

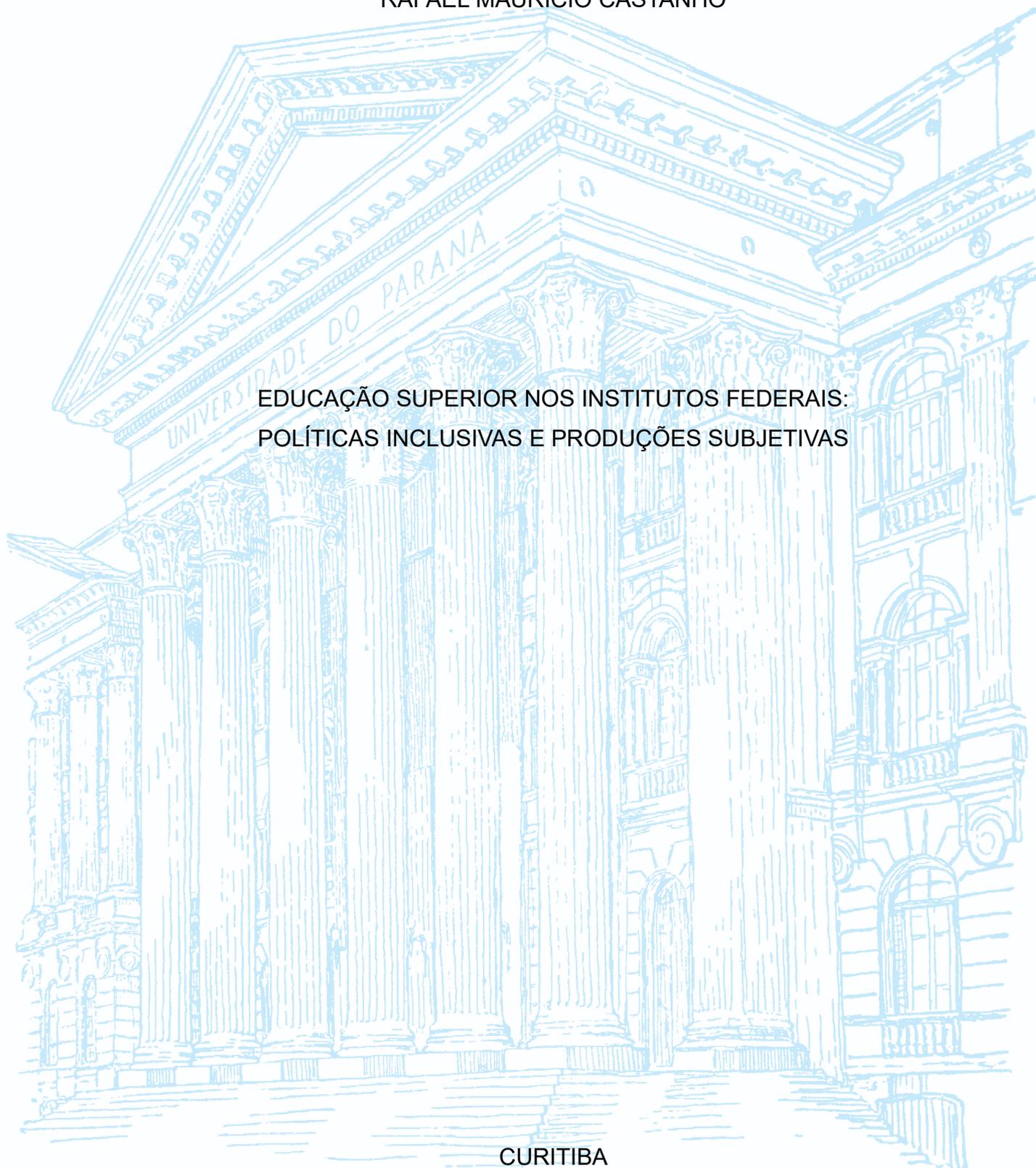
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RAFAEL MAURICIO CASTANHO

EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS:
POLÍTICAS INCLUSIVAS E PRODUÇÕES SUBJETIVAS

CURITIBA

2019



RAFAEL MAURICIO CASTANHO

EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS:
POLÍTICAS INCLUSIVAS E PRODUÇÕES SUBJETIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Norma da Luz Ferrarini

CIDADE
2019

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas - UFPR
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985

Castanho, Rafael Mauricio

Educação superior nos institutos federais: políticas inclusivas e produções subjetivas / Rafael Mauricio Castanho. – Curitiba, 2019.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2019.

Orientadora: Profª. Drª. Norma da Luz Ferrarini

1. Ensino superior - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2. Ensino superior - Educação inclusiva. 3. Estudantes universitários - Subjetividade. I. Título.

CDD 378.198

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **RAFAEL MAURICIO CASTANHO**, intitulada: **EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS: POLÍTICAS INCLUSIVAS E PRODUÇÕES SUBJETIVAS**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 19 de Março de 2019.



NORMA DA LUZ FERRARINI
Presidente da Banca Examinadora



MARIA SARA DE LIMA DIAS
Avaliador Externo (UTFPR)



MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN
Avaliador Interno (UFPR)

Dedico aos/às estudantes, aos/às trabalhadores/as e pesquisadores/as da educação e a todos/as que, de alguma forma, acreditam e lutam por ela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à Universidade Federal do Paraná e ao Instituto Federal de Santa Catarina, que permitiram a realização deste estudo, instituições públicas, cuja existência e responsabilidade social necessitam, cada vez mais, do nosso compromisso de defesa.

À minha orientadora, professora Norma da Luz Ferrarini, que além dos ensinamentos, guardou para este orientando sempre sinceros sorrisos, fazendo dos momentos de orientação, espaços de acolhimento e afeto. À professora Míriam Pan, que já no início desta caminhada, me permitiu pensar-me enquanto autor, autorizando à escrita criativa e engajada. À professora Maria Sara, pelas valiosas contribuições na qualificação deste trabalho, e aos professores Fernando González Rey e Albertina Mitjáns Martínez, cuja teoria e método nortearam este estudo.

À dona Otília, meu exemplo em vida, cuja existência me inspira a existir. Às minhas “meninas” Elaine, Ana Luiza e Vitória, pois sem o seu amor nada disso faria sentido. Ao meu irmão e à minha família como um todo, pois a confiança que depositaram em mim, desde sempre, foi o que me deu forças para chegar até aqui.

Aos meus amigos, amigas e amigues, a partir dos quais eu me construo, obrigado por terem convivido com as minhas tantas ausências e por estarem presentes nos momentos em que mais precisei. Especialmente Emi, Gabi, Boff, Ju e Luquinhas, pois estivemos conectados em um grupo de carinho e amor incondicionais. A todos/as que caminharam ao meu lado nestes últimos dois anos, nos tantos momentos de luta e mobilização que se fizeram necessários, na resistência aos tantos retrocessos que emergiram.

Aos meus colegas de turma, de linha e de orientação, em especial à Karin e Fernanda, com quem dividi as angústias e alegrias de ser mestrando. Aos meus colegas de trabalho, psicólogas/os do IFSC, e de setor, especialmente ao Igor e ao Cícero e às queridas Alice, Pati e Lívia, é bom trabalhar ao lado de quem acredita que as coisas podem ser diferentes.

E, finalmente, aos estudantes, especialmente àqueles que participaram desta pesquisa. É para vocês e a partir de vocês que existo enquanto trabalhador e pesquisador, sempre em defesa de uma educação mais inclusiva e transformadora.

(...) a exclusão não é um estado que se adquire ou do qual se livra em bloco, de forma homogênea. Ela é processo complexo, configurado nas confluências entre o pensar, sentir e agir e as determinações sociais mediadas pela raça, classe, idade e gênero, num movimento dialético entre a morte emocional (o zero afetivo) e a exaltação revolucionária (Sawaia, 2013, p.112)

RESUMO

Este estudo se insere num contexto de expansão e de busca pela democratização da educação superior no país, que se expressa por meio de políticas públicas que ampliaram o número de instituições, cursos e vagas de nível superior, e criaram dispositivos de acesso e permanência nessas instituições. Entende como partes desse processo: a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), como um projeto potencialmente capaz de atingir territórios interiorizados e se aproximar de públicos historicamente alijados do acesso à educação superior; e a implementação, por parte desses Institutos, de políticas inclusivas, que visam assegurar o acesso e garantir a permanência desse público. Assim, busca entender de que forma esse “projeto de inclusão” vem se desenhando na prática e quais os contornos que assume quando efetivamente implementado num dado contexto social, cultural e histórico. Numa perspectiva cultural-histórica da subjetividade, buscamos compreender como os estudantes que recorrem a políticas inclusivas para acessar e permanecer nos cursos superiores de um IF, produzem sentidos subjetivos a partir delas e como esses sentidos se configuram nesse espaço social complexo, demarcado pela educação superior nos IFs. Utilizamos, para tanto, as bases teórica, epistemológica e metodológica propostas por Fernando González Rey e seus colaboradores, denominadas, respectivamente, de Teoria da Subjetividade, Epistemologia Qualitativa e Método Construtivo-interpretativo. Com base nesses preceitos, construímos espaços dialógicos, por meio de grupos de discussão com estudantes beneficiários de políticas de acesso e permanência na instituição. Foram realizados quatro grupos, com dezesseis estudantes, entre os meses de novembro e dezembro de 2017. Os resultados que alcançamos nos permitiram produzir modelos teóricos explicativos a respeito da tensão produzida pela implementação de políticas inclusivas no ambiente acadêmico dos IFs, que representam barreiras simbólicas a um efetivo processo de inclusão e que atuam como produtoras de sofrimento. Em uma leitura dialética do processo de inclusão-exclusão, denominamos esses tensionamentos a partir de categorias desestabilizadoras, polos conflitantes e contraditórios, que emergem a partir das produções subjetivas desses estudantes, na experiência de acesso: entre o direito à vaga e o mérito de conquistá-la; e da permanência: entre a necessidade de diferenciação do seu espaço social de origem e a busca pelo pertencimento a um novo espaço. Em nossa construção teórica dialogamos, principalmente, com Pierre Bourdieu, Boaventura de Sousa Santos, Bader Sawaia e Jessé de Souza. Apontamos a necessidade de se ampliar as discussões acerca da legitimidade dessas políticas com a comunidade acadêmica (estudantes, trabalhadores) e comunidade externa; e afirmar a institucionalidade e o compromisso social dos IFs na defesa de um projeto efetivamente inclusivo. Por fim, afirmamos o espaço privilegiado que a ação profissional da Psicologia pode assumir no contexto da educação superior, desvelando e produzindo inteligibilidade sobre os processos de exclusão que ainda permeiam esses espaços.

Palavras-chave: Educação Superior. Institutos Federais. Políticas Inclusivas. Permanência. Subjetividade.

ABSTRACT

This study is part of a context of expansion and search for the democratization of higher education in the country, which is expressed through public policies that have expanded the number of institutions, courses and vacancies of higher level, and created access and permanence devices in these institutions. The following are understood as parts of this process: the creation and expansion of the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs), as a project potentially capable of reaching inland territories and approaching historically neglected publics of access to higher education; and the implementation, by these Institutes, of inclusive policies, aimed at ensuring access and ensuring the permanence of this public. Thus, it seeks to understand how this "project of inclusion" has been designed in practice and what shape it assumes when effectively implemented in a given social, cultural and historical context. In a cultural-historical perspective of subjectivity, we seek to understand how students who turn to inclusive policies to access and stay in the higher courses of an IF, produce subjective senses from them and how these senses are configured in this complex social space that are the IFs. For that, we use the theoretical, epistemological and methodological bases proposed by Fernando González Rey and his collaborators, respectively, named Subjectivity Theory, Qualitative Epistemology and Constructive-Interpretative Method. Based on these precepts, dialogical spaces were constructed through discussion groups with students who are beneficiaries of these policies. Four groups were carried out with sixteen students between November and December 2017. The results we obtained allowed us to produce theoretical models explaining the tension produced by the implementation of inclusive policies in the academic environment of the IFs, which represent symbolic barriers to an effective process of inclusion and that act as producers of suffering. In a dialectical reading of the inclusion-exclusion process, we denominated these tensions from destabilizing categories, conflicting and contradictory that emerge from the subjective productions of these students, in the experience of access: between the right to the vacancy and the merit of conquering it; and permanence: between the need to differentiate their social space of origin and the search for belonging to a new space. In our theoretical construction, we invoked mainly Pierre Bourdieu, Boaventura de Sousa Santos, Bader Sawaia and Jessé de Souza. We point out the need to broaden the discussions about the legitimacy of these policies with the academic community (students, workers) and external community; and affirm the institutionality identity and social commitment of the IFs in the defense of an effectively inclusive project. Finally, we assert the privileged sphere that the professional action of Psychology can assume in the context of higher education in the IFs, revealing and producing intelligibility about the processes of exclusion that still permeate these spaces.

