser questionado sobre o que se entende da assistência estudantil, o estudante descreve a seguinte afirmação.

É uma ajuda para o aluno assim que não tem condição pra comprar um passe pra vim, muitos pagam a Van também por mês ajuda bastante, muitos pagam a alimentação também. Eu vejo como um favor, mas é pelo fato assim, pra mim só de oferecer um curso gratuito já é uma boa, então a assistência, não que seja ruim, mas só o curso gratuito pra mim já estava bom (transcrição do relato do participante P2).

Esse discurso caracteriza a ideologia conservadora das classes dominantes do Brasil que, segundo Antunes (2005, p. 134) “[...] sempre procuram impedir que as mudanças indispensáveis para o resgate da classe trabalhadora venham a ocorrer[...]”.

Uma hipótese que trazia preocupação à pesquisadora, como profissional responsável pelo planejamento da PAE no Câmpus Birigui era a de que os estudantes não se inscreviam no programa por falta de conhecimento do processo seletivo em função de uma possível deficiência no processo de divulgação. Ao serem questionados se conheciam a política de assistência estudantil antes de se matricularem no câmpus, 62,5% dos estudantes afirmaram que não conheciam o programa, porém, ao serem questionados se tomaram conhecimento dos processos de inscrição do PAP no ano de 2018, após a matrícula no câmpus, 70,83% afirmaram positivamente, ou seja, dos alunos que não se inscreveram no PAP, a maioria tinha conhecimento do programa.

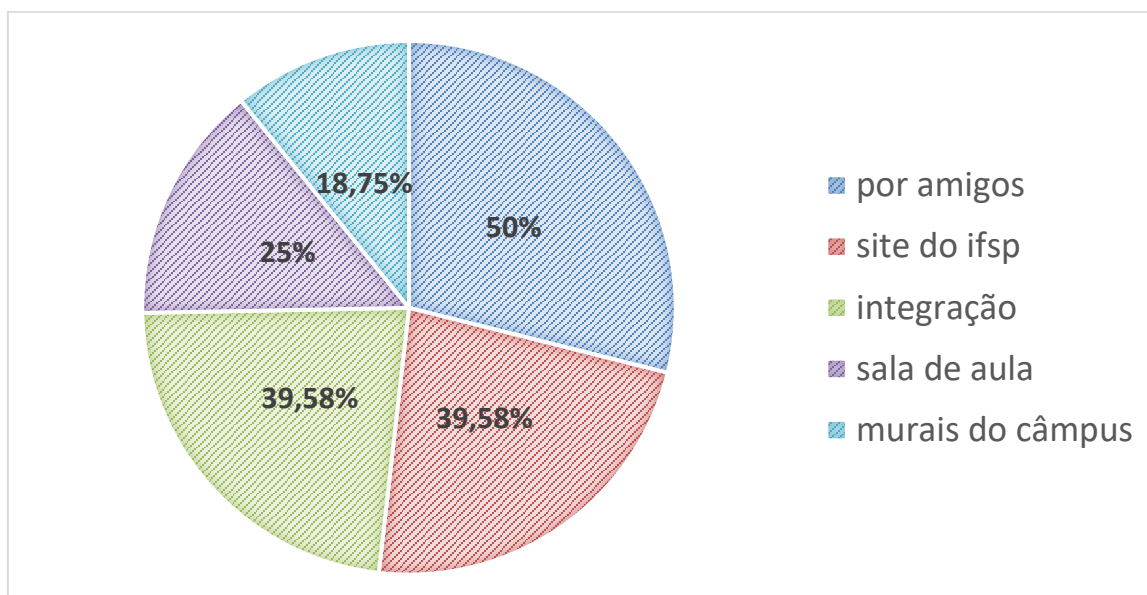
A afirmação do não conhecimento do programa como motivo da não inscrição no PAP apareceu entre 16,6% dos estudantes. E a não compreensão do processo de seleção apareceu entre 14,5%. Porém, se esses motivos forem analisados separadamente entre evadidos e permanentes, observa-se uma variação significativa, pois, entre os/as permanentes apenas 11,1% afirmaram não ter conhecimento do programa enquanto entre os/as evadidos/as esse percentual foi de 23,8%.

Essa variação pode se justificar por uma evasão precoce, pois dentre os/as evadidos 33,6% afirmaram não se inscreverem no PAP, pois, já não estavam mais frequentando as aulas ou não iniciaram o curso.

Já em relação a não compreensão do programa como motivo para não inscrição no PAP o índice é maior entre os/as permanentes, sendo de 22,2% contra 4,8% entre os/as evadidos.

A forma como os estudantes tomaram conhecimento do processo da assistência estudantil é uma informação importante para o planejamento das atividades. Além de o edital ficar disponível no site do câmpus, e de ser colocado informativo nos murais da instituição, é realizada a integração (a ser definida mais adiante no texto) e solicitado aos professores que colaborem com a divulgação em sala de aula. Observa-se no gráfico que todas as formas de divulgação estão sendo consideradas significativas.

Gráfico 1 – Meios de divulgação do PAP – respostas dos estudantes evadidos e permanentes.



Fonte: A autora (2019).

A integração é um evento que ocorre no início de cada semestre, trata-se da acolhida de boas-vindas, por meio do qual os/as estudantes, coletivamente, recebem informações relacionadas aos setores, normas de funcionamento,

organização didática, calendário semestral, abertura de editais, programas e projetos, assistência estudantil, transporte; enfim, informações necessárias para a rotina escolar do ingressante e também dos veteranos. Participam da integração os setores que têm contato direto com os/as estudantes: coordenadoria sociopedagógica, coordenadoria de registros acadêmicos, coordenadoria de apoio ao ensino, coordenadoria de biblioteca, direção geral, diretoria adjunta educacional, coordenadores de cursos, coordenadoria de extensão e coordenadoria de pesquisa e iniciação científica.

Importante se faz conhecer o calendário de algumas atividades relacionadas com as análises dos dados, para melhor compreensão das respostas do questionário.

Quadro 9 – Calendário das atividades do IFSP- Câmpus Birigui/Ano 2018

29/01/2018 07/02/2018	a	Matrícula dos cursos superiores da primeira chamada do SISU
17/02/2018		Matrícula dos cursos superiores da segunda chamada do SISU
19/02/2018		Início das aulas dos ingressantes nos cursos superiores
21/02/2018		Integração com os alunos ingressantes
17/11/2017		Divulgação do Edital do PAP – primeiro semestre de 2018
15/02/2018 06/03/2018	a	Inscrições do processo seletivo do PAP – Apenas novas inscrições
27 e 28/02/18		Matrícula das vagas remanescentes da 2ª chamada do SISU para o curso de Física (Edital nº 5 de 19 de fevereiro de 2018)
05 e 06/03/2018		Matrícula das vagas remanescentes do Edital nº 5 de 19 de fevereiro de 2018 (Edital nº 06 de 1 de março de 2018)
13/06/2018		Divulgação do edital do PAE, segundo semestre de 2018
30/07/2018 03/08/2018	a	Inscrição no processo seletivo do PAP – Apenas novas inscrições

Fonte: A autora (2019).

A coordenadoria sociopedagógica é a responsável pelo planejamento da integração, que é uma oportunidade para transmitir informações relevantes da rotina escolar para o/a estudante. Com isso, pretende-se, que o/a estudante consiga se orientar e buscar o setor responsável que atenda seus interesses, quando surgirem as necessidades.

Por meio dos dados coletados no questionário foi possível constatar que todos/as aqueles/as que participaram do evento consideraram as informações uteis,

mesmo que parcialmente para sua integração com a instituição. Ao serem questionados sobre a participação na integração, observou-se uma diferença significativa entre estudantes evadidos/as e permanentes. Entre aqueles que permanecem ativos/as no curso constatou-se que 74,1% participaram da integração no início do primeiro semestre de 2018, enquanto que a participação entre os/as evadidos/as foi de apenas 47,6%.

Quando perguntado sobre os motivos da não participação na integração, observou-se que 47,36% dos/as estudantes afirmaram que começaram a frequentar o curso após o início das aulas; 21,05% não estavam na aula nesse dia; 21,05% não ficaram sabendo e 10,53% por outros motivos.

Cabe algumas observações em relação aqueles que afirmaram que começaram as aulas após o início do período letivo regular. A integração aconteceu quatro dias após a matrícula do/as estudantes convocados/as pela segunda chamada do SISU, e, dos 218 estudantes matriculados/as, apenas 53 foram pela primeira chamada, os demais, 165 estudantes foram matriculados/as ou na segunda chamada ou nas vagas remanescentes do curso de Física (conforme Quadro 6).

Considerando ainda que a maioria dos estudantes matriculados/as no primeiro semestre de 2018 não eram de Birigui, pode-se afirmar que existem estudantes que apresentam dificuldade para iniciar as aulas, imediatamente após a matrícula, necessitando de um período maior para organização da rotina pessoal para início da vida escolar. Essa informação é importante para que a instituição pense em alternativas que atenda essa demanda com o repasse das informações necessárias para o bom desenvolvimento da vida escolar do/da estudante ingressante.

Outra observação se refere aos estudantes que não estavam na aula nesse dia ou não ficaram sabendo, aqui podemos afirmar que se o estudante não ficou sabendo é porque ele não estava na Instituição, pois, a integração é uma atividade prevista em calendário e todas as turmas são encaminhadas para o auditório acompanhadas pelos/as respectivos/as professores/as, ou seja, não acontece simultaneamente com outra atividade. Caso o/a estudante estivesse na sala de aula, automaticamente ele seria direcionado/a para a integração, como já identificado, essa ausência no dia da integração em parte pode ter relação com a evasão precoce, já discutida anteriormente.

Outro motivo da não inscrição no PAP e que se destacou entre os/as estudantes que permanecem no curso foi a perda do prazo da inscrição, ou seja, 40,7% dos/as estudantes tiveram interesse no PAP, porém, perderam o prazo. Entre os/as evadidos/as esse percentual ficou em 14,3%.

Por meio da dinâmica de atendimento na CSP, observa-se que alguns motivos podem contribuir para analisar essa resposta, porém, cabe aqui fazer uma breve explanação do processo de inscrição do PAP. O edital que trata da assistência estudantil do 1º semestre de 2018 foi publicado no dia 17/11/2017, essa antecedência se justifica por diversos motivos que preconizam a agilização do processo e acesso ao programa, sendo que, o mesmo edital trata do recadastramento dos/as estudantes já participantes do programa e de novas inscrições, esses dois procedimentos acontecem em datas diversas, buscando aperfeiçoar o atendimento e dar oportunidade aos/as estudantes que são de outras localidades irem conhecendo o programa e providenciando os documentos.

Ou seja, mesmo que o estudante ainda não tenha realizado a matrícula no câmpus, ele já pode ter acesso ao edital da assistência estudantil. E se no ato da matrícula ele ainda tiver dúvida sobre o edital, poderá realizar os esclarecimentos necessários.

O período de novas inscrições no primeiro semestre de 2018, foi de 15/02/2018 a 06/03/2018, a matrícula dos estudantes da primeira chamada aconteceu de 29/01/2018 a 07/02/2018 e da segunda chamada em 17/02/2018. Portanto, os/as estudantes matriculados/as no 1º semestre de 2018 tiveram, após a data da matrícula, mais de dez dias para se inscreverem no PAP, além da oportunidade de se inscreverem no segundo semestre.

Em função de ocorrerem processos de inscrição para preenchimento de vagas remanescentes do SISU, como ocorreu com o curso de Física para preenchimento de 16 vagas, o Edital do PAP prevê que o estudante matriculado fora do calendário regular, tenha três dias úteis para se inscrever, mesmo que o prazo de inscrição tenha se encerrado. Esses/as estudantes são orientados/as sobre essa possibilidade no ato da matrícula.

No entanto, considera-se que o/a estudante que ingressa no ensino superior passa, no período que antecede a sua entrada na instituição, por um período de grande expectativa e ansiedade em relação ao acompanhamento e aos procedimentos exigidos pelo calendário do SISU, e, após a conquista da vaga,



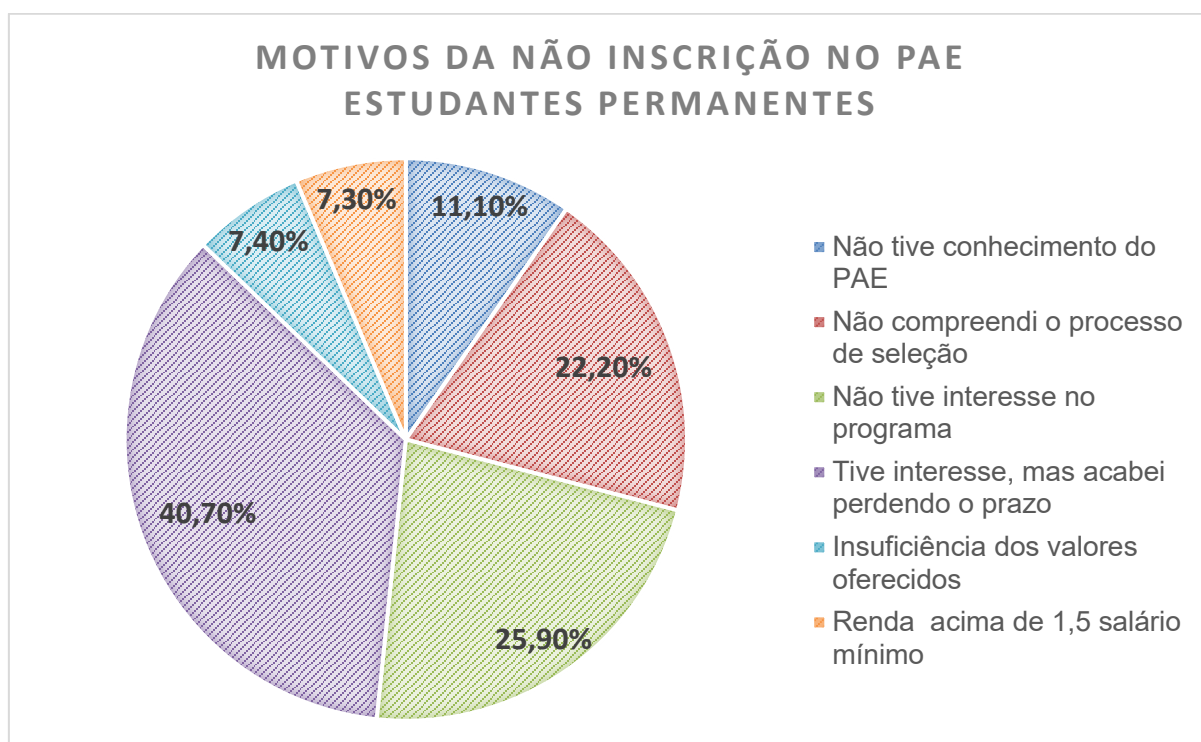
outras demandas como a organização da documentação e deslocamento para matrícula, providências das condições para o acesso, como transporte, moradia, afastamento no núcleo familiar, ou seja, todas essas demandas altera a sua rotina e de todo o núcleo familiar que tem que se adequar às novas condições do/da estudante. O processo da assistência estudantil ocorre nesse período e por se tratar de um processo burocrático, que exige o cumprimento de etapas, como cadastro no SUAP, providências de documentos de todo o núcleo familiar, torna-se mais uma preocupação para o/a estudante, que diante todas as outras, por não ser obrigatória, vão sendo postergada e pode não ser concluída no tempo exigido.

Outra problemática observada na rotina de atendimento, refere-se aos/as estudantes de outros Municípios que utilizam transporte coletivo e só chegam na instituição no horário de aula, muitos, mesmo sendo residentes em Birigui, não apresentam condições de se deslocarem até a instituição fora do horário de aula, também pela questão do horário de trabalho.

Mesmo a CSP oferecendo o atendimento ao público por 12 horas ininterruptas, observa-se a dificuldade que os/as estudantes apresentam para comparecerem na instituição fora do horário regular de aula. Por isso, muitos optam pelo horário do intervalo para resolução das necessidades, tempo relativamente curto (20 minutos), ao criar uma grande demanda em alguns setores como CSP e CRA.