Keywords: Higher Education. Federal Institutes. Inclusion Policy. Permanence. Subjectivity.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – EXPANSÃO DA RFEPCT.....	33
-------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – AS DEZ MAIS NA LEI DE COTAS: ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA.....	39
QUADRO 2 – OFERTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS IFs PELO SISU.....	39
QUADRO 3 – AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS (2019).....	42
QUADRO 4 – COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ADIN	- Ação Direta de Inconstitucionalidade
AMPLANORTE	- Associação dos Municípios do Planalto Norte Catarinense
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CST	- Cursos Superiores de Tecnologia
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
ETF	- Escola Técnica Federal
FIES	- Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituição de Ensino Superior
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IF	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSC	- Instituto Federal de Santa Catarina
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDS	- Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	- Ministério da Educação
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNAE S	- Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROUNI	- Programa Universidade Para Todos
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONAF	- Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROJOVEM	- Programa Nacional de Inclusão de Jovens
REUNI	- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	- Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
STF	- Supremo Tribunal Federal
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISTEC Tecnológica	- Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e
Sistema S	- Sistema Nacional de Aprendizagem
SISU	- Sistema de Seleção Unificada
UnB	- Universidade de Brasília
UTF	- Universidade Tecnológica Federal
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná
TCU	- Tribunal de Contas da União

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	16
2 INTRODUÇÃO.....	19
3 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	25
3.1A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E A BUSCA POR UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE.....	25
3.2A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	31
3.3A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	34
3.4AS POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	38
3.5O ABANDONO E AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	43
4 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E TEORIA DA SUBJETIVIDADE.....	48
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	54
5.1O OBJETIVO, AS HIPÓTESES E O PROBLEMA A SER ESTUDADO.....	55
5.2O LOCAL DA PESQUISA.....	57
5.3A CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO SOCIAL DA PESQUISA E A DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	58
5.4OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	62
5.5QUESTÕES E CUIDADOS ÉTICOS.....	64
5.6O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO.....	65
6 MODELO TEÓRICO DA PESQUISA.....	68
6.1O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE O DIREITO E O MÉRITO.....	70
6.2A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE A DIFERENCIAÇÃO E O PERTENCIMENTO.....	79
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO.....	102
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	103
ANEXO 1 – ABANDONO ACADÊMICO NOS CURSOS SUPERIORES DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	105

1 APRESENTAÇÃO

O educador e patrono da educação brasileira, Paulo Freire, dizia, em uma de suas frases mais célebres, que, se a educação, sozinha, não pode transformar a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda. Assim iniciamos por destacar, que embora saibamos do compromisso de todos os setores da sociedade para a promoção de um desenvolvimento sustentável e com justiça social, e reconheçamos os limites desse tipo de desenvolvimento dentro de uma sociedade de classes, a educação, como uma possibilidade transformadora, ainda aparece como o melhor caminho possível, tanto para construção de um país mais soberano, democrático e socialmente justo, quanto para o esclarecimento e emancipação dos seus cidadãos.

Da mesma forma o trabalho, compreendido em sua dimensão ontológica e a partir de uma concepção marxiana, assume um papel central e indissociável dos processos educativos, como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana (Mészáros, 2006), ou ainda, como direito do ser humano de “apropriar-se – transformar, criar e recriar, mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia – da natureza e dos bens que produz, para produzir a sua existência, primeiramente física e biológica e também cultural, social, estética, simbólica, afetiva” (Frigotto, 2002, p. 14).

Não obstante, a educação profissional no Brasil, se construiu, historicamente, em um lugar secundário, marcado pela divisão entre a educação superior, acadêmica, voltada à reflexão e compreensão crítica da realidade – um espaço destinado às elites; e a formação profissional, para o exercício laborativo, destinada às classes populares, aos desfavorecidos, “desprovidos de cultura e bens”, a quem só restava o ensino da técnica. O Estado brasileiro, na sua condição de estado burguês, legítima, no início do século passado, essa divisão, criando, de um lado, as Universidades, destinadas aos filhos das elites brasileiras, e do outro, as Escolas de Aprendizes e Artífices, voltadas ao “ensino de ofício aos desvalidos da fortuna” (Cunha, 2005, p. 12). Dessa forma, à maioria esmagadora da população brasileira, foi delegada uma “forma de educação”, e a um grupo seletivo, outra.

Essa divisão, que atravessou o século passado e ainda resiste nos dias atuais, criou um fosso, quase um abismo em nossa sociedade, que se reflete em números alarmantes e assustadores. Estudo recente realizado pela Organização

para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostrou que a diferença salarial média entre os brasileiros com e sem diploma é de 140%, a maior diferença entre todos os 40 países analisados pela OCDE. A Síntese de Indicadores Sociais, publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), ano passado, assusta ainda mais: o percentual de brasileiros com mais de 25 anos que possui formação de nível superior é de apenas 17%, praticamente a metade da média dos países da OCDE para essa mesma faixa etária, e muito abaixo dos primeiros colocados no ranking, entre 50 e 70% (OCDE, 2018).

Há que se reconhecer, que em poucos anos, foram dados grandes passos. O estudo realizado por Ristoff (2016) mostra que, entre 2000 e 2014, as matrículas nesse nível de ensino no país cresceram 190%, chegando, ao que nos aproxima, na terminologia de Martin Trow, de um “sistema de acesso de massa”, quando, dentre outras características, a educação superior atende entre 16 e 30% da população jovem (entre 18 e 24 anos), nosso índice em 2014 para essa faixa etária era de 17,7% (Ristoff, 2016). Contudo, vemos que ainda há muito por fazer.

Além dessa expansão/massificação da educação superior – problematizada a partir de vários referenciais, porém, a nosso ver, inevitavelmente um avanço, dada a realidade desigual do país –, podemos dizer que foi emergindo a partir de diversos setores da sociedade (governos, movimentos sociais, universidades) a intenção de “democratizar” esse nível de ensino, ou seja, assegurar que o aumento das vagas pudesse representar, também, o aumento da diversidade (social e étnico-racial) dos públicos que compõe as Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse caminho, foram surgindo as primeiras cotas¹, ou sistemas de reserva de vagas, fruto de conquistas de movimentos sociais e estudantis, e de trabalhadores das universidades, que começaram a ser implementadas em 1999, pela Universidade de Brasília (UnB) e acabaram por virar Lei Federal, a lei n. 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas (Carvalho, 2016).

O caminho da UnB até a Lei de Cotas, foi marcado por muitas lutas, disputas e reações de setores conservadores e contrários a essas políticas. O

1 O termo “ação afirmativa”, traduzido do inglês “*affirmative action*”, foi, e ainda é, muito utilizado na literatura brasileira, dada a influência da cultura norte-americana no Brasil e a potencialidade da língua inglesa para a pesquisa e publicação científica. Contudo, nosso modelo de cotas do Brasil não é o modelo de *affirmative action* que surgiu nos Estados Unidos na década de 60, onde as cotas são inconstitucionais. De acordo com Carvalho (2016), nosso modelo se parece com o modelo indiano, que existe nesse país desde a sua Constituição de 1949, como um sistema de reserva de vagas em instituições de educação superior e cargos públicos.

partido Democratas (DEM) chegou a impetrar uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), contra o modelo de cotas implementado pela UnB. Só em 2004 o STF julgou essa ADIN e, por unanimidade, decidiu pela constitucionalidade das cotas, abrindo espaço para a afirmação de legitimidade dessas ações.

Em um dado momento, principalmente no contexto do primeiro governo da presidenta Dilma Rousseff (2010-2014), quando ocorre a promulgação da Lei de Cotas (2012), a questão da democratização do acesso à educação superior parecia ter conquistado o seu espaço. O lema do seu segundo governo (2015-2016) anunciava “Brasil: pátria educadora”, e era difícil encontrar quem se colocasse publicamente contrário às políticas de inclusão na educação superior.

Quando propusemos este projeto, em 2016, o país iniciava um momento conturbado. O processo de “impedimento” que se desenhava no parlamento brasileiro tinha, claramente, a intenção de empreender um projeto de governo diferente do que havia sido eleito, setores reacionários da sociedade começavam a se levantar e, cada vez mais, surgiam vozes declaradamente contrárias a esse ideal de inclusão. Assim que toma o poder, o vice-presidente Michel Temer nomeia para o Ministério da Educação (MEC) um parlamentar do DEM, partido que impetrou a ADIN contra as cotas da UnB, e que fez defesas públicas da inconstitucionalidade dessas cotas. Hoje, na defesa desta dissertação, temos eleito pelo voto popular, um governo que fez do “fim das cotas” um dos seus compromissos de campanha, e um ministro da educação que declarou em entrevista recente e de grande repercussão que “a ideia de universidade para todos não existe” e que elas devem ficar “reservadas” a uma “elite intelectual”.

Pois bem, se havia, de início, a necessidade de avaliar essas políticas inclusivas, acreditamos que hoje, mais do que uma avaliação, elas carecem de defesa. Não só as políticas para a inclusão, mas a educação superior como um todo. Nossa orientação epistemológica nos permite e nos impele a uma posição: não temos a ilusão de uma ciência neutra, mas sim, de um conhecimento construído a partir de um compromisso social; e o compromisso que assumimos é com a inclusão e democratização da educação superior no Brasil. Nossa posição é de quem ainda acredita, trabalha e luta por uma educação superior mais inclusiva e democrática.

2 INTRODUÇÃO

A democratização do acesso à educação superior no Brasil, recentemente, passou a ganhar espaço nas agendas do governo e da sociedade civil brasileira (Paula, 2017; Lima, 2014). Na última década o governo federal empreendeu uma série de políticas e programas com o objetivo declarado de democratizar o acesso à educação superior pública e gratuita nas instituições federais de ensino, por meio da expansão e da interiorização de novas vagas e da implementação de políticas inclusivas para um preenchimento mais equitativo das vagas ofertadas (Gomes, Medeiros, & Neto, 2016; Ristoff, 2014, 2016).

Esse movimento, no sentido de expandir e democratizar o acesso à educação superior, foi expresso, principalmente, por iniciativas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a chamada Lei de Cotas do Governo Federal, a Lei nº 12.711 de 2012 (Paula, 2017; Ristoff, 2014, 2016). No que diz respeito à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a Lei nº 11.892 de 2008 foi um marco importante, pois criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a partir da reorganização das instituições de EPT federais já existentes, mas demarcando uma nova institucionalidade a elas e dando início a um ambicioso projeto de expansão, que aparece como uma importante iniciativa para a ampliação da quantidade de vagas nas instituições federais de ensino superior, como também, para a regionalização e interiorização dessas vagas ao longo de todo o território brasileiro (Souza & Silva, 2016; Zatti, 2016; Pacheco, 2011).

À medida que essas políticas públicas (Souza & Brandalise, 2015; Gomes, 2011), foram sendo implementadas, as novas instituições e as novas configurações que surgiram nas instituições que já existiam, trouxeram consigo novos desafios. A diversidade presente nas universidades e IFs hoje, demanda das instituições e dos profissionais envolvidos no processo educativo uma nova postura, comprometida com a inclusão, com a justiça social, com o respeito e com a valorização dessa diversidade (Pan, Albanese, & Ferrarini, 2017).

A presente pesquisa é resultado dessas novas configurações, pois busca compreender como esse “projeto de inclusão” vem se desenhando na prática, ou seja, como essas políticas inclusivas vem sendo implementadas em um *campus* dos

IFs, quais os efeitos subjetivos que produzem e de que forma se configuram nesse espaço social novo e complexo (Morin, 2002), engendrado por diferentes discursos, saberes e práticas.

Essa, que é uma instituição recente e, como apontam seus documentos, fruto de políticas públicas inclusivas e progressistas (Brasil, 2010; Moririgi & Pacheco, 2012; Pacheco, 2011), tem tido dificuldade de assegurar esse efetivo projeto de inclusão, se tomarmos como base uma leitura de seus altos índices de abandono e baixos índices de conclusão de curso (Gallindo, 2018). Nosso desafio foi entender, a partir das nossas bases teóricas e epistemológica, como a Psicologia, inserida nesse contexto, pode produzir informações qualificadas e promover ou sugerir ações efetivas para a superação desse problema.

Elencou-se, para tanto, como espaço possível de investigação, um *campus* do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), no município de Canoinhas/SC, inaugurado em 2011 e fruto do Plano de Expansão (Brasil, 2007, 2015) da RFEPCT. Esse, como tantos outros *campi* dos IFs, faz parte de um projeto de regionalização, interiorização e alcance de territórios de maior vulnerabilidade social e econômica, sendo, portanto, parte de uma estratégia política e governamental anunciada como uma proposta de inclusão social e desenvolvimento regional.

Nesse cenário, foram escolhidos como participantes e protagonistas desta pesquisa, estudantes que ingressaram nos cursos superiores por meio do sistema de reserva de vagas, ou política de cotas, especial, aqueles que ingressaram pelas chamadas cotas sociais, ou de renda, todos beneficiários, também, do programa de assistência estudantil da instituição. São estudantes oriundos de escola pública e que passaram por um processo de análise socioeconômica, tendo que comprovar a sua condição de pertencimento a uma camada mais empobrecida da sociedade para o ingresso nos cursos superiores e participação no programa de assistência estudantil do IFSC.

A fim de produzir inteligibilidade sobre a dimensão subjetiva investigada, utilizamos a Teoria da Subjetividade, a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-interpretativa propostas por Fernando González Rey e seus colaboradores (González Rey, 2002, 2005a, 2017). O embasamento teórico, epistemológico e metodológico proposto por esse autor nos auxiliou no processo de construção de modelos teóricos a respeito do tema pesquisado. Partindo desses

referenciais, procuramos conduzir uma investigação que desse conta de explorar como os estudantes que recorrem a essas políticas produzem sentidos subjetivos a partir delas e como estes sentidos se configuram nesse espaço social complexo, demarcado pela educação superior nos IFs.

Os procedimentos escolhidos para tal foram os espaços conversacionais (González Rey, 2002, 2005a, 2017), organizados a partir de grupos de discussão, enquanto momentos de diálogo, abertos e imprevisíveis, que pudessem dar voz e espaço de posicionamento a esses estudantes acerca das políticas utilizadas por eles para acessar e permanecer na instituição. Foram realizados quatro grupos de discussão, entre os meses de novembro e dezembro de 2017, dos quais participaram dezesseis estudantes no total.

A justificativa deste trabalho pode ser apresentada em três eixos: teórico-acadêmico, político-social e profissional-pessoal. A primeira se fundamenta no fato de existirem poucos estudos que explorem as dimensões subjetivas produzidas pelas políticas de acesso e permanência na educação superior. Nas buscas que realizamos em portais de periódicos e indexadores brasileiros, notamos que essas pesquisas costumam atentar às condições materiais e aspectos objetivos presentes nos textos das políticas públicas ou no seu formato de implementação, em detrimento da dimensão subjetiva, entendida por nós como fruto das relações dialéticas produzidas quando da implementação dessas políticas numa dada realidade cultural e histórica. Se pensarmos as especificidades dos IFs enquanto instituições de educação superior, a lacuna científico-acadêmica torna-se ainda maior, pois são instituições recentes, a completar uma década da sua criação.

O ineditismo encontra-se no viés teórico e epistemológico por meio do qual o trabalho foi sendo construído, a partir da Teoria da Subjetividade, da Epistemologia Qualitativa e do Método Construtivo-interpretativo (González Rey, 2002, 2005a, 2017), visando compreender a experiência de acessar e de permanecer na educação superior em toda a sua carga emocional, simbólica e afetiva, que se apresenta àqueles que vivenciam essa experiência, ou seja, os sujeitos a quem essas políticas inclusivas se destinam, e que, a partir delas, produzem e configuram sentidos subjetivos.

Existe uma relevância política e social quando nos propomos a pensar a inclusão de estudantes oriundos de regiões interiorizadas e pertencentes a camadas

mais empobrecidas da sociedade na educação superior, visando compreender como um projeto político, empreendido com a criação e expansão dos IFs associado a implantação de políticas de acesso e permanência, tem ocorrido na prática, e como isso tem sido vivenciado por esses estudantes, que são o público a quem esse projeto se destina. Ademais, avançamos numa análise crítica, problematizando se essas políticas, da forma como foram pensadas e da maneira como vêm sendo executadas, por si só, são suficientes para garantir a inclusão social e a democratização do acesso à educação superior, da forma como se propõe. Há, portanto, uma necessidade concreta de investigar como essa parcela da população têm vivenciado a experiência de acessar e permanecer nos cursos que escolheram, quais as barreiras que estão postas e de que forma os IFs podem contribuir com estratégias de enfrentamento a elas.

Há, ainda, uma dimensão profissional e pessoal justificando este estudo, pois um dos pesquisadores trabalha como psicólogo na instituição/local de pesquisa e percebe, desde o exercício da sua profissão, a necessidade de empreender ações e construir uma melhor compreensão acerca dos processos que envolvem a inclusão-exclusão de diferentes públicos na educação superior e, em especial, de como a Psicologia pode contribuir para isso. Nesse sentido, espera-se, com as elaborações aqui apontadas, proporcionar uma melhor compreensão acerca dos desdobramentos que as políticas para a inclusão na educação superior produzem quando da sua implementação e, a partir disso, sugerir alternativas, programas e ações, sejam pedagógicas, administrativas ou psicossociais, possíveis de colaborar para a diminuição do abandono acadêmico por parte do público que recorre a essas políticas.

Para tanto, a construção deste trabalho permeou duas dimensões: a dimensão institucional-legal, expressa, dada, estabelecida e visível nos textos legais e documentos normativos dos IFs e das suas políticas para o acesso e a permanência na educação superior; e a dimensão relacional-subjetiva, investigada a partir dos efeitos subjetivos que essas políticas produzem em um dado espaço social, contextualizado cultural e historicamente.

A estrutura a partir da qual organizamos esta dissertação obedeceu a três momentos. Iniciamos com algumas considerações a respeito dos IFs, expondo e explorando os textos legais e normativos que os instituem e os norteiam e as

políticas inclusivas praticadas por eles, como também, de um breve panorama, fruto de um levantamento que fizemos, a respeito do contexto atual dos IFs, especialmente no que diz respeito à oferta de educação superior, às políticas para inclusão e aos índices de abandono nesse nível de ensino. A fim de compreendermos a historicidade dessas instituições e os pontos que demarcam a sua institucionalidade, visitamos diferentes referenciais (livros, artigos de periódicos, teses, dissertações, etc.), e tentamos articular diferentes pontos de vista a respeito delas. O método de análise dessas informações nesse momento da pesquisa, foi o materialismo histórico, por entendermos a importância de investigar as condições objetivas, compreendendo as suas conexões e contextualizando suas dimensões materiais e históricas.

Num segundo momento, apresentamos as bases teóricas, epistemológicas e metodológicas utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa e construção das informações produzidas por ela. E, por fim, colocamos as nossas discussões e apontamentos, por meio do que González Rey denomina de modelo teórico da pesquisa (González Rey, 2017), um espaço produzido a fim de gerar inteligibilidade sobre a questão estudada. O modelo teórico, para González Rey (2005a, 2017), tem um caráter interpretativo-explicativo, é o resultado da aproximação entre as informações produzidas no curso da pesquisa e as bases teóricas do pesquisador. Em nossas elaborações utilizamos como bases teóricas, principalmente, além da Teoria da Subjetividade de González Rey (2017), as contribuições de Pierre Bourdieu (2014, 2011), Boaventura de Souza Santos (1996, 2004), Bader Sawaia (2013) e Jessé de Souza (2009, 2010).

Organizamos nosso modelo teórico em torno de dois eixos temáticos: um primeiro, no qual discutimos acerca do acesso por meio da política de cotas; e um segundo, no qual refletimos sobre a permanência no curso e sua relação com a política de assistência estudantil. Pudemos observar como a utilização dessas políticas inclusivas produz sentidos subjetivos conflitantes, que se configuram na experiência subjetiva dos estudantes que recorrem a elas, a partir do contato com a subjetividade social de um espaço acadêmico institucionalizado pelos IFs, seus discursos e práticas. Acreditamos que a tensão produzida por esses conflitos representa uma barreira simbólica ao acesso e à permanência desses estudantes na instituição, que pode ser produtora de sofrimento e levar ao abandono do curso.

Como alternativas, apontamos a necessidade de ampliar as discussões acerca da legitimidade dessas políticas com a comunidade acadêmica (estudantes, trabalhadores) e comunidade externa; e afirmar a institucionalidade e o compromisso social dos IFs na defesa de um projeto efetivamente inclusivo, aproximando-se da realidade desses estudantes e da sua comunidade. Colocamos, ainda, o espaço privilegiado que a ação profissional da Psicologia (González Rey, Goulart, & Bezerra, 2016) pode assumir no contexto da educação superior e dos IFs, desvelando e produzindo inteligibilidade sobre os processos de exclusão que ainda permeiam o ambiente acadêmico nos IFs, levando a rever práticas e concepções excludentes e produtoras de sofrimento e de abandono na educação superior.

3 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Destinamos este capítulo à apresentação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), por entendermos, que embora sejam produto da transformação e reestruturação de um conjunto de outras instituições, eles representam uma nova institucionalidade, peculiar, às vezes controversa e ainda pouco conhecida. Contaremos um pouco da trajetória de criação e expansão dos IFs a fim de contextualizar a sua historicidade, e buscaremos defender, a partir de estudos, pesquisas e dos próprios textos legais que norteiam essas instituições, o caráter inclusivo e a sua potencialidade na democratização da educação superior no país. Buscaremos avançar para um recorte mais específico desta pesquisa, as políticas de acesso à educação superior; a questão do abandono acadêmico e as políticas e estratégias para a permanência dos estudantes nessas instituições.

3.1 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E A BUSCA POR UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE

Estudiosos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil (Manfredi, 2002; Cunha, 2005a, 2005b, 2005c; e Nascimento, 2007), atribuem ao Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, o início das ações e políticas do Governo Federal voltadas especificamente à EPT. Esse decreto, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, criou, em quase todas as capitais brasileiras da época, as Escolas de Aprendizes e Artífices, que eram destinadas à educação de jovens de classes populares, filhos de trabalhadores e trabalhadoras do crescente setor industrial brasileiro.

A criação dessas instituições de ensino profissional aparece como uma resposta do Governo Federal à crescente demanda de especialização da mão de obra industrial brasileira, fruto de um processo de industrialização que marcou o país no início do século passado. Cunha (2005a) destaca que o papel delas permaneceu por um longo período como uma forma de assegurar a formação das classes populares para o trabalho, descritas na legislação da época como uma educação voltada para o ensino de ofício aos “desvalidos de fortuna” (Cunha, 2005a, p. 12).

Do governo Nilo Peçanha (1909-1910) aos governos Dilma Rousseff (2011-2016), essas instituições passaram por várias modificações nos seus projetos político-pedagógicos e nas suas estruturas de funcionamento, tendo recebido, ao longo da história, diversas denominações: Liceus Industriais (1937), Escolas Industriais (1942), Escolas Técnicas Federais (1971), Centros Federais de Educação Tecnológica (1994) e, por último, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (2008). Pode-se dizer que essas instituições acompanharam a história política brasileira e foram concebidas pelos diferentes governos, democráticos e totalitários, por meio de diferentes visões, objetivos e valores (Cunha, 2005a, 2005b, 2005c).