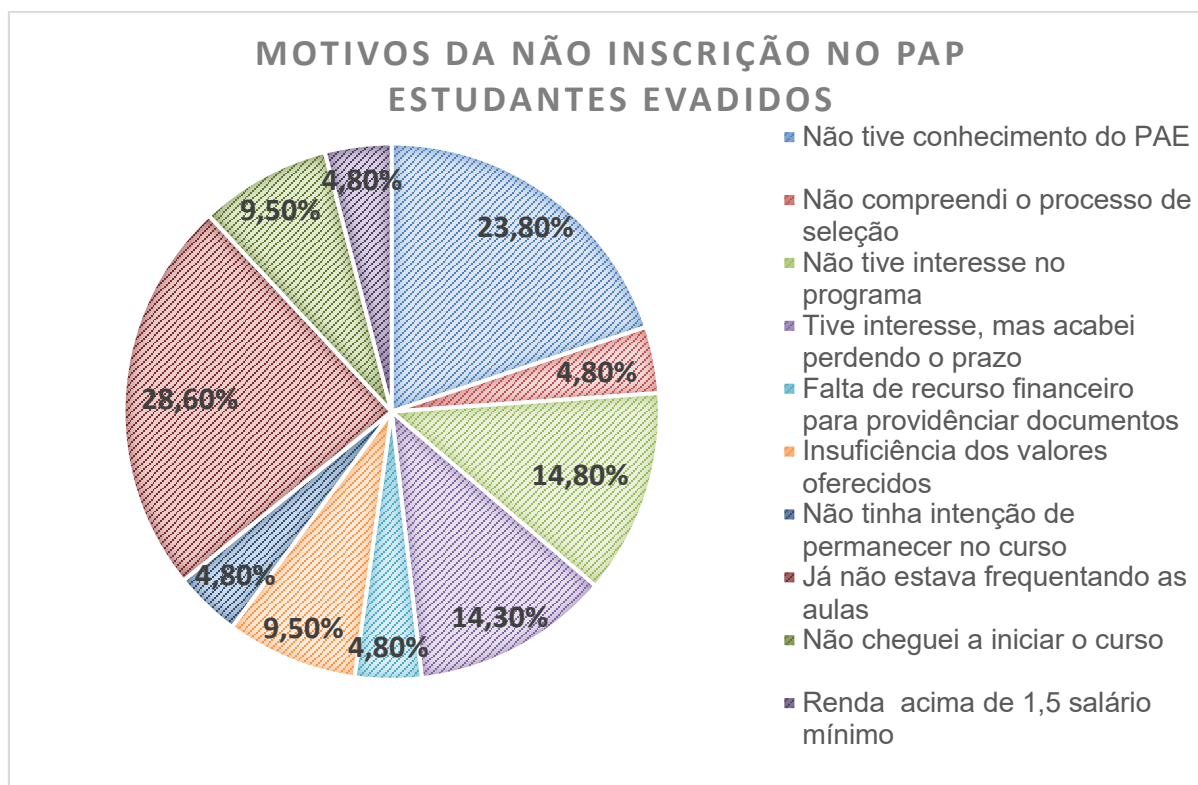
Ainda justificam os motivos da não inscrição no PAP, mesmo com menor intensidade, entre estudantes permanentes e evadidos/as, as seguintes respostas: insuficiência dos valores dos auxílios, ausência de recurso para providenciar os documentos e renda superior a 1,5 salários mínimos. É importante salientar que os estudantes podiam optar por mais de uma resposta.

Gráfico 2 – Motivos da não inscrição do PAP, estudantes permanentes



Fonte: A autora (2019).

Gráfico 3 - Motivos da não inscrição do PAP, estudantes evadidos.



Fonte: A autora (2019).

Outro fato que caracteriza a desigualdade social nos programas de acesso refere-se à escolha do curso. Pela nota do ENEM o estudante pode escolher duas opções de curso. Porém, há que se ponderar que ambas as opções podem não ser o curso que o/a candidato/a possui interesse, mas o qual a sua nota lhe possibilitou. O/A estudante ao escolher o curso já define a capacidade de cursá-lo ou não pela sua bagagem formativa, pois, como descreve Zago (2006, p. 232) “[...] As lacunas deixadas na formação precedente marcam implacavelmente a vida acadêmica[...]”, ou seja, as desigualdades presentes nos níveis anteriores, fundamental e médio, interferem prejudicialmente na vida escolar progressiva. Essa problemática aparece tanto entre os estudantes que permaneceram no curso quanto entre os evadidos.

A primeira opção foi engenharia da computação, mas devido à dificuldade para achar moradia por perto eu optei por TSI. A questão do período integral pesou um pouco aí era muito pesado e eu fui olhar a grade do curso e era muita pesada pelo fato de eu mesmo ter uma dificuldade de matemática (transcrição do relato do participante P2).

Olha, eu escolhi a princípio engenharia, mas eu segui o conselho da diretora do Alvaro Alvim pra fazer três anos de matemática e usar esses três

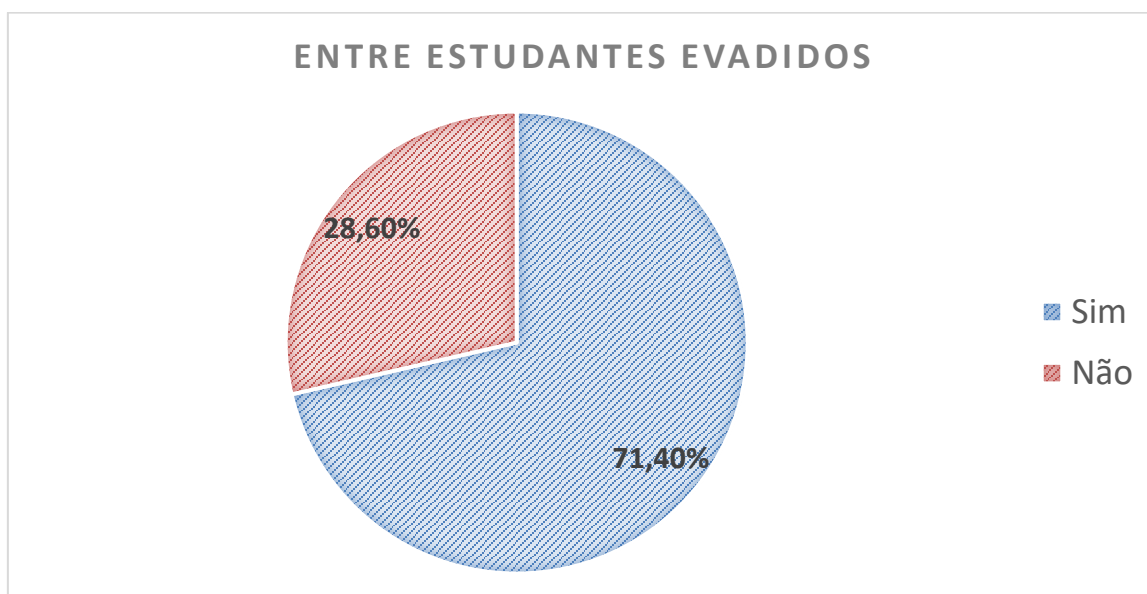
anos pra fazer uma transferência para outra escola [...] (transcrição do relato do participante E1).

[...] eu queria estudar independente do que fosse eu queria estudar e ai na época eu queria fazer informática eu acho que tem lá né, e ai como não tinha vaga eu acabei caindo lá na parte de química, física, não lembro direito, mas ai eu não consegui me identificar, mas foi dessa forma sabe, foi através de um amigo e era o curso que tinha aberto ai eu entrei (transcrição do relato da participante E2).

Olha eu sempre tive vontade de estar fazendo engenharia elétrica, então o que me deu, na verdade, pra tá aproximando no momento foi o de física né, porque foi onde meio que eu falei vou ter uma base pra depois futuramente cursar engenharia (transcrição do relato da participante E3).

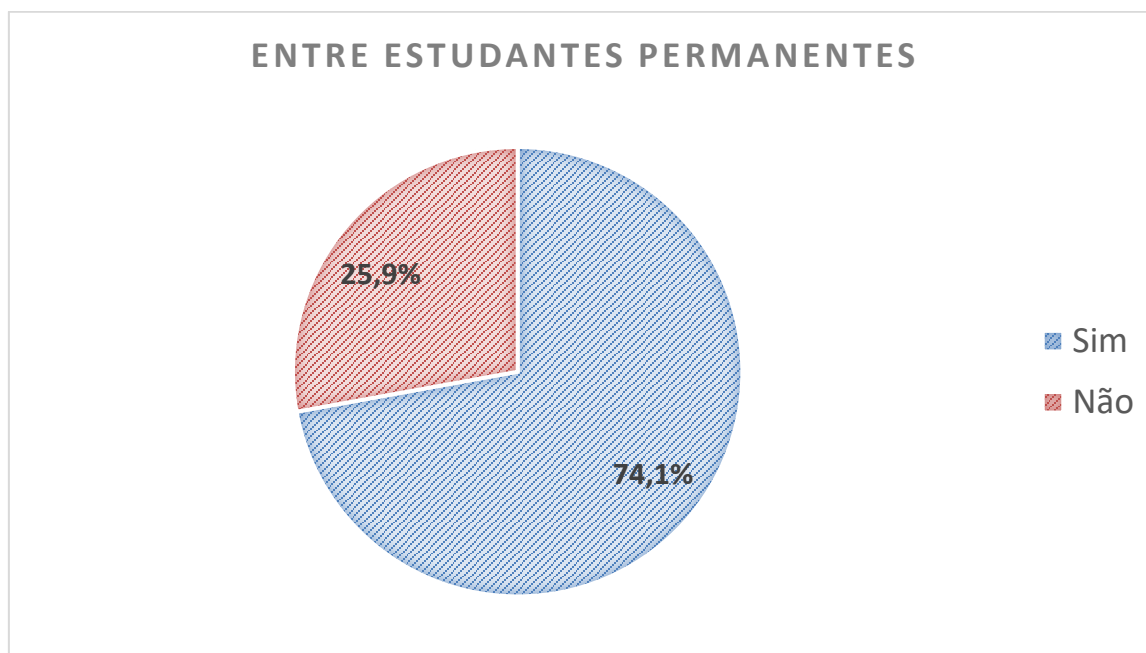
Observa-se por meio dos discursos que todos/as os/as estudantes sabiam o curso, ou, ao menos, a área que queriam estudar, porém, as decisões foram embasadas pelas oportunidades que surgiram. Ao serem questionados se o curso em que se matricularam foi a sua primeira opção, obtiveram-se os seguintes resultados, conforme os gráficos 4 e 5:

Gráfico 4 – Escolha do curso pela opção principal estudantes evadidos



Fonte: A autora (2019).

Gráfico 5 - Escolha do curso pela opção principal estudantes permanentes



Fonte: A autora (2019)

Zago (2006) descreve a questão dos ajustes que a classe mais vulnerável acaba articulando para resolver suas dificuldades. Considera-se que ao invés de lutar por condições que permitam o atendimento de suas necessidades e desejos reais, aceita as alternativas que lhe são possíveis, ainda considerando essas alternativas como um grande benefício.

Desse modo, falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão (ZAGO, 2006, p. 232).

Algumas frases dos/das entrevistados/as, que são apresentadas na sequência, a exemplo, “como eu consigo me virar deixo pra quem precisa mais” (trecho da transcrição do relato do participante P1) ou “só o curso gratuito pra mim já estava bom” (trecho da transcrição do relato do participante P2), remetem a esse conformismo diante daquilo que se tem e não do que se deseja, caracterizando o que Francisco e Libório (2015) chamam de naturalização das condições de vida, em oposição às reais possibilidades de transformação social.

Essa situação ainda é intensificada por meio de um preconceito social que incorpora a ideologia da classe dominante, ao reforçar a ideia de que só não estuda

quem não quer. Nessa perspectiva, aos/as filhos/as da classe operária são destinadas algumas opções disponíveis, mesmo que signifiquem uma futura frustração, enquanto que os/as filhos/as da classe burguesa têm o direito de escolherem uma profissão que lhes garantirá manutenção das condições de vida ou maior ascensão social.

Outros dados refletem a questão da desigualdade social que pode interferir nos índices de evasão. Dos estudantes evadidos/as, 57,1% são do sexo masculino e 42,9% estavam com idade de 25 anos ou mais, ou seja, fora do período considerado regular para o ensino superior que é de 18 a 24 anos. Vários fatores podem contribuir para a evasão nessa faixa etária, podemos considerar que esses estudantes já ingressaram no ensino superior estando algum tempo afastados dos estudos, encontram-se na faixa etária de produtividade e também de composição do núcleo familiar.

Dentre os/as estudantes que permaneceram, 74,1% são do sexo masculino, e 11,1% apresentam idade de 25 anos ou mais, ou seja, 88,9 % dos que permaneceram possuem idade entre 18 a 24 anos. Por meio do Quadro 10 pode-se observar a renda per capita dos/das estudantes evadidos/as e permanentes.

Quadro 10 - Faixa de renda de estudantes evadidos e permanentes que responderam o questionário

Faixa de renda	Evadidos (21 estudantes)	Permanentes (27estudantes)
Até meio salário mínimo	19,05%	14,81%
De meio até um salário mínimo	61,90%	48,15%
De um até um e meio salário mínimo	19,05%	37,04%

Fonte: A autora (2019).

Ocorre uma variação significativa entre as duas modalidades de estudantes na faixa de renda acima de um salário mínimo, porém, salienta-se que entre as turmas que responderam o questionário a turma de engenharia da computação apresenta a maior quantidade de estudantes com faixa de renda acima de um salário mínimo e essa turma apresentou maior número de respostas no questionário

dos permanentes e menor número entre os evadidos. O índice de permanência na turma de engenharia foi maior do que nas demais turmas, entre o público alvo oculto, mesmo o curso sendo em período integral.

Constatou-se ainda que, dentre os/as 21 estudantes evadidos/as, apenas um (4,76%) era oriundo de escola privada, enquanto entre os permanentes (27 estudantes) sete deles (25,93%) vieram de escola privada. No entanto, a maioria (57,14%) eram do curso de engenharia. Podemos inferir que entre as turmas de graduação matriculadas em 2018 no Câmpus Birigui, a do curso de engenharia é a que possuía estudantes com a melhor faixa de renda e a que garantiu a maior permanência entre o público alvo oculto, porém, ainda apresenta 48,65% dos estudantes com renda per capita de até um salário mínimo.

Outra questão que demonstra uma disparidade entre evadidos/as e permanentes foi o comprometimento das necessidades básicas da família com as despesas com o curso. Dentro os que permanecem no curso, 63% afirmaram que as despesas com o curso não comprometiam a manutenção das necessidades básicas da família. A maioria afirmou que não tinha dificuldades para frequentar as aulas por falta de recurso financeiro. Portanto, 62,9% afirmaram que a participação no programa estaria contribuindo para a permanência no câmpus, mesmo que parcialmente.

A estudante P3 que afirmou não ter dificuldade financeira para permanecer no curso, fez o seguinte relato quando questionada se a assistência estudantil estaria contribuindo com a sua permanência.

Seria uma grande ajuda, pois eu estaria menos cansada, eu acho porque como eu trabalho e eu sou casada então eu tenho que fazer umas coisas a mais então eu faço uns trabalhos extras para conseguir me manter bem e aí eu não tenho tempo de estudar em casa e isso é complicado pra mim, se eu tivesse o auxílio eu não precisaria trabalhar o tempo que eu trabalho, então seria bem melhor (transcrição do relato da participante P3).

Ou seja, ao mesmo tempo que a estudante afirma não ter dificuldade financeira para frequentar o curso, revelou um cenário de trabalho intenso para conseguir se manter, inclusive, ao comprometer o tempo necessário para a atividade de estudo. No que tange aos/as evadidos/as, 52,4% afirmaram que as despesas com o curso comprometiam a manutenção das necessidades básicas da família e 61,9% acreditavam que a assistência estudantil teria contribuído para a

permanência, mesmo que parcialmente. Nessa perspectiva, válidas são as ponderações de Frigotto (2010):

Compreender a natureza das contradições do sistema capital e evidenciar (tornar senso comum de novo tipo) o que elas representam em termos de negação de satisfação das necessidades básicas, direitos sociais e subjetivos e em termos de mutilação de vidas, é uma tarefa crucial (FRIGOTTO, 2010, p. 434).

Quando os/as estudantes evadidos/as foram questionados/as sobre os motivos da evasão (podiam optar por mais de uma resposta), 23,8% justificaram a não identificação com o curso, 19% afirmaram falta de recurso financeiro para arcar com as despesas do curso, 14,3% destacaram problemas de saúde, 14,3% problemas familiares, 9,6% afirmaram terem conseguido o mesmo curso mais próximo da residência, 4,8% não tinham conhecimento básico para acompanhar o curso, mesmo percentual dos/as que ressaltaram a mudança de cidade em decorrência de aprovação em concurso público

Constatou-se que, dos/as 23,8% que justificaram a evasão pela não identificação com o curso, metade afirmou que o curso em que se matricularam não era sua primeira opção. Ou seja, inicia-se um curso pela possibilidade do acesso, mas não pela escolha do que realmente se deseja.

Todos os/as estudantes que justificaram a evasão por falta de recurso financeiro para arcar com as despesas do curso, afirmaram que a participação na assistência estudantil teria contribuído para a permanência na instituição, além do que, entre o público alvo oculto, 62,5% afirmaram que a assistência estudantil teria ou estaria contribuindo com a permanência. Desta forma, podemos afirmar que a não participação do público alvo oculto no PAE interfere nos índices de evasão e poderia estar contribuindo com a permanência. Ainda, dentre os motivos da evasão, o principal está relacionado com a questão do trabalho, que analisaremos na sequência.