De acordo com Souza e Silva (2016), essas diversas mudanças de nome e objetivo decorreram, principalmente, de mudanças nas relações entre capital e trabalho. Pensar a EPT federal a partir do seu papel na história política brasileira é pensar, antes de tudo, o lugar que o trabalhador ocupa em nossa sociedade, a definição de quem oferta e de qual a forma de educação a ser ofertada à classe trabalhadora, parece refletir, em parte, as características políticas e ideológicas dos diferentes grupos que governaram o país ao longo do século passado.

Mas foi no início deste século que ocorreram as mudanças mais significativas nessas instituições, por meio da promulgação da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Definidas como autarquias, com autonomia administrativa, patrimonial e financeira, tal qual as universidades, e tendo como base os pilares do ensino, da pesquisa e da extensão, consolidou-se uma nova estrutura para essas instituições. Hoje, de acordo com a referida lei, os IFs são definidos como:

Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (Brasil, 2008).

De acordo com Fontoura e Morosini (2017), a partir da Lei 11.892/2008, as instituições que já existiam foram redesenhadas a partir de uma nova concepção do seu papel e das suas finalidades, modificando essas instituições para além de um simples reordenamento, avançando na criação de um novo projeto, “responsável por

atender às demandas educacionais advindas do mundo do trabalho, a partir dos princípios de equidade e justiça social” (Fontona & Morisini, 2017, p. 169).

Como apontam os autores, essa nova institucionalidade que surge, coloca os IFs como responsáveis:

por agregar ciência, trabalho e tecnologia na construção de cidadãos emancipados e conscientes de seu papel na sociedade, fazendo deste novo modelo de instituição um suporte efetivo para as políticas públicas de transformação social através da educação...atingindo um novo patamar em relação a função social das instituições de ensino, principalmente no que diz respeito à relação imbricada existente entre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o Mundo do Trabalho. (Fontona & Morisini, 2017, p. 169).

Cabe aqui, ressaltar, que essas mudanças todas não ocorreram de forma consentida por todos os setores envolvidos. Redesenhar um conjunto de instituições com mais de um século de existência gerou, e ainda gera, uma série de rupturas, tensionamentos, resistências e reações, tanto por parte dos sujeitos que trabalham nessas instituições e que têm, muitas vezes, que redirecionar suas práticas e rever suas concepções, quanto por parte de instituições privadas interessadas no lucrativo mercado de oferta de formação profissionalizante (Morigi & Pacheco, 2012).

Sobrinho (2013) também chama atenção para o movimento de alguns setores que reagiram ao projeto de criação dos IFs. Mas na visão desse autor, isso se deu porque não houve um necessário debate prévio com as instituições já existentes, pelo contrário, “a discussão que vinha sendo feita era de transformar alguns Centros Federais de Educação (CEFETs) em Universidade Tecnológica (UTF), como aconteceu no Paraná” (Domingos Sobrinho, 2013, p.). De fato, não foram todas as instituições de EPT federais que aderiram a esse projeto. Permaneceram ainda dois CEFETs, nos estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro; o tradicional Colégio Pedro II na cidade do Rio de Janeiro; e consolidou-se no estado do Paraná a primeira UTF do país, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Embora não tenham se tornado IFs, essas instituições também passaram a compor a RFEPCT.

Todavia, coadunando neste ponto, com Morigi e Pacheco (2012), o autor assume que a maior resistência se deu em termos políticos e de disputa de mercado, dado:

o esforço do Governo Lula, no âmbito da educação profissional e tecnológica, em ampliar a Rede, rompendo com o projeto do Governo FHC – que a encarava como mero fator econômico, subjugada, assim, às necessidades do mercado e do mundo dos negócios – e, encarando esta modalidade de educação como fator estratégico para o desenvolvimento nacional e para o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros. (Sobrinho, 2013, p. 4).

Manfredi (2002) também nos fala dessa disputa política, demonstrando como, para que esse novo projeto fosse colocado em prática, foi necessário superar alguns entraves legais. As reformas ocorridas na EPT durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), mais precisamente em 1997, por meio do Decreto nº 2.208/97, da Medida Provisória nº1.549/97 e da Portaria nº 646/97, restringiram a oferta de formação técnica às instituições privadas ou às parcerias público-privadas, especialmente no conjunto de instituições do Sistema Nacional de Aprendizagem, conhecido como Sistema S².

Foi apenas em 2005, durante o primeiro mandato dos governos Lula (2003-2006), que essas medidas foram revogadas, dando à União a prerrogativa de oferta de formação profissional, técnica e tecnológica. Manfredi (2002) destaca que a construção da RFEPCT, ou aquilo que ela representa, emergiu, portanto, numa atmosfera de disputa e de superação de um projeto neoliberal que caracteriza, principalmente, o segundo Governo FHC (1998-2002).

Otranto (2010) problematiza e insere um contraponto a respeito da criação dos IFs, apresentando-os como um “modelo alternativo à universidade de pesquisa”, que vêm ao encontro de uma série de reformas universitárias e projetos de massificação da educação superior ocorridas na América Latina no mesmo período, sob recomendação do Banco Mundial. Essas reformas educacionais forçaram o Estado a atender aos interesses do capital, criando instituições de ensino superior com custos mais baixos, se comparadas às universidades, e com ênfase em cursos mais curtos e flexíveis, possíveis de serem articulados e moldados numa velocidade compatível com as demandas do mercado.

2 **Sistema S** é o nome pelo qual ficou convencionado de se chamar o conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas desde a Constituição Federal de 1988. São elas: o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); o Serviço Social do Comércio (SESC); o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); o Serviço Social do Transporte (SEST); o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); e o Serviço Brasileiro de Apoio as Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Na visão de Dagnino, Ribeiro e Cypriano (2011) os IFs representaram uma espécie de pacto social mediado pelo governo: de um lado os empresários demandavam mão de obra mais qualificada, e do outro, os trabalhadores necessitavam de oportunidades de formação profissional e das melhores condições de trabalho e salário decorrentes dessa formação. Em síntese, a análise feita por Turmena e Azevedo (2017) desse processo de criação dos IFs, resume:

numa leitura dialética da realidade, entende-se que o Estado, embora hegemônico pela burguesia, não é absolutamente burguês, também a educação não é absolutamente expressão da vontade burguesa ... Numa sociedade, como a brasileira, regida pelos princípios hegemônicos do capital, as políticas educacionais estão direta ou indiretamente voltadas para o mercado e para o desenvolvimento capitalista, pois o Estado participa da reprodução do capital. Considera-se, entretanto, que o Estado brasileiro mesmo caracterizando-se como mínimo para as políticas públicas e sociais, não atendeu, somente à lógica do capital. (Turmena & Azevedo, pp. 1080-1081).

No que diz respeito à nova institucionalidade dos IFs, estudos apontam (Pacheco, 2012; Morigi & Pacheco, 2012; Souza & Silva, 2016; Zatti, 2016) para uma mudança substancial do ponto de vista das concepções pedagógicas e do compromisso social assumido por essas instituições. Uma leitura a partir da pedagogia histórico-crítica e da dimensão ontológica do trabalho, presente em grande parte dos seus projetos político-pedagógicos, possibilitaram pensar a formação técnica e tecnológica do trabalhador a partir da superação da divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal. Ademais, a ênfase na inclusão e no compromisso social dessas instituições deram uma nova identidade a elas.

Documento elaborado pela SETEC/MEC e disponibilizado em versão digital no ano de 2010, tinha como título “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo de educação profissional e tecnológica – concepções e diretrizes”. Podemos perceber que aparece com clareza, já no título, a intenção do governo de sinalizar e demarcar o que ele acreditava ser um momento e transição e ruptura. Nesse documento os IFs são apontados como “estratégias para o desenvolvimento local, regional e nacional” para a “inserção cidadã e melhoria da qualidade de vida da população” (Brasil, 2010).

O texto defende também, que a soberania de um país deve passar pela “superação da sua condição de consumidor e assumir uma posição de produtor de ciência e tecnologia”, e que isso só é possível com a “ampliação de **políticas**

públicas inclusivas” no âmbito da EPT (grifo nosso). Destaca, ainda, que as atividades de pesquisa nos IFs devem estar pautadas no princípio científico, mas também, “no princípio educativo, de questionamento e criticidade frente a realidade”; e que a formação profissional, deve ser capaz de “tornar o trabalhador um agente político”, capaz de compreender a realidade e atuar na perspectiva de possibilitar transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, visando à superação das contradições existentes na sociedade e a construção de um novo mundo possível (Brasil, 2010).

Para Zatti (2016), os IFs representam uma superação, em teoria, da formação tecnicista, para uma formação emancipatória. A alusão à emancipação cidadã aparece desde a Lei de Criação (Brasil, 2008), que insere em seus objetivos “estimular e apoiar processos educativos que levam à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão”. Juracy (2009, p. 20), no mesmo sentido, acrescenta, que percebe-se “no espírito dessa lei um projeto de formação emancipatória” capaz de superar a proposta tradicional de educação técnico-científica, fragmentada, que não leve em conta a formação integral do trabalhador nem a formação de uma consciência de classe. A proposta dos IFs seria a superação dessa fragmentação, uma formação mais ampla, omnilateral, com base nos princípios da politecnia, visando à construção da emancipação humana, que não esteja restrita ao ensino da técnica ou dos interesses do capital.

Nas palavras de Pacheco (2011, p. 17), a criação da RFEPCT representa uma revolução no campo da EPT, criando condições para a construção de “novos sujeitos históricos”, formando trabalhadores aptos a se inserir no mundo do trabalho “compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal (...) por meio de um projeto político-pedagógico inovador e progressista”. Para o autor o caráter eminentemente público e federal é uma forma de garantir e afirmar esse papel de instrumento transformador da realidade social para a promoção da cidadania.

Diante do exposto até aqui, e buscando uma síntese possível entre uma visão mais idealizada e uma leitura mais crítica dessa nova institucionalidade apresentada pelos IFs, acreditamos que essas instituições são sim uma possibilidade concreta de oferta de educação pública, com compromisso social e que avança em vários pontos em relação às instituições de EPT que as precederam,

por terem como foco “promover a justiça social, a equidade e a inclusão social” (Silva, 2009, p.8). Muito embora estejam inseridas nos limites da sociedade de classes, ainda assim, nas palavras de Turmena e Azevedo (2017, p.1081), constituem “uma possibilidade de formação e desenvolvimento de intelectuais orgânicos comprometidos com a superação das relações sociais capitalistas”.

3.2 A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Da promulgação da lei 11.892/08 até os dias de hoje, houve um aumento substancial no número de unidades vinculadas à RFEPCT, passando de 140 unidades já existentes e incorporadas à RFEPCT em 2008, para um total de 644 unidades hoje em funcionamento, em 568 municípios brasileiros. Esse crescimento foi fruto de uma política de governo denominada de “Plano de Expansão da RFEPCT”, constituída por três fases. A Fase 1, entre 2005 e 2007, que acompanhou o período de idealização e criação dos IFs; a Fase 2, entre 2007 e 2010; e Fase 3, a partir de 2011 até 2014 (Souza & Silva, 2016).

Na Fase 1, anunciada em 2005 pelo então presidente Lula, foram construídos 64 novos *campi*. O propósito inicial do governo era garantir a implantação de unidades nos estados que ainda não possuíam escolas federais de educação profissional e tecnológica, garantindo também a implantação em algumas periferias de grandes centros urbanos e em municípios do interior dos estados brasileiros. Se observarmos os critérios do documento dessa primeira etapa do Plano de Expansão (Brasil, 2007), já podemos observar uma subversão ao modelo tradicional de desenvolvimento cuja tendência era a concentração de unidades de ensino profissional e tecnológico em regiões mais desenvolvidas economicamente.

Esse modelo de expansão, que direciona o poder público para espaços sociais historicamente alijados do acesso à educação pública, marcou os outros dois quadriênios (2007-2010 e 2011-2014) de expansão da RFEPCT. A Fase 2 tinha como slogan “uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, com a previsão de instalação de 150 novos *campi*. Os critérios para a definição dessas cidades-polo foram:

a distribuição territorial equilibrada das novas unidades; a cobertura do maior número possível de mesorregiões; a sintonia com os Arranjos Produtivos Locais; e o aproveitamento das infraestruturas físicas existentes; identificação de potenciais parcerias. (Brasil, 2007).

Nessa fase, previa-se a instalação de 150 novas unidades, que somadas às 64 construídas na fase anterior, atingiriam um total de 214 unidades de ensino até 2010, que somadas às 140 Escolas Técnicas preexistentes, atingiriam o número de 354.

Na terceira e última fase de expansão (2011-2014), buscou-se garantir que cada uma das 558 microrregiões brasileiras pudesse contar com um *campus* de IF. Para Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) uma característica relevante dessa etapa é a definição mais objetiva e rigorosa dos critérios de escolha das cidades para implantação das novas unidades. Segundo os autores, em detrimento do que frequentemente se vê em processos como esse, em que a escolha dos municípios tende a ocorrer guiada por critérios políticos, a metodologia utilizada pautou-se na análise de dados de instituições credenciadas, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), e órgãos do governo, como o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS).

De acordo com a Nota Informativa nº 124/2015 da SETEC/MEC (Brasil, 2015), o Plano de Expansão da RFEPCT foi fundamentado no princípio de democratização do acesso ao ensino, para a superação das desigualdades regionais e melhoria da qualidade de vida da população, tendo como prioridade a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades sociais.

Os critérios de escolha dos municípios sedes dos novos *campi* nessa nova fase do Plano de Expansão foram:

- i. A instalação em municípios pertencentes aos chamados Territórios da Cidadania³;
- ii. O atendimento a municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH e baixa receita per capita integrantes do G100⁴;

3 Conjunto de 120 territórios que atendam aos critérios de: menor IDH; maior concentração de agricultura familiar e assentamentos da reforma agrária; maior concentração de populações quilombolas e indígenas; maior número de beneficiários do programa bolsa família.

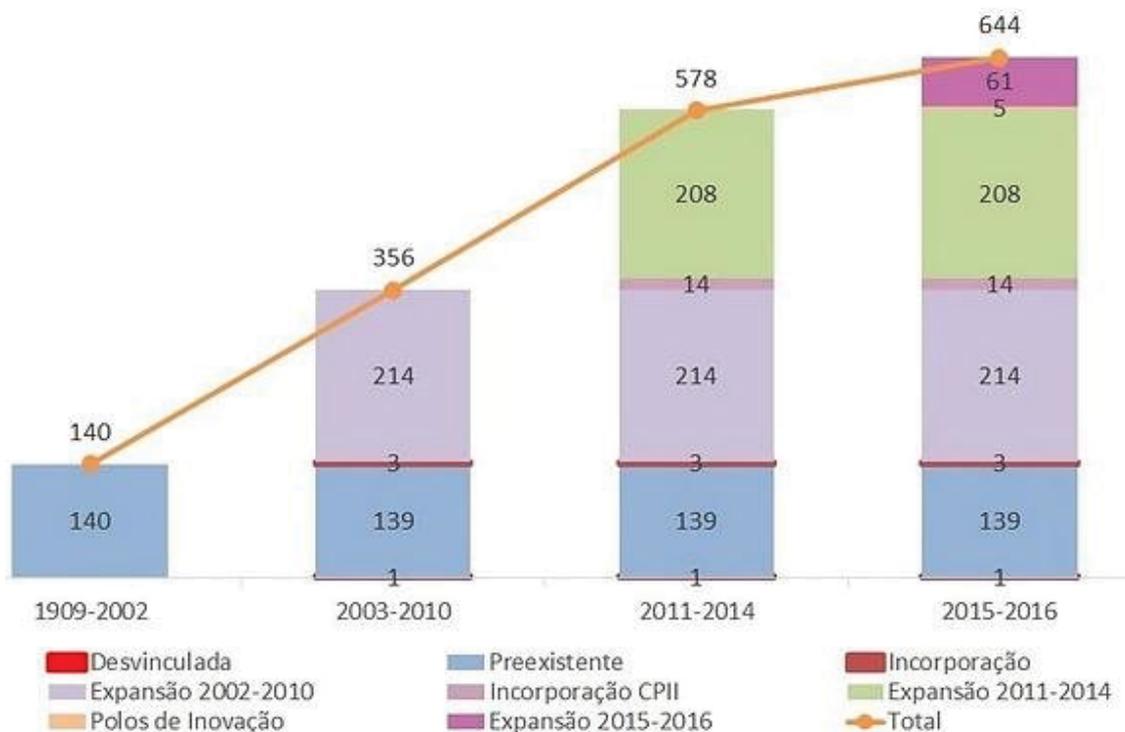
4 Grupo de cidades brasileiras com mais de 80 mil habitantes e que possuem baixos índices de receita pública per capita e alta vulnerabilidade socioeconômica de seus habitantes.

iii. O atendimento a municípios com percentual elevado de extrema pobreza;

iv. A interiorização da oferta pública de educação federal. (Brasil, 2015)

No site da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), encontramos um balanço dos números da expansão da RFEPCT, apresentado sob a forma de gráfico (Gráfico 1). Em síntese, as estatísticas do governo apontam que, de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o MEC concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao Plano de Expansão, totalizando 644 *campi* em funcionamento. Ao todo, são 38 Institutos Federais presentes em todos estados, atendendo a 568 municípios.

GRÁFICO 1 - EXPANSÃO DA RFEPCT



FONTE: SETEC/MEC (2016).

Relatório de auditoria do TCU publicado em 2012, que traz uma leitura dessa expansão, mostra que 85% dos *campi* dos Institutos Federais estão fora das capitais dos estados, o que reforça a preocupação do governo com a interiorização da RFEPCT. Outro dado trazido pelo mesmo relatório, e que vai ao encontro do anterior, é que 176 *campi* estão em municípios com menos de 50 mil habitantes e 45 estão em municípios com menos de 20 mil habitantes. Em síntese, o relatório citado acima considera que a expansão da RFEPCT teve duas direções:

A ampliação do número de vagas e infraestrutura das escolas preexistentes com a construção de novos *campi* nas regiões metropolitanas, de modo a fazer frente ao dinamismo econômico dessas regiões; e a Interiorização dos Institutos Federais, visando ocupar os lugares de maior carência socioeconômica. (TCU, 2012, p. 8).

Considerando a possibilidade de oferta de ensino em todos os níveis, de desenvolvimento de pesquisa e inovação e da sua aplicação por meio de projetos e programas de extensão, temos a dimensão da importância, do potencial e do alcance desse Plano de Expansão, abrindo o caminho para que diversas regiões e microrregiões possam contar com as instituições pertencentes à RFEPCT no desenvolvimento cultural e econômico de seus territórios.

3.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Como apresentado no início desse capítulo, os IFs vêm de uma reorganização/reestruturação de instituições de educação profissional já existentes, algumas delas centenárias, que nasceram com a missão de assegurar a formação das classes populares para o trabalho por meio do “ensino de ofício” (Cunha, 2005a, p. 12). Até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, os trabalhadores formados por essas instituições não tinham nem a possibilidade de ingressar na educação superior, pois o ensino da técnica era visto de forma independente à formação básica de nível médio. Foi apenas a partir da lei 4.024/61 (LDB) que houve a articulação completa entre o ensino técnico e (o que hoje corresponde ao) ensino médio. Para Lorenzet (2017):

Tal prerrogativa foi uma conquista para a luta da classe trabalhadora e permitiu ao egresso deste sistema educativo o acesso ao ensino superior.

Pela primeira vez na história os “desfavorecidos” da Educação Profissional têm a possibilidade sinalizada de alcançar a instituição universitária, o nível de ensino superior até então vinculado à formação da elite. (Lorenzet, p. 50).

No início da década de 1970, no auge das reformas educacionais conduzidas pela ditadura militar, a formação profissional começa a ganhar outros contornos, impulsionada pelo projeto desenvolvimentista e pela crescente industrialização do país. De acordo com Lima Filho (2002) foi nesse contexto que surgiram as primeiras ofertas de educação superior nas então Escolas Técnicas Federais (ETFs) que possuíam “melhores instalações” e passaram a oferecer cursos superiores de curta duração, “com o propósito de constituir caminhos alternativos à universidade, em conformidade com as proposições que inspiraram a reforma educacional do ensino superior empreendida pela Lei n. 5.540/68” (Lima Filho, 2002, p.4).

Mas é a partir da Lei n. 6.545, de 1978, que a educação superior na rede federal de EPT começa a ganhar outros contornos. Algumas das mais renomadas ETFs (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro) transformaram-se em CEFETs. Essa mudança estabeleceu que essas instituições não ofertariam mais, apenas, cursos Técnicos de Nível Médio, mas passariam a se dedicar também ao Nível Superior, com oferta de cursos de Graduação em Engenharia Industrial, Pós-Graduação, Cursos Tecnológicos e Licenciaturas. Contudo, esse movimento foi consolidado quase duas décadas depois, por meio da Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994, na gestão do presidente Itamar Franco. Apenas em 2004, no primeiro Governo do presidente Lula, todos os CEFETs foram alçados à categoria de IES por meio do Decreto n. 5.225, de 1º de outubro de 2004 (Otranto, 2012).

Ao fim desse período de transição, já no Governo FHC, uma série de medidas do então presidente restringiram a oferta de cursos técnicos em instituições federais e ampliaram a destinação de recursos públicos para a oferta desses cursos pelo Sistema S. Os CEFETs então, paulatinamente, vão direcionando sua oferta para os cursos superiores, o que cria uma expectativa, por parte dessas instituições, de que o próximo passo seria a sua transformação em universidades. Entretanto, já no seu primeiro mandato, o presidente Lula, a despeito da organização dessas instituições e da pressão dos seus dirigentes, sinaliza que uma proposta de instituição “alternativa” estava sendo planejada (Otranto 2012, p. 202).

Surgem então os IFs, que permanecem como IES, mas se inserem como alternativas ao modelo universitário, o que para o governo representaria um projeto de inclusão social (Brasil, 2010); mas, para alguns (Otranto, 2012), apenas uma alternativa menos onerosa para formação de mão de obra qualificada atendendo às recomendações de organismos internacionais; e, ainda, para outros (Turmena e Azevedo 2017, p.1081), dos quais nos aproximamos mais, “uma síntese possível dentro dos limites da sociedade de classes burguesa”.

Feito este breve resgate, da história da educação superior na RFEPCT, resta-nos questionar: qual o diferencial desse nível de ensino nessas instituições? De que forma elas podem se distinguir das universidades nessa oferta? No início do capítulo buscamos discutir sobre uma possível “nova institucionalidade” dos IFs, acreditamos que o diferencial esteja justamente nisso, como um novo projeto possível para educação superior tecnológica.

No que diz respeito à pesquisa, as Universidades preconizam a pesquisa num conceito amplo e aprofundado em raízes teóricas, enquanto os Institutos Federais tem como proposta fortalecer a pesquisa aplicada. Tal interesse busca a inovação, a aproximação com os arranjos produtivos locais (indústrias e empresas, mas principalmente, cooperativas, sociedade civil organizada, movimentos sociais, associações de moradores, agricultura familiar, etc.) para a criação de patentes, certificação e modernização da cadeia produtiva.

Outro ponto reside na organização em eixos tecnológicos pautada na formação verticalizada a partir desses eixos, demarcando o espaço da educação superior em oferta conjunta com outros níveis profissionalizantes, como a pós-graduação, mas também os cursos técnicos e, inclusive, a Educação de Jovens e Adultos articulada à formação profissional (PROEJA). Documento acerca das concepções e diretrizes dos IFs afirma “que a formação humana e cidadã precede à qualificação para o exercício da laborabilidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento.” (Brasil, 2010, p.9).

No que diz respeito a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia (CST), acreditamos que os IFs têm um papel fundamental. Favretto e Moretto (2013) analisam o aumento da oferta de vagas de CST no Brasil na primeira década do século XXI, e chamam atenção para um crescimento expressivo, muito acima das

outras formas de oferta de educação superior. Em números totais, a quantidade de CST no país passou de 634, no ano 2000, para 4.775 em 2010 (um aumento de 1.211,8%).