## **6.2 Trabalho e educação: contradições entre acesso e permanência**

A situação de trabalho apresentou-se como uma realidade presente para a maioria dos estudantes evadidos e interferiu significativamente nos índices de evasão escolar. Ao serem questionados se trabalhavam quando iniciaram o curso,



57,14% entre os evadidos afirmaram trabalhar, enquanto entre os que permaneceram no curso esse percentual era de 37%.

Quando questionados/as sobre os motivos que os levaram a deixar o curso 47,6% afirmaram que foi em decorrência do horário de trabalho incompatível com o horário de aula e/ou pela falta de tempo para estudar em função do trabalho. Constatou-se, ainda, o agravante de que 33,3% dos/as estudantes evadidos/as eram os/as principais responsáveis pelas despesas da família e 28,6% contribuía parcialmente, enquanto que dentre os/as estudantes que permanecem esse índice era bem inferior, sendo 11,1% o percentual tanto para os/as responsáveis principais, como para os/as que contribuía parcialmente

Relacionando as seguintes características: estudante trabalhador que evadiu por questões de trabalho, responsáveis pelas despesas domésticas, atreladas a faixa etária, constatou-se que, entre os 57,14% dos evadidos que trabalhavam, 58,33% evadiram por motivos relacionados ao trabalho. Destes, 42,86% eram os principais responsáveis pela manutenção da família e possuíam idade acima de 31 anos, 42,86% eram responsáveis parciais e possuíam idade entre 18 a 24 anos. E 14,28% não contribuíam com as despesas familiares e possuíam idade entre 18 a 24 anos.

Dentre os 37% dos/as estudante que permaneciam no curso e trabalhavam, observou-se que 30% eram os/a principais responsáveis pela manutenção da família e 10% o eram parcialmente. Para ambas as situações os/as estudantes apresentavam idade acima dos 25 anos e, 60% dos/as estudantes que trabalhavam não contribuía com a manutenção da família, estando estes na faixa etária entre 18 a 24 anos.

Pode-se constatar que o/a aluno/a trabalhador/a está mais vulnerável a evasão, especialmente aqueles/as que se encontram em faixa etária produtiva e são os/as principais responsáveis pela manutenção da família. Desta forma, dificilmente um/a estudante com este perfil, mesmo que seja incluído/a no PAP, terá condições de optar pelo estudo em detrimento do trabalho, já que sem o trabalho suas necessidades básicas de sobrevivência e da sua família não são atendidas. Diante de tal análise, Vargas e Paula (2013, p. 479) salientam:

A ausência de políticas e legislação específica sobre a situação do trabalhador-estudante e do estudante-trabalhador não pode mais ser ignorada, principalmente em contraste com os exemplos concretos de outros países visando tratar de forma mais humana e justa a condição peculiar destes estudantes, em que pesem todas as dificuldades que

certamente enfrentam nesse mister. O que explicaria nossa cegueira e insensibilidade perante essa questão? Ignorar essa problemática implica em incidir na perversa falácia de que o sistema educacional é democrático e como tal, restaria ao estudante aproveitar a “oportunidade” que lhe foi aberta, no caso, pela ampliação do acesso (VARGAS; PAULA, 2013, p.479).

Os auxílios oferecidos pelo PAP são para auxiliar com as despesas parciais relacionadas a frequência no curso e não atender as necessidades familiares. Além do programa ser seletivo e burocrático, ainda apresenta algumas intercorrências que prejudicam inclusive aqueles que são beneficiados “[...] os auxílios financeiros são vulneráveis a dotações orçamentárias e procedimentos de fluxo de caixa do governo federal, não raramente, existem atrasos no recebimento dos auxílios pelos estudantes” (DAROS, 2016, p. 38).

Atualmente, da maneira com que as ações vêm sendo conduzidas, a Assistência Estudantil tem se tornado um frágil mecanismo de defesa do direito à educação dos estudantes que trabalham. Para que mais estudantes e principalmente, os estudantes que trabalham, sejam atingidos pelas ações de Assistência Estudantil, faz-se necessário repensar as estratégias e a configuração da Assistência Estudantil como um todo (DAROS, 2016, p 38)

Outra característica do programa que traz insegurança para os estudantes é a não garantia da continuidade no PAP, já que o processo de inscrição acontece semestralmente, sempre com nova seleção, priorizando os estudantes mais vulneráveis de acordo com a disponibilidade orçamentária, “[...] a flutuação ou inconstância do recebimento [...] gera sofrimento e desgaste ao aluno[...]” (FERNANDES, 2012, p. 215).

Em perspectiva similar, Sguissardi (2015) concluiu ao analisar duas pesquisas realizadas por Dilvo Ristoff em 2013 e 2014:

[...] a realidade socioeconômica e a desigualdade social condicionam o acesso à ES; que medidas e ações do Estado podem ser eficazes no combate de algumas das decorrências dessa desigualdade e favorecer, até certo ponto, a produção de condições de igualdade de acesso a esse nível da educação, isto é, a sua, ainda que precária, democratização. (SGUISSARDI, 2015, p. 878)

Em relação à permanência dos/as estudantes, Sguissardi (2015) colabora com a afirmação de que a democratização do ensino superior não pode ocorrer sem a garantia de condições de permanência para todos/as os/as estudantes. Dessa forma, o/a estudante que depende do trabalho para manutenção da família, como bem esclarece Vargas e Paula (2013), vai necessitar de legislação específica que atenda suas necessidades, caso contrário, as políticas de acesso serão

descaracterizadas, pois, mesmo que permitam o acesso a esta parcela mais vulnerável da população, não será capaz de garantir as condições de permanência, ao produzir altos índices de evasão.

Frigotto (2010) reitera que é necessário compreender a origem das contradições presentes no sistema de organização capitalista, a fim de “evidenciar (tornar senso comum de novo tipo) o que elas representam em termos de negação de satisfação das necessidades básicas, direitos sociais e subjetivos e em termos de mutilação de vidas, é uma tarefa crucial” (FRIGOTTO, 2010, p. 434).

A assistência estudantil contribui com a permanência, mas não consegue atingir com efetividade todos os problemas que causam a evasão, consequência da desigualdade social que persiste no Brasil. Mesmo o país tendo sido governado por partidos de diferentes posições ideológicas a diferença entre os desiguais não se alterou, característica de uma economia capitalista que, as custas das relações de trabalho, garante as taxas de lucro e a precarização das condições de vida da classe trabalhadora.

Nesse bojo, explicita-se que as políticas de permanência embora apresentem caráter paliativo, necessitam estar atreladas a um projeto mais amplo de transformação das relações sociais. Reforçando o pensamento de Senger (2018, p.101) “[...], deve-se buscar uma educação que se abra para o mundo, uma educação libertadora, que transforme o trabalhador em agente político, que pensa, que age, saindo, pois, de sua condição de trabalhador alienado”.

Nesse sentido, as pesquisas científicas não podem ser descomprometidas com a transformação da realidade estudada. O pesquisador deve objetivar “[...] uma colaboração decisiva para o projeto global de redução das desigualdades sociais [...]” (DEMO, 1979, p. 60).

No locus dessa pesquisa, especificamente, se identifica, através dos resultados obtidos, a necessidade de uma intervenção que contribua com o desenvolvimento da visão crítica desses estudantes, para que se compreendam como seres integrantes e participantes de uma sociedade onde a riqueza produzida, e aqui não se refere apenas a de renda, deve ser usufruída por todos. As mudanças só ocorrem através de uma pressão coletiva e fortalecida via os movimentos sociais, no entanto, há de se abandonar o comodismo e a ideologia alienada de que não há necessidade de se envolver em “política”, deixando aquilo que é de nosso interesse sob responsabilidade de outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa compreendeu-se que o problema da desigualdade social no Brasil não pode continuar sendo justificado por discursos eleitoreiros que buscam angariar votos atacando a incompetência da política econômica daqueles/as que se encontram na governabilidade do país, tornando se, senso comum, que o Brasil se encontra em crise por culpa do Presidente ou do partido A, B ou C.

O processo da desigualdade social é histórico, contraditório e está em constante movimento. Desde a sua colonização precária, desordenada, marcada pela relação de trabalho escravo, grandes propriedades, Estado patrimonialista e pela depreciação das regiões norte e nordestes, sempre atendendo aos interesses mercantis e políticos da classe dominante nacional e internacional que, com seus interesses egoístas, não permitiram uma distribuição de renda mais justas e condições de trabalho que garantissem à classe trabalhadora dignidade de subsistência e acesso a bens e serviços essenciais ao seu desenvolvimento.