Brandão (2009) problematiza essa expansão acelerada, predominantemente nas instituições privadas, que por meio de cursos mais breves e baratos, com foco nas necessidades imediatas do mercado de trabalho, atingiu uma grande parcela da população que até então estava fora da educação superior. Para a autora, essa realidade está associada a um projeto para o ensino superior no país, onde a privatização e a diversificação dos tipos de instituições e de cursos são vendidas como democratização do acesso, mas representam, na verdade, uma estratégia de divisão de classes, ofertando às camadas subalternizadas uma formação mais pragmática e condensada. Essa divisão, que é um dos pilares de sustentação da hegemonia da classe dominante, passa a ser questionada, mesmo que de forma tímida, a partir dos governos Lula, com a revogação de uma série de medidas do governo anterior, o aumento da oferta de educação pública e novas diretrizes para a educação tecnológica de nível superior.

Coadunando com a autora, acreditamos que o caráter eminentemente público dos IFs, seus princípios e diretrizes, sua organização administrativa – que assegura espaços colegiados com representação paritária (estudantes, trabalhadores e comunidade externa) e eleição para seus cargos de gestão –, representam uma possibilidade, ou ainda, um contraponto, que podem permitir uma oferta diferenciada desses CST, que, para nós, não precisam necessariamente representar uma formação mais pragmática ou irreflexiva, podem ser uma alternativa para trabalhadores e trabalhadoras que desejam ingressar na educação superior, no âmbito da pesquisa e da produção do conhecimento científico e tecnológico socialmente referenciado.

O Plano de Expansão da RFEPC (Brasil, 2007; 2015), que apresentamos anteriormente, como procuramos demonstrar, representa outra possibilidade de alcance a regiões e populações historicamente excluídas das políticas públicas educacionais e aparecem como estratégias necessárias e substanciais nesse projeto de democratização do acesso à educação superior no país, dados seus critérios (de alcance a territórios periféricos ou interiorizados e o alinhamento a

setores produtivos e movimentos sociais, que buscamos descrever com bastante cuidado na segunda parte deste capítulo).

Ainda nesse sentido, encontramos duas teses defendidas recentemente que reforçam a nossa posição. Estudo realizado por Lorenzet (2017) investigou especificamente a oferta de cursos de Licenciatura pelos IFs no estado do Rio Grande do Sul. Concluiu que o papel dessas instituições foi decisivo para o alcance de regiões que não possuíam essa forma de oferta, como também, para a alteração no perfil dos públicos da licenciatura no estado. Além da distribuição geográfica, comparou o perfil dos estudantes (extratos de renda e etnia e outras questões socioeconômicas como origem familiar, acesso a bens e serviços, etc.) e concluiu que o perfil dos estudantes que acessavam licenciaturas no estado, antes e depois da criação e expansão dos IFs, teve uma mudança significativa no sentido de ampliação da diversidade social, étnica e racial desse público.

Outra tese defendida por Rosa (2018), seguindo a mesma direção, investigou as diferentes formas de oferta de educação superior por parte dos IFs no estado de Goiás, demonstrando como estas instituições alcançaram localidades e públicos diversos. Defende que os IFs no estado despontam como uma proposta viável para reduzir as desigualdades educacionais no país, dada a sua capilaridade no território brasileiro, e, ainda, por promover a educação de forma articulada, pois contribuem para integrar as parcelas em desvantagem social, principalmente aquelas que vivem em localidades distantes dos grandes centros, propiciando-lhes o acesso a uma educação verticalizada.

3.4 AS POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Acerca das políticas de acesso à educação superior nos IFs, começamos por destacar a já mencionada Lei de Cotas (Brasil, 2012), que, acrescida do decreto presidencial n° 7.824 de 2012 e da Portaria n° 18 de 2018 do MEC, asseguram a reserva de no mínimo 50% das vagas em todas as Universidades e Institutos federais para estudantes egressos de escolas públicas e um mínimo de 25% para estudantes oriundos de famílias com renda inferior a um salário-mínimo e meio *per*

capta, devendo-se, ainda, respeitar a quantidade de vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e para estudantes com deficiência, na proporção, no mínimo, igual àquela definida pelo último Censo do IBGE para a unidade da federação onde está instalada a instituição (Brasil, 2012).

Levantamento apontado por Ristoff em 2016, ano limite para todas as Universidades e Institutos federais se adequarem à lei de cotas, mostra que os IFs, além de cumprir com o mínimo estabelecido, têm, progressivamente avançado nesse percentual (Quadro 1). Destacamos o fato de, as outras instituições que aparecem nessa lista serem todas Universidades recentes, projetadas e construídas nos últimos governos Lula (2002-2009) e Dilma (2010-2016), que representam, como apontam alguns estudos (Tavares & Gomes, 2018; Tavares, 2017) novas matrizes institucionais, ou ainda, novos modelos de educação superior.

QUADRO 1 – AS DEZ MAIS NA LEI DE COTAS: ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA

IES	%
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	87
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA)	66,1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)	59
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFarroupilha)	54,8
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)	52,9
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT)	52,8
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Riograndense (IFSul)	51,5
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	51,5
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)	51,2
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF)	51

FONTE: Ristoff (2016).

Destacamos, porém, alguns limites da Lei de Cotas na garantia de uma justa distribuição das vagas em reserva. O estudo de Gomes, Medeiros e Neto (2016) nos auxiliam neste sentido. Os autores demonstram como alguns pontos ainda precisam ser discutidos e desenvolvidos, como por exemplo: a fragilidade da autodeclaração racial como único critério de acesso à cota, o que acaba abrindo espaço para fraudes; a não-obrigatoriedade da concorrência paralela inter e intragrupo, que por muitas vezes acaba deixando as médias e notas de corte no sistema de reservas maiores do que na ampla concorrência; e a diferença significativa entre as porcentagens de pretos, pardos, indígenas e estudantes de “baixa renda” na

população geral e as porcentagens dessa população nos estratos socioeconômicos utilizados na Lei para definir a reserva de vagas, visto que elas não contabilizam seus percentuais no todo, mas dentro da reserva de escola pública, o que reduz pela metade essa representatividade.

Do que foi apontado pelos autores, fazemos algumas ressalvas. Quanto à fragilidade da autodeclaração, a lei prevê dispositivo de análise, por meio da constituição de comissão paritária como procedimento de heteroavaliação. Algumas universidades já tem realizado este procedimento, porém, ele ainda é controverso e desperta debates. A respeito da concorrência intra e intergrupos, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu)⁵, em sua última atualização, corrigiu parcialmente este mecanismo, inserindo a possibilidade de concorrência nos dois modos a partir da segunda chamada, ou seja, após um primeiro preenchimento das vagas, se um estudante, inscrito numa reserva de vagas, obtém uma nota suficiente para ingressar por meio da ampla concorrência, ele ingressará por meio desta última, abrindo espaço para que outro estudante inscrito pela reserva de vagas ingresse. Contudo, este dispositivo contempla apenas o ingresso via Sisu e a partir da segunda chamada, ou seja, não contempla a chamada regular (primeira chamada) e nem corresponde a todas as vagas disponibilizadas pela lei de cotas, visto que algumas IES ofertam vagas reservadas pela Lei 12.711/2012 por meio de processos seletivos próprios.

Para complementar nossa imersão no tema da oferta de educação superior pelos IFs e suas políticas de acesso, realizamos um levantamento tendo como base os Termos de Adesão dessas instituições ao Sisu. Em tempo, mas sem aprofundar muito essa análise, acreditamos que o ENEM e do Sisu são medidas que contribuíram, também, ao menos em parte⁶, para um acesso mais democrático às IES públicas, visto que, o primeiro mecanismo é gratuito e obrigatório aos estudantes concluintes do ensino médio na rede pública e é realizado em todos

5 O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

6 Os estudos de Lima e Bianchini (2017) indicam que esta forma de seleção pode ocasionar no desperdício de vagas criadas (pela falta de políticas de assistência estudantil que assegurem a migração e permanência dos públicos nos cursos que escolheram) e estímulo a “escolhas intempestivas” e irrefletidas dos cursos. Nossa posição, porém, é de que estas medidas quebram barreiras econômicas e geográficas, portanto, facilitam o acesso. Quanto à dificuldade de assegurar a permanência, entendemos que há, porém, não é consequência direta da forma de seleção, como também, uma escolha de curso “irrefletida” pode ocorrer em qualquer forma de processo seletivo.

municípios do país, possibilitando aos estudantes que concorram às vagas de diversas instituições sem precisar pagar a inscrição de cada processo seletivo, nem arcar com os custos de deslocamento até as cidades-sede das instituições para realização dos seus processos seletivos; e o segundo, possibilita a visualização do quadro geral de vagas, suas reservas por cotas, e garante a inscrição e acompanhamento interativo dos resultados por parte dos estudantes.

Os Termos de Adesão são documentos públicos e todas as instituições que aderem a essa forma de processo seletivo devem disponibilizá-las em seus sítios eletrônicos. O Termo de Adesão é firmado sempre no ano anterior à oferta das vagas, ou seja, os documentos que consultamos foram publicados em 2018 e fazem referência às vagas ofertadas em 2019. Este documento apresenta, além das vagas específicas do Sisu, o total de vagas autorizadas pelo MEC para a instituição no ano referido e as outras formas ações afirmativas⁷ que serão implementadas pela instituição.

Num primeiro momento verificamos que, dos 38 IFs, quase todos fizeram adesão ao Sisu como forma de ingresso para os seus cursos superiores ofertados em 2019, com exceção dos: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT). Para compreender os dispositivos de acesso dessas últimas instituições consultamos seus editais de processo seletivo próprio. Realizamos, então, a leitura de 34 Termos de Adesão e 4 editais de ingresso.

O panorama geral em termos do quantitativo de cursos, vagas e a utilização do Sisu compõe o quadro abaixo (Quadro 2):

QUADRO 2

OFERTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS IFs PELO SISU 2019

⁷ Neste caso o termo “ação afirmativa” corresponde ao modelo *affirmative action* norte-americano, pois representa um “bônus”, ou seja, não é uma reserva obrigatória, ela existe além do percentual de vagas definido por lei.

Total de Cursos autorizados	Total de vagas autorizadas	Total de vagas ofertadas pelo Sisu	Vagas da Lei de Cotas ofertadas pelo Sisu	Ações afirmativas ofertadas pelo Sisu
1.728	72.775	36.138	20.613	1.182

FONTE: O autor (2019).

O próximo quadro (Quadro 3) visa dar um panorama das ações afirmativas implementadas pelos IFs, ou seja, dos critérios de reserva de vagas que estão além daquelas destinadas pela lei de cotas:

QUADRO 3

AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DOS INSTITUTOS FEDERAIS EM 2019

IF	Ação Afirmativa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)	Reserva de vagas para candidatos de Agricultura Familiar.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC)	Reserva de vagas para docentes de escolas públicas.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)	Reserva de vagas por domicílio (comprovação de residência em regiões e microrregiões do Estado do Ceará) e origem escolar (egressos de escola pública do Estado do Ceará).
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)	Reserva de vagas para egressos de cursos técnicos, por eixos tecnológicos, em instituições públicas da região do Amazonas; Reserva de vagas por domicílio (residentes em regiões e microrregiões do Estado do Amazonas); Reserva de vagas para aquicultores, agricultores e pescadores (ou filhos de), residentes no Estado do Amazonas; Egressos de Programas Sociais (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM; Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF).
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Da Paraíba (IFPB)	Reserva de vagas para candidatos e filhos de empregados rurais ou filhos de <i>famílias pronafianas</i> (famílias beneficiárias do PRONAF); Reserva de vagas para assentados ou filhos de assentados da Reforma Agrária.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)	Reserva de vagas para pessoas surdas
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSulde Minas)	Reserva de vagas para candidatos e filhos de empregados rurais ou filhos de <i>famílias pronafianas</i> (famílias beneficiárias do PRONAF); Reserva de vagas para assentados ou filhos de assentados da Reforma Agrária.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)	Reserva de vagas para residentes na região de abrangência do IFTM, até o raio de 100 km dos <i>campi</i> ou limítrofe do Município.

IF	Ação Afirmativa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)	Reserva de vagas para afrodescendentes residentes em quilombos (quilombolas); Reserva de vagas para assentados ou filhos de assentados da Reforma Agrária; Reserva de vagas para egressos do Instituto de Menores do Estado do Tocantins.