A desigualdade, no Brasil, persistiu com a implantação da economia industrial capitalista, com os agravantes da rede de corrupção que não se rompe, e com a política tributária que mingua a renda das classes menos favorecidas. Para corrigir todas as mazelas causadas pelos interesses dominantes, são instituídas políticas sociais públicas. Ao mesmo tempo que auxiliam a classe trabalhadora com os benefícios conquistados, também contribuem com a manutenção da ordem, que permite a persistência da exploração do trabalho.

A política educacional teve seu desenvolvimento centralizado na ótica dos interesses dominantes, sem atenção aos pobres e classe trabalhadora, a não ser em períodos que necessitou da força de trabalho capacitada. O desenvolvimento do ensino superior no Brasil foi lento e elitista, necessitando da intervenção de legislações para a inserção de grupos historicamente marginalizados nesses espaços. Porém, ainda é uma inserção pouco expressiva e segregacionista para o século XXI, considerando que apenas 19,7% dos jovens de 18 a 24 anos cursavam o ensino superior em 2017 (MEC, 2018b).

Ao finalizarmos essa pesquisa foi possível constatar as contradições que envolvem a política de acesso e permanência nos cursos de graduação do IFSP – Câmpus Birigui. Afirma-se que programas como o REUNI, SISU, lei de Reservas de

vagas, intensificou o acesso de estudantes vulneráveis nesse espaço escolar, porém observa-se crescente o fenômeno da evasão escolar, reforçando a desigualdade social que ainda impede que grupos marginalizados consigam concluir a formação superior em igualdade de condições, ou seja, o sucesso da tríade acesso, permanência e êxito ainda é privilégio de poucos.

Afirma-se que o programa de assistência estudantil, que tem como objetivo democratizar as condições de permanência dos/as estudantes da graduação, auxilia uma parcela de estudantes a permanecerem nas IFES, porém, não é suficiente para resolver todos os problemas que causam a evasão, já que esses motivos estão relacionados com a desigualdade social que é um problema estrutural com sequelas que prejudicam o desenvolvimento do indivíduo.

Observa-se que os/as estudantes que acessaram o PAP, em 2018, entre o público delimitado para a pesquisa no Câmpus Birigui, tiveram uma maior permanência no curso. Estudantes incluídos/as no PAP avaliam positivamente o programa como importante para permanência no curso, porém a evasão ainda é presente também entre estes/as.

Portanto, contraditoriamente, foi identificado nessa pesquisa um público expressivo, denominado aqui por público alvo oculto. Esse público são estudantes que mesmo possuindo os critérios de renda não se inscreveram para o PAP. A partir da análise dos dados coletados foi possível identificar o índice de evasão entre os não participantes, que atingiu, em apenas dois semestres de curso, 57,83%, dentro dos critérios que delimitamos como estudantes evadidos.

Diante desse cenário, retomamos a problematização que se originou esta pesquisa: sendo a assistência estudantil um direito que foi conquistado, por meio da luta de movimentos sociais, para garantir a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social, por que há estudantes nessa condição que não se inscrevem para o programa?

Identificou-se, a partir da análise dos dados, que os motivos pelos quais os/as estudantes não se inscrevem no PAP não se restringem a uma ineficiência dos meios de divulgação ou do planejamento do programa. Também estão relacionados com as políticas pontuais de acesso, a evasão precoce, a naturalização das carências, alienação do conhecimento para apropriação e objetivação de bens e serviços, acrescido da responsabilização pessoal por problemas que são estruturais.

Esses motivos devem ser discutidos, no planejamento da instituição, naquilo que é de sua responsabilidade interna, ou seja, é necessário por parte da instituição e dos/as profissionais atuarem de forma a resolver os motivos que estão diretamente ligados a ela, como é o caso da perda do prazo, da não compreensão do processo do PAP ou do não conhecimento do programa. E o que é de responsabilidade externa (se assim pode-se denominar), já que a amplitude dos motivos se refere a uma mudança estrutural, econômica e política do país, exige uma discussão, junto aos/as estudantes, no sentido da ampliação da visão crítica do direito.

Materializaram-se nas análises das entrevistas, a percepção da assistência estudantil como um favor ou uma ajuda, o que exige uma discussão ampla com os/as estudantes na busca da representação crítica, já que são os/as interessados/as diretos desse programa. O desejável é que possam ter a percepção de incentivo e valorização do PAP e engrossarem o movimento que luta pela universalização dos auxílios e pela transformação desse programa em uma política pública, como faz o FONAPRACE, contribuindo para que o programa, ao ser garantido apenas por Decreto, não esteja vulnerável a decisões políticas de diferentes posturas ideológicas.

Afirma-se que a não participação do público alvo oculto no PAP interfere nos índices de evasão. Dos estudantes que responderam o questionário, 62,5% afirmaram que a assistência estudantil teria ou estaria contribuindo com a permanência. A evasão, além de comprometer o desenvolvimento do indivíduo, ameaça o direito a educação superior pública.

Diante do contexto descrito é urgente o envolvimento de todos que acreditam na educação como instrumento de transformação social. Lutar pelo ensino gratuito, de qualidade, que permita à classe trabalhadora e menos favorecida usufruir desse direito e estabelecer, por meio de uma visão dialética, uma leitura aprofundada da desigualdade social é condição *sine qua non*.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALVES, Emerson Ferreira. **Mapeamento dos graduandos com intenção de participar do programa PNAES na Universidade de Brasília (2011-2016)**. 2017. 91f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017b.

ALVES, Giovanni. Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da “década neoliberal” (1990-2000). **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v.19, p. 71-94, nov. 2002.

ALVES, Giovanni. Notas sobre o golpe de 2016 no Brasil neodesenvolvimentismo ou crônica de uma morte anunciada. *In*: LUCENA, Carlos; PREVILATI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. (orgs). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017a. p. 129-147. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>. Acesso em: 12 nov. 2019.

ANDERSON, Gary. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 593 - 626, set./dez. 2017.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros**; trabalho, alienação e emancipação. Campinas: Autores associados, 2012.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, Ricardo. A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção. *In*: LUCENA, Carlos; PREVILATI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. (orgs). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 53-61. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>. Acesso em: 12 nov. 2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BANCO MUNDIAL. (BM). **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. v. 1, síntese, nov.2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social-fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 15 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 05 ago.2017.

BRASIL. Lei n. 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF, 07 dez. 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm). Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Lei n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 05 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago.



2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 02 fev. 2018.

CAMPELLO, Tereza; GENTILI, Pablo. As múltiplas faces da desigualdade. *In*: CAMPELLO, Tereza. (org.). **Faces da desigualdade no Brasil**: um olhar sobre os que ficam para trás. Clacso, Flacso e Agenda Igualdade. Brasil, 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

CASTELO, Rodrigo. Supremacia rentista no Brasil neoliberal e a violência como potência econômica. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ANDES-SN, jul. 2017. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-787666291.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CLASEN, Roberto Neme. **Sistema tributário e desigualdade social no Brasil**: a regressividade do sistema como indutora de desigualdade. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, 2014.

COSTA, Lúcia Cortes da. A assistência social, previdência e transferência de renda em tempos de ajustes fiscais – de Temer a Bolsonaro. *In*: AZEVEDO, José Sérgio Gabrielli; POCHMANN, Márcio (orgs.). **Brasil**: incertezas e submissão? São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019. p. 271-291.

COUTO, Beranice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira**: uma equação possível?. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: São Alves, 1991.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82>. Acesso em: 15 set. 2019.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.48, p. 206-222, dez. 2008.

DAL LIN, Alessandra; SCHLESENER, Anita Helena. Observações acerca do pensamento de Marx para a educação. *In*: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza. (orgs.). **Marxismo [S] e educação**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

DAROS, Michelli Aparecida. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, A Evasão Escolar e a Atuação do Serviço Social**: Uma experiência em Construção (2008-2013). 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

DAROS, Michelli Aparecida. Assistência Estudantil e evasão escolar no IFSP: Elementos para reflexão. **Conex. Ci. e Tecnol**, Fortaleza/CE, v. 10, n. 1, p. 32 - 43, mar. 2016.

DEMO, Pedro. Política social e política educacional: pesquisa e intervenção da realidade. **Fórum**, Rio de Janeiro, v.3, n.4, p.47-60, out./dez. 1979.

DI GIORGI, Cristiano Amaral G; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série Estudos**: Periódico do Programa de Pós – Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 30, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/view/173/201>. Acesso em: 03 maio 2019.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FERNANDES, Nídia Gizelli 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 em Educação) - Universidade de São Paulo, 2012.

FONAPRACE. Forum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. *In: IV Pesquisa Nacional do Perfil dos Discentes das IFES*. Uberlândia, 2016.