FONTE: O autor (2019).

Além das reservas de vagas descritas acima, destacamos que o IFTO destina vagas para estudantes indígenas, e o IFPR, para estudantes pretos, pardos e indígenas, além das obrigatórias exigidas pela Lei de Cotas e independente de comprovação de origem escolar, ou seja, não como “subcotas”, na forma da lei, mas como cotas incidentes sobre o total de vagas ofertadas.

Como podemos notar, outras ações afirmativas estão sendo implementadas por vários IFs, o que demonstra uma preocupação destas instituições na busca pela democratização dos seus públicos. Ademais, chamamos atenção para a busca pelo alinhamento aos arranjos produtivos locais e aos movimentos sociais, como podemos ver, nas iniciativas de inclusão de agricultores familiares, pescadores, aquicultores, assentados da Reforma Agrária ou quilombolas.

3.5 O ABANDONO E AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Embora a maioria dos estudos deste tema se refiram ao abandono do curso como “evasão”, optamos por utilizar o termo abandono, ou ainda, “abandono acadêmico”, para nos referirmos à saída dos estudantes de seus cursos superiores, em primeiro lugar pela dimensão do nosso estudo, como uma pesquisa qualitativa que visa explorar produções subjetivas e não apenas números; e, em segundo, por uma opção semântica, pois, concordando com Steinbach (2012) e Pelissari (2012) o termo “abandono escolar” remete a uma responsabilidade compartilhada entre estudante e instituição, enquanto a “evasão” remete a um “ato solitário”, o “abandono” parece nos dar a dimensão daquele que abandona e é abandonado.

Estudo recente, realizado por Gallindo (2018) e disponibilizado em sítio eletrônico para livre consulta, levantou junto ao Sistema Nacional de Informações da

Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) os dados de matrícula e “evasão” da RFEPCT entre os anos de 2009 e 2018. Neste levantamento pudemos observar o recorte específico do abandono nos cursos superiores ofertados pelos IFs. Seguindo as nomenclaturas utilizadas pela autora, as taxas de “conclusão com êxito” são de 12,30% e de “egressos sem êxito” chegam a 40,16% dos ingressantes neste período. Disponibilizamos o gráfico extraído da pesquisa como anexo (anexo 1) desta dissertação para uma melhor visualização.

Não há, no que se refere aos estudos sobre o abandono acadêmico, modelos ou teorias explicativas de caráter homogêneo. A partir da década de 70 teve início uma série de investigações, das quais internacionalmente pode-se destacar as pesquisas iniciadas por Tinto (1975), que desenvolveram um modelo teórico bastante difundido no Brasil, denominado Modelo de Integração do Estudante (*Student Integration Model*), que tem como intuito superar a evasão, ou ainda, fortalecer a permanência e a conclusão dos cursos universitários. Segundo este modelo a incongruência entre as raízes culturais e valores do estudante e os valores da instituição, seriam a principal causa do abandono. Em contrapartida, quanto mais congruente esta relação, maior a possibilidade de permanência e êxito do estudante no sistema de ensino (Tinto, 1975 *apud* Santos Junior & Real, 2017).

No Brasil destacam-se os estudos de Dore e Luscher (2011), que exploraram essa temática, definindo diferentes conceitos para o termo “evasão”. As autoras consideram que a evasão pode se referir à retenção e à repetência; à saída do aluno da instituição, do sistema de ensino, da escola e posterior retorno; ou a não conclusão de um determinado nível de ensino. Portanto, a evasão ou o abandono assumem um caráter multiforme.

No que tange especificamente à RFEPCT destacam-se os estudos realizados por Dore (2013), que fez um levantamento de possíveis ações para o combate à “evasão e à retenção na RFEPCT”, apontando para necessidades como: combater a dualidade escolar nos campos formativo, jurídico e institucional; estabelecer programas de excelência em gestão de recurso e gestão de pessoas; investir financeiramente em educação; controlar interna e externamente a gestão educacional, nos níveis institucional, sistêmico e individual; ofertar mais capacitações aos docentes acerca do tema “evasão escolar”; e oportunizar a

discentes e docentes um contato direto com a realidade produtiva de pesquisa e desenvolvimento no país.

O estudo realizado por Silva (2013) propôs um “Plano de Ações Integradas de Combate à Evasão e Reprovação”, apontando que o abandono e a retenção têm várias causas, que podem ser externas e internas. Demonstrou que os fatores externos são, predominantemente, de natureza socioeconômica e os internos, de ordem pedagógica. Para a superação propôs um plano composto de ações preventivas, de monitoramento, para detectar precocemente os alunos em risco de abandono ou retenção e identificar o motivo desses episódios, aliadas a ações corretivas, com o convite aos alunos com risco de abandono para retornar ou manter-se na instituição (Silva, 2013).

Destaca-se ainda uma pesquisa realizada por Stoco (2010), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), que estudou a evasão no Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde – Modalidade PROEJA. Este estudo apontou que as principais causas do abandono e da retenção no contexto estudado relacionam-se com as condições socioeconômicas desses estudantes, dentre elas, destacam-se as relacionadas ao trabalho/ocupação dos alunos (jornada longa, cansaço físico e “mental”, incompatibilidade de horários) e as relacionadas ao trajeto casa-escola (dispendioso, longo, inseguro).

Coulon (2017) atribui o abandono acadêmico à difícil passagem do ensino médio para o ensino superior e à dificuldade dos estudantes de se filiarem a esse novo universo acadêmico. Para o autor este processo deve passar pelo aprendizado de um novo ofício de estudante e é papel das instituições de ensino superior garantir, por meio do que o autor denomina de “pedagogia da afiliação”, o tempo e as condições necessárias para que todo e qualquer estudante, dentro da sua singularidade, consiga atingir aquilo que o curso espera dele.

Paula (2017) atenta que o acesso à educação superior no Brasil não tem sido acompanhado pela permanência dos estudantes no sistema de ensino, e isso se deve ao fato de que se promove a inclusão de novos perfis de estudantes em um modelo de universidade que, em essência, não sofreu alteração. O desafio, portanto, é problematizar esta inclusão que é ao mesmo tempo geradora de exclusão, considerando sempre acesso e permanência como duas dimensões inseparáveis para uma efetiva garantia do direito à educação superior.

De acordo com Santos e Marafon (2016, p. 409) o marco das políticas de permanência no Brasil, foi a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 2008, que visa viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, por meio de ações que possam combater situações de retenção e abandono dos cursos. Como demonstram as autoras, os programas de assistência estudantil são, atualmente, desenvolvidos “em quase a todas as IES públicas, e incorporam ações como: alimentação, moradia, assistência à saúde, creche, acessibilidade e apoio pedagógico.” (Santos & Marafon, p.409).

Realizamos uma busca nos portais e sítios eletrônicos dos 38 IFs e verificamos que todos eles possuem em suas páginas um espaço destinado à assistência estudantil. Os programas recebem os mais variados nomes, mas todos têm como base a PNAES citada acima, e têm, pelo menos uma, modalidade de assistência estudantil por meio da oferta de “bolsas” ou “auxílios” financeiros. Alguns destinam estes recursos, também, mediante comprovação de finalidade (moradia, participação em eventos, alimentação, transporte, etc.).

A respeito dos limites dessas políticas de permanência, Vargas e Paula (2013) chamam atenção para a importância de se considerar as particularidades do estudante para além da instituição, chamando atenção para o fenômeno do abandono de estudantes-trabalhadores. As autoras realizaram um estudo comparativo, considerando políticas para permanência no Brasil, em Cuba e em Portugal, concluindo que uma política para permanência deve abranger desde aspectos internos, referentes à reorganização administrativa, pedagógica e curricular das instituições, até aspectos externos, como a garantia de uma legislação trabalhista que ampare os trabalhadores que precisam ajustar sua vida laboral em razão dos estudos.

De acordo com Pan e Zonta (2017), as políticas para permanência de estudantes universitários ainda são pouco conhecidas e há ainda poucos estudos que tenham avaliado tais políticas no sentido de compreender se elas realmente têm assegurado experiências satisfatórias de inclusão social e garantia de aprendizagem aos estudantes. Em seu estudo, as autoras enfatizam a necessidade de desenvolvimento de estratégias que possam ir além dos benefícios financeiros e destacam o papel do psicólogo nesse contexto, atuando por meio de “serviços de

apoio psicológico” e de “projetos que levem a conhecer melhor e em profundidade a realidade psicossocial e político-pedagógica das IES”, construindo “modelos de atuação profissional diversificados e direcionados às condições concretas de formação dos estudantes” (Pan & Zonta, 2017, p. 37).

4 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Neste capítulo apresentaremos as bases teórica e epistemológica que norteiam este trabalho: a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa de Fernando González Rey; para, no capítulo seguinte, apresentarmos os fundamentos metodológicos de desenvolvimento desta pesquisa, que também estão ancorados nas propostas desse autor.

González Rey e seu grupo de colaboradores, dos quais se destacam as contribuições da professora Albertina Mitjás Martínez, têm desenvolvido nas últimas décadas uma teoria cultural-histórica⁸ da subjetividade, uma proposta teórica construída de maneira conjunta a uma proposta epistemológica, de construção do conhecimento e de seus critérios de legitimidade e desenvolvimento.

Para o autor, a subjetividade humana é uma produção qualitativamente diferenciada dos seres humanos que ocorre dentro de contextos sociais, culturais e historicamente situados, definida como um:

sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem a sua própria gênese. (González Rey & Mitjás Martínez, 2017, p. 27).

Dessa forma, difere-se de um sistema ou conceito universal que se coloque acima das ações humanas e dos contextos em que elas acontecem. Bem por isso, a subjetividade não pode ser vista como um sistema fechado, de funcionamento regular e pré-determinado, mas sim, como um sistema configuracional, “que se organiza por configurações subjetivas diversas em diferentes momentos e contextos da experiência humana” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017, p. 62).

Os principais conceitos desenvolvidos pelo autor para dar visibilidade aos processos e às formas como a subjetividade se organiza são: o **sentido subjetivo**; as **configurações subjetivas**; o **sujeito**; a **subjetividade social**; e a **subjetividade individual**. Definiremos cada um deles a seguir, em separado, mas ressaltando de antemão, que estes conceitos se relacionam e se constituem mutuamente de maneira recursiva, contrapondo-se a uma lógica determinista na qual um influenciaria o outro a partir de um determinismo causal. É importante ressaltar este

⁸ Os autores optam pelo termo Psicologia cultural-histórica, embora seja mais frequente a utilização do termo Psicologia histórico-cultural (González Rey & Mitjás Martínez, 2017).

ponto, pois, para o autor, é esta lógica que diferencia esse sistema teórico de outras formas de compreensão da subjetividade humana e da forma como se constrói conhecimento a partir dela.

Todos os processos que compõe o macroconceito de subjetividade, portanto, aparecem simultaneamente num dado momento da experiência humana, configurando um sistema de ações dos sujeitos e das suas produções subjetivas numa dada experiência concreta, tanto a nível social, como individual. É esta visão ontológica e qualitativamente distinta da subjetividade que possibilita a construção de conhecimentos acerca dos processos subjetivos humanos, que são processos eminentemente dinâmicos, sociais, culturais e históricos.

O primeiro conceito, o **sentido subjetivo**, é compreendido como a unidade mais elementar, versátil e dinâmica da subjetividade. São unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, numa integração dialética. A emergência desses sentidos subjetivos ocorre no curso da experiência humana e define o que é produzido pelos sujeitos num dado momento, daí o seu caráter gerador, como uma formação autogeradora.

Este processo, no entanto, se dá num determinado contexto de vida dos sujeitos, numa realidade social e culturalmente organizada e a partir de uma historicidade situada. No entanto, quando se refere à historicidade destas produções subjetivas o autor chama atenção para a sua dimensão temporal. Para ele, a temporalidade, enquanto dimensão dos sentidos subjetivos, diferencia-se da temporalidade cronológica, pois, “passado, presente e futuro organizam-se como uma unidade no movimento das configurações subjetivas” (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 63).