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B6kljlm4IUyJYnBsdUxDUIFZaHM/view>. Acesso em: 03 maio. 2019.

FONAPRACE. **Fórum Nacional de pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace)**. 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/forum-nacional-de-pro-reitores-de-assuntos-comunitarios-e-estudantis-fonaprace/>. Acesso em: 07 maio. 2019.

FRANCISCO, Marcos Vinicius; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Notas sobre alguns desdobramentos necessários nos programas de combate ao *bullying* escolar: uma análise histórico-cultural. **Interacções**, v. 11, n. 38, p. 07-27, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**. Pelotas, p.417- 442, set./dez. 2010.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1593/1479>. Acesso em: 12 nov. 2018.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. **A política social brasileira 1930-1964**. A evolução institucional no Brasil e no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: FEE, 1983. Disponível em: <http://cdn.fee.tche.br/digitalizacao/politica-social-brasileira-1930-%2064/politica-social-brasileira-1930-64-texto.pdf>. Acesso em 11 fev.2019.

GEORGES, Rafael; MAIA, Katia (coord.). **A distância que nos une**: um retrato das desigualdades brasileiras. OXFAM, 2017. Disponível em: <https://oxfam.org.br/um->

retrato-das-desigualdades-brasileiras/a-distancia-que-nos-une/. Acesso em: 22 jun. 2019.

GEORGES, Rafael; MAIA, Katia (coord.). **País estagnado**: um retrato das desigualdades brasileiras. OXFAM, Brasil, 2018. Disponível em: <https://oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pais-estagnado/>. Acesso em 25 jun. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAAS, Celia Maria; PARDO, Rosangela da Silva. Programa Universidade para Todos (PROUNI): efeitos financeiros em uma instituição de educação superior privada. **Avaliação**. Campinas: v.22, n.3, p.718-740. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1414-40772017000300718&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772017000300718&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 14 set. 2019.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IBGE. **Estatística do século XX**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv37312.pdf>. Acesso em: 25 fev.2019.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2014. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

IBGE. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos**. 2016a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acesso em: 22 mar. 2019.

IBGE. **PNAD Contínua 2016**: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam no máximo o ensino fundamental completo. 2016b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-no-maximo-o-ensino-fundamental-completo>. Acesso em: 22 mar. 2019.

IBGE. **IBGE mostra as cores da desigualdade**. 2017a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em: 22 mar. 2019.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira. 2017b. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios Contínua**. Mercado de trabalho brasileiro – 2º trimestre de 2018. 2018a. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/81c9b2749a7b8e5b67f9a7361f839a3d.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/81c9b2749a7b8e5b67f9a7361f839a3d.pdf). Acesso em: 22 mar. 2019.

IBGE. **PNAD Contínua 2018**: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. 2018b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 22 mar. 2019.

IBGE. **População Birigui**, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/birigui/panorama>. Acesso em: 23 set. 2019.

IFSP. Instituto Federal de São Paulo. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: concepções e diretrizes. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 jul. 2019.

IFSP. Instituto Federal de São Paulo. **Resolução n. 138, de 04 de novembro de 2014**. Aprova o regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica. 2014a.

IFSP. Instituto Federal de São Paulo. **Portaria nº 5.314, de 06 de outubro de 2014**. Designa Comissão de Sistematização da Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP. 2014b.

IFSP. Instituto Federal de São Paulo. **Resolução nº 41/2015 de 02 de junho de 2015**. Altera a política de assistência estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2015a.

IFSP. Instituto Federal de São Paulo. **Resolução nº 42/2015 de 02 de junho de 2015**. Altera a normatização dos auxílios da política de assistência estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2015b.

IFSP. Instituto Federal de São Paulo. **Relatório da Política de Assistência Estudantil - 2013-2014-2015**. 2016. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/institucional/42-assuntos/ensino/155-assistenci-estudantil?showall=1&start=0>. Acesso em: 12 nov. 2018.

IFSP. Instituto Federal de São Paulo. **Plano de Desenvolvimento Institucional- 2019/2023**. São Paulo, 2019a. Disponível em [https://ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023\\_Aprovado-CONSUP-12.03.2019.pdf](https://ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019.pdf). Acesso em: 25 set. 2019. 2019a.

IFSP. Instituto Federal de São Paulo. **Relatório de Gestão 2018. Diretoria de Desenvolvimento Institucional**. São Paulo: 2019b.

IFSP. Instituto Federal de São Paulo. **Orientações internas da pró-reitoria de ensino às coordenadorias de registros acadêmicos – cra's para a realização da matrícula – 2019 – 1º semestre (ensino superior)**. 2019c.

LIMA, Antonio Bosco de. (org.). **Estado e controle social no Brasil**. Uberlândia: Comoser; Fapemig; GPEDE, 2009.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos Roberto. O Brasil republicano: uma história de golpes de estado. *In*: LUCENA, Carlos; PREVILATI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. (orgs). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 01-29. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>. Acesso em: 12 nov. 2019.

MARCHESAN, Ricardo. **O caminho da reforma**: bate-boca, recuos e polêmicas: a trajetória da Previdência, bandeira do governo Bolsonaro. UOL. São Paulo, 23 out. 2019. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/reportagens-especiais/o-caminho-da-reforma-da-previdencia/#o-caminho-da-reforma>. Acesso em: 05 nov. 2019.

MARX, Karl. **A questão judaica**. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes LTDA, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEC. Ministério da Educação. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Reuni 2008 – **Relatório de Primeiro Anos**. Brasília: MEC, 2009.

MEC. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro>. Acesso em: 28 abr. 2019.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Termo de Adesão 1ª edição de 2018**. 2017.

MEC. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. 2018a. v.2. Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/>. Acesso em: 12 nov. 2018.

MEC. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília, DF, set. 2018b.

MEC. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Suzana Arrosa. (org.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002. p. 43-106.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Suzana Arrosa. (org.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002. p. 30-42.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia da. Estado Capitalista Brasileiro e Organismos Internacionais: Continuidades e Aprofundamentos das Reformas Educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2, p.523-544, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651372/18200>. Acesso em: 12 nov. 2018.

POCHMANN, Marcio; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Escolarização de Jovens e Igualdade no Exercício do Direito à Educação no Brasil: Embates do Início do Século XXI. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p.1241-1267, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01241.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo (colônia)**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PROGRAMA DE GOVERNO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Uma escola do tamanho do Brasil**. 2002.

REA, Louis M.; PARKER, Richard. A. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira, 2000.

REIS, Luiz Fernando. **Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014)**. 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ROMANELLI, Ataíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Elenice Cheis dos. **Política de Assistência Estudantil para Estudantes Cotistas de Baixa Renda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2018. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil. **O papel do Congresso Nacional na legislação de ensino**. 6. ed. Campinas: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p.4-17, ago./dez. 2010.

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

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, esp., out. 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

SILVA, Juliana Fernanda. **Serviço social e educação em perspectiva**: uma análise da implementação do programa de assistência estudantil no instituto federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: [http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama\\_introducao.htm](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_introducao.htm). Acesso em: 10 abr. 2019.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. Ampliada. São Paulo, 2016.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. A política para o ensino superior do governo Lula: uma análise crítica. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano I, v. 2, ago./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/18/15>. Acesso em: 12 fev. 2019.

VARGAS, Hystana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v.18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes subalternas e assistência social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior, percurso de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO - ESTUDANTES QUE NÃO SE INSCREVERAM  
NO PAP E PERMANECEM ATIVOS NO CURSO**

Nome: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

1- Em qual cidade/estado você residia ao se matricular no IFSP? \_\_\_\_\_

2- Estava trabalhando quando iniciou o curso no IFSP?

( ) Sim

( ) Não

3- Era o principal responsável pelas despesas domésticas?

( ) Sim

( ) Não

( ) Parcialmente

4- As despesas com o curso comprometem a manutenção das necessidades básicas de sua família?

( ) Sim

( ) Não

( ) Parcialmente

5- O curso que você se matriculou foi a sua primeira opção?

( ) Sim

( ) Não

6- A instituição IFSP - Campus Birigui foi a sua primeira opção?

( ) Sim

( ) Não

7- Qual foi o motivo da sua escolha pelo IFSP Campus Birigui?

( ) Minha nota de corte do ENEM não possibilitou a matrícula em outra instituição

( ) Minha situação socioeconômica não me permitiu estudar em outra cidade

( ) Minha primeira opção foi o IFSP Birigui

( ) Não podia abandonar o trabalho para estudar em outra cidade

( ) Outros \_\_\_\_\_

8- Já havia acessado o site do Campus Birigui (bri.ifsp.edu.br) para buscar informações da referida instituição antes ou logo após a sua matrícula?

( ) Sim

( ) Não

9- Participou da integração no início do semestre de sua matrícula? (Evento que acontece no auditório com todos os alunos ingressantes)

( ) Sim

( ) Não



10- Se não participou, qual o motivo?

- Não fiquei sabendo
- Não estava na aula nesse dia
- Comecei a frequentar o curso após o início das aulas
- Não tive interesse em participar
- Outros \_\_\_\_\_

11- Se participou, considera as informações repassadas úteis para sua integração com a Escola?

- Sim
- Não
- Parcialmente

12- As informações sobre o processo de inscrição da assistência estudantil dadas na integração foram suficientes para conhecer basicamente o Programa?

- Sim
- Não
- Parcialmente
- Outros \_\_\_\_\_

13- Tinha conhecimento do Programa de Assistência Estudantil antes de se matricular no IFSP Birigui?

- Sim
- Não
- Parcialmente

14- Tem conhecimento que existe o programa de assistência estudantil no IFSP Birigui?

- Sim
- Não

15- Conhece os auxílios oferecidos pela assistência estudantil?

- Sim
- Não
- Parcialmente

16- Tomou conhecimento sobre a abertura do programa de assistência estudantil que ocorreu nos inícios dos semestres de 2018?

- Sim
- Não

17- Como tomou conhecimento do Programa de Assistência Estudantil do IFSP Birigui? (Você pode escolher mais de uma opção)

- Site do IFSP (internet)
- Orientações na integração
- Comunicados nos Murais da Escola
- Avisos em sala de Aula
- Por amigos
- Outros \_\_\_\_\_

18- Por qual motivo não se inscreveu para o programa de assistência estudantil?

(Você pode escolher mais de uma opção)

- Não tive conhecimento do Programa
- Não compreendi o processo de seleção
- Não tive interesse no programa
- Tive interesse, mas acabei perdendo o prazo
- Dificuldades para acessar os documentos pela internet
- Falta de recurso financeiro para providenciar os documentos
- Insuficiência dos valores para auxiliar com as despesas do curso
- Outros \_\_\_\_\_

19- Tem dificuldade em frequentar as aulas regularmente, por falta de recurso financeiro?

- Sim
- Não
- Parcialmente
- Outros \_\_\_\_\_

20- Acredita que a participação na assistência estudantil estaria contribuindo para a sua permanência no IFSP?

- Sim
- Não
- Parcialmente

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO - ESTUDANTES QUE NÃO SE INSCREVERAM NO PAP E SE EVADIRAM DO CURSO.**

Nome: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

1- Em qual cidade/estado você residia ao se matricular no IFSP? \_\_\_\_\_

2- Estava trabalhando quando iniciou o curso no IFSP?

( ) Sim

( ) Não

3- Era o principal responsável pelas despesas domésticas?

( ) Sim

( ) Não

( ) Parcialmente

4-As despesas com o curso comprometem a manutenção das necessidades básicas de sua família?

( ) Sim

( ) Não

( ) Parcialmente

5- O curso que você se matriculou foi a sua primeira opção?

( ) Sim

( ) Não

6- A instituição IFSP - Campus Birigui foi a sua primeira opção?

( ) Sim

( ) Não

7- Qual foi o motivo da sua escolha pelo IFSP Campus Birigui?

( ) Minha nota de corte do ENEM não possibilitou a matrícula em outra instituição

( ) Minha situação socioeconômica não me permitiu estudar em outra cidade

( ) Minha primeira opção foi o IFSP Birigui

( ) Não podia abandonar o trabalho para estudar em outra cidade

( ) Outros \_\_\_\_\_

8- Já havia acessado o site do Campus Birigui (bri.ifsp.edu.br) para buscar informações da referida instituição antes ou logo após a sua matrícula?

( ) Sim

( ) Não

9- Participou da integração no início do semestre de sua matrícula? (Evento que acontece no auditório com todos os alunos ingressantes)

( ) Sim

( ) Não

10- Se não participou, qual o motivo?

- Não fiquei sabendo
- Não estava na aula nesse dia
- Comecei a frequentar o curso após o início das aulas
- Não tive interesse em participar
- Outros \_\_\_\_\_

11- Se participou, considera as informações repassadas úteis para sua integração com a Escola?

- Sim
- Não
- Parcialmente

12- As informações sobre o processo de inscrição da assistência estudantil dadas na integração foram suficientes para conhecer basicamente o Programa?

- Sim
- Não
- Parcialmente
- Outros \_\_\_\_\_

13- Tinha conhecimento do Programa de Assistência Estudantil antes de se matricular no IFSP Birigui?

- Sim
- Não
- Parcialmente

14- Tinha conhecimento do programa de assistência estudantil no IFSP Birigui?

- Sim
- Não

15- Conhecia os auxílios oferecidos pela assistência estudantil?

- Sim
- Não
- Parcialmente

16- Tomou conhecimento sobre a abertura do programa de assistência estudantil que ocorreu nos inícios dos semestres de 2018?

- Sim
- Não

17- Como tomou conhecimento do Programa de Assistência Estudantil do IFSP Birigui? (Você pode escolher mais de uma opção)

- Site do IFSP (internet)
- Orientações na integração
- Comunicados nos Murais da Escola
- Avisos em sala de Aula
- Por amigos
- Outros \_\_\_\_\_

18- Por qual motivo não se inscreveu para o programa de assistência estudantil?

(Você pode escolher mais de uma opção)

- Não tive conhecimento do Programa
- Não compreendi o processo de seleção
- Não tive interesse no programa
- Tive interesse, mas acabei perdendo o prazo
- Dificuldades para acessar os documentos pela internet
- Falta de recurso financeiro para providenciar os documentos
- Insuficiência dos valores para auxiliar com as despesas do curso
- Outros \_\_\_\_\_

20- Qual foi o motivo de sua evasão do curso do IFSP Birigui?

(Você pode escolher mais de uma opção)

- Horário de trabalho incompatível com horário de estudo
- Falta de tempo para estudar devido ao horário de trabalho
- Falta de recurso financeiro para arcar com as despesas do curso
- Não identificação com o curso
- Falta de conhecimentos básicos para acompanhar o curso
- Problemas familiares
- Outros \_\_\_\_\_

21- Acredita que a participação na assistência estudantil teria contribuído com a sua permanência no IFSP?

- Sim
- Não
- Parcialmente

**APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA - ESTUDANTES QUE NÃO SE INSCREVERAM NO PAP E PERMANECEM ATIVOS NO CURSO.**

1-O que é a assistência estudantil para você?

2-Em algum momento, a partir do seu primeiro contato com o Instituto Federal, recebeu alguma informação sobre a assistência estudantil?

3-Teve conhecimento do processo de inscrição da Assistência Estudantil no 1º ou 2º semestre de 2018?

4- De que forma tomou conhecimento do processo? O que achou do mesmo?

5- Alguma exigência do processo de inscrição da assistência estudantil desmotivou a sua participação?

6- Você teve contato com colegas que receberam assistência estudantil? Caso a resposta seja positiva, nesse contato você percebeu algum impacto referente ao auxílio de assistência estudantil? De que forma?

7-Em algum momento você se arrependeu de não ter participado do programa?

8- Você possui dificuldades para permanecer no curso? Qual?

10- Em algum momento você pensou em desistir do curso? Caso a resposta seja positiva, por qual motivo pensou em desistir?

11- Você acredita que a participação no programa interfere na permanência na instituição? Por quê?

**APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA - ESTUDANTES QUE NÃO SE INSCREVERAM NO PAP E SE EVADIRAM DO CURSO.**

1-O que é a assistência estudantil para você?

2-Em algum momento, a partir do seu primeiro contato com o Instituto Federal, recebeu alguma informação sobre a assistência estudantil?

3-Teve conhecimento do processo de inscrição da Assistência Estudantil no 1º ou 2º semestre de 2018?

4- De que forma tomou conhecimento do processo? O que achou do mesmo?

5- Alguma exigência do processo de inscrição da assistência estudantil desmotivou a sua participação?

6- Você teve contato com colegas que receberam assistência estudantil? Caso a resposta seja positiva, nesse contato você percebeu algum impacto referente ao auxílio de assistência estudantil? De que forma?

7-Em algum momento você se arrependeu de não ter participado do programa? Por quê?

8- Quais foram as maiores dificuldades que contribuíram para você não permanecer no curso? Por quê?

9- Você acredita que a participação no programa teria contribuído para a sua permanência na instituição? Por quê?