As **configurações subjetivas**, por sua vez, são definidas como “um momento de auto-organização que emerge no fluxo dos sentidos subjetivos” e que “define o curso de uma experiência de vida, especificando estados subjetivos dominantes” em uma dada situação. Não são, dessa forma, a mera soma ou conjunto de sentidos subjetivos, mas sim uma “formação subjetiva geradora” de novos sentidos subjetivos que, por sua vez, possuem uma certa convergência entre si. Estas configurações “representam um dos elementos essenciais dos estados

afetivos hegemônicos da pessoa no curso de uma experiência” (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 52-53).

Podemos dizer de uma configuração subjetiva dominante quando, diante de um determinado conflito que almeja novas posições por parte de indivíduos ou grupos, estas configurações apareceriam na base de uma possível resistência à mudança. Entretanto, mesmo estes estados são passíveis de transformação, à medida que venham à tona e se organizem novos sentidos subjetivos geradores dessa mudança. Este processo de transformação o autor define como **desenvolvimento subjetivo**. Isso porque as configurações subjetivas não representam ou encerram uma totalidade, mas sim, sistemas em movimento, por vezes contraditórios, por outras convergentes.

Aqui aparece um terceiro conceito, o de **sujeito**. Para o autor, “o indivíduo não é vítima da sua subjetividade, ele pode tornar-se sujeito” dela, a partir de “um processo ativo na tomada de caminhos e decisões”. Sendo assim, o “emergir do sujeito” é o que possibilita o desenvolvimento subjetivo, ou seja, uma “mudança de configurações subjetivas, que, até determinado momento, foram hegemônicas no modo de viver uma experiência” (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 53).

Tornar-se sujeito de um conflito, portanto, seria abrir novas vias de subjetivação, num posicionar-se perante uma determinada condição, conflito ou adversidade, de forma ativa, intencional, criativa, consciente e volitiva. O conceito de sujeito pode se referir tanto a um indivíduo quanto a um grupo social:

o sujeito representa a capacidade de posicionamento de indivíduos e grupos, cujos limites estão na própria produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência ... em face dessa tensão o sujeito criador pode ou não se tornar sujeito do processo social que seu ato criativo inicia. (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 73-74).

González Rey (2017) faz uma distinção ao conceito de sujeito apresentando outro conceito, o de agente. Este segundo diz respeito a um indivíduo ou grupo social que toma decisões, de forma consciente, pensando e agindo a respeito de determinada situação ou condição e, até mesmo, se posicionando ou emitindo juízo de valor sobre ela, porém, sem a característica de transcender o espaço social normativo no qual uma dada experiência acontece.

Os dois outros conceitos, **subjetividade social** e **subjetividade individual**, nesta proposta teórica, integram-se como dois níveis qualitativamente distintos, porém, estritamente inter-relacionados. A relação que se estabelece entre os sentidos subjetivos de cada um desses dois níveis não é uma relação de externalidade, mas sim, uma relação de recursividade, ou seja, cada nível está intrinsecamente organizado no outro influenciando-se, ambos, mutuamente.

Este jogo, contraditório e tenso, dos sentidos e das configurações subjetivas, sintetizam, nesses dois níveis (individual e social), múltiplas produções subjetivas, tanto num nível macro (de organização social), quanto a nível individual (de construção da personalidade). Por meio dos discursos, representações sociais e ideologias, estas produções delimitam-se e definem uma cultura, num dado tempo e num dado espaço social. Essa construção cultural subjetiva aparece, de forma diferenciada, nas subjetividades individual e social, não como reflexos de uma realidade material ou discursiva, mas como uma produção nova, complexa e singular.

Dada a definição desse macroconceito de subjetividade e dos conceitos que o compõe, faz-se necessário uma proposta epistemológica que acompanhe o dinamismo dos fenômenos subjetivos humanos, desde o desenvolvimento das pesquisas ancoradas nessa perspectiva, até a legitimação do conhecimento produzido. González Rey (2002) define esta proposta como Epistemologia Qualitativa e avança em um modelo metodológico que denomina de Construtivo-interpretativo.

Para o autor, é no curso dos processos de construção de conhecimento, implicados na pesquisa e na ação profissional, que as construções teóricas avançam, tomam forma e se movimentam. Sendo assim, a legitimidade de uma teoria não está dada pelo método da pesquisa ou ação profissional, estes seriam “espaços nos quais as teorias existem, não como sistemas externos a elas, mas como sistemas de pensamento intrínsecos a esses dois tipos de prática humana” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 28).

Em sua obra, o autor define três **princípios** (González Rey, 1997 *apud* 2017) ou atributos gerais (González Rey, 2005), que servem de base para uma compreensão adequada dessa forma de construção do conhecimento. São eles: o resgate o sujeito como categoria epistemológica; a ênfase no caráter construtivo

interpretativo do conhecimento; e a compreensão da pesquisa como processo de comunicação dialógica (González Rey, 1997; 2005).

Opondo-se à generalização indutiva como via de legitimação dos resultados produzidos, que tradicionalmente têm embasado as pesquisas em Psicologia, González Rey propõe, como princípio, o resgate do sujeito como categoria epistemológica no processo de produção do conhecimento, característica que leva ao “reconhecimento da singularidade e à legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico” (González Rey, 2005, p. 10). Para o autor o singular não representa unicidade, mas uma “informação diferenciada que se fundamenta no caso específico e que toma significado em um modelo teórico que o transcende” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 29).

Nesta perspectiva, a congruência e a continuidade das construções interpretativas são aquilo que legitimam esta nova informação singular, por meio de sua capacidade explicativa em relação à problemática pesquisada. Para isso, os indivíduos ou grupos participantes de uma determinada pesquisa devem aparecer como agentes ou sujeitos dos processos dialógicos que nela ocorrem, envolvendo-se subjetivamente, superando metodologias descritivas e instrumentos meramente respondentes.

Num segundo princípio o autor destaca a ênfase no caráter construtivo-interpretativo do conhecimento sobre a subjetividade. Dessa forma, distancia-se de propostas epistemológicas que visam apreender, apropriar-se ou refletir uma dada realidade subjetiva, visto que, para o autor, a subjetividade não aparece diretamente em qualquer expressão concreta e, bem por isso, deve ser investigada a partir de um processo teórico interpretativo e que vai se desenhando a partir de construções hipotéticas:

A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados ... quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade. São precisamente esses os aspectos suscetíveis de serem significados em nossa pesquisa. É impossível pensar em termos um acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas. (González Rey, 2005, p. 5).

Aqui, a proposta do autor distingue-se da pesquisa empírico-instrumental clássica, na qual existe uma separação entre os momentos de coleta e análise de

dados, principalmente porque, na epistemologia qualitativa, os dados não são coletados e sim produzidos de forma permanente e processual, a partir das interpretações e significações construídas pelo pesquisador no curso da pesquisa.

O outro princípio apresentado pelo autor diz respeito à compreensão da pesquisa como um processo de comunicação dialógica. Este princípio se expressa na relação pesquisador-participante, como também, no próprio formato que pesquisa assume, como um espaço social, no qual inúmeros e imprevisíveis processos dialógicos emergem de forma espontânea. Participantes e pesquisador são, ambos, agentes ou sujeitos desse processo, rompendo com a ideia da neutralidade científica, visto que, o engajamento e o envolvimento de ambos com o momento empírico da pesquisa é o que possibilitará a emergência de sentidos subjetivos.

Sendo assim, à luz dessa proposta epistemológica, temos a ideia de uma ciência enquanto produção de modelos teóricos, vivos e em movimento, que assumem significações distintas à medida que se desenvolvem no curso de sua elaboração por parte do pesquisador. Mais adiante, ao final do próximo capítulo, apresentaremos o processo de construção desses modelos teóricos (ou processo de construção da informação), que integram, além da base epistemológica apresentada, características metodológicas distintas, com base nos conceitos de **indicador e zona de sentido**.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa, de natureza empírica, que utiliza como meio de produção de informações o método construtivo-interpretativo proposto por Fernando González Rey (2002, 2005a, 2017). Trata-se de uma investigação que pode ser caracterizada como um estudo de caso, devido à singularidade do tema investigado e do espaço social que se propõe estudar.

Inserir-se como uma possibilidade de ação profissional (González Rey *et al.* 2016), que o autor propõe como uma prática possível de superar o conceito de intervenção psicológica, tradicionalmente associado a métodos e técnicas instrumentais, avançando na construção de espaços dialógicos, abertos, nos quais os sujeitos-participantes possam ter voz e se posicionar, assim como o pesquisador. Uma prática profissional orientada a favorecer a inclusão e o desenvolvimento humano, ao passo que possibilita gerar inteligibilidade sobre o tema pesquisado, superando a dicotomia pesquisa-prática.

Neste sentido, a necessidade de uma produção acadêmica acerca do tema pesquisado foi sendo identificada a partir do exercício profissional de um dos pesquisadores, que trabalha como psicólogo na instituição-local de pesquisa, e com base, também, nesse exercício profissional, uma possibilidade metodológica foi sendo pensada.

Reconhecendo, de início, como já exposto, a democratização da educação superior como um objetivo maior a ser alcançado, e as políticas de acesso e permanência praticadas pelos IFs como um dos caminhos possíveis para tal, uma proposta metodológica foi se desenhando, como uma forma de acompanhamento e avaliação da implementação dessas políticas neste espaço social específico.

Para isso, procuramos construir momentos de diálogo com os estudantes que fazem uso destas políticas para acessar e permanecer nos cursos superiores dessa instituição. Construímos espaços conversacionais (González Rey, 2002; 2005a; 2017), estabelecidos por meio de grupos de discussão, que puderam propiciar uma reflexão aberta sobre a forma como esses estudantes compreendem e avaliam tais políticas.

Nossa opção teórica e epistemológica nos possibilitou construir, a partir das informações produzidas nesses espaços, modelos teóricos (González Rey, 2017) capazes de gerar inteligibilidade sobre os sentidos subjetivos produzidos por essas políticas e a forma como esses sentidos se configuram no espaço social pesquisado.

Nossa posição afirmativa, em defesa desses mecanismos de acesso e permanência, assumiu também, como intenção, promover a legitimidade delas, desconstruindo mitos, estigmas ou preconceitos, imaginando que isso possa, de alguma forma, fortalecer a permanência e o contribuir com o processo formativo dos estudantes-participantes.

5.1 O OBJETIVO, AS HIPÓTESES E O PROBLEMA A SER ESTUDADO

Na pesquisa construtivo-interpretativa, o problema não se apresenta como algo estático, definido *a priori* e reduzido a uma pergunta, mas pelo contrário, “está dado por um conjunto de ideias, interrogações, curiosidades, que o pesquisador irá integrar numa representação inicial sobre o que pretende pesquisar” (González Rey, 2017, p. 93). A atuação como psicólogo, lotado na Coordenadoria Pedagógica, setor responsável por implementar e acompanhar as políticas de permanência no *campus* em que a pesquisa foi desenvolvida, permitiu identificar uma série de dificuldades que os estudantes de maior vulnerabilidade social e econômica (Schumann, 2014) apresentavam para conseguir se manter nos cursos superiores que ingressavam, dificuldades que estavam além daquelas que a política de assistência estudantil conseguia alcançar.

Nossa preocupação inicial, portanto, foi com a evasão, ou abandono acadêmico, tendo como foco, estudantes ingressantes pelo sistema de cotas, em especial, as chamadas cotas sociais ou de renda, e que haviam, em algum período da sua trajetória acadêmica, abandonado o curso. Pensamos então, num primeiro momento, em ouvir esses estudantes para compreender os motivos do abandono.

Nesta definição de pesquisa (González Rey, 2017, p.93), Entretanto, “o problema vai se esclarecendo, aprofundando e desdobrando” quando novas ideias surgem “e vai gerando novos desafios que se integram”, enquanto o próprio problema avança “como parte do processo de pesquisa”. Nesse movimento,

notamos, à medida que fomos nos aprofundando nos referenciais teóricos, em especial, no conceito de ação profissional (González Rey *et al.* 2016), a necessidade de mudarmos o nosso foco, do abandono para a permanência, construindo estes espaços dialógicos, não apenas com os estudantes que saíram, mas também com aqueles que permaneceram, e que vivenciam, no momento presente, os desafios do seu processo formativo.

Na literatura, a questão da permanência e do abandono acadêmico costuma ser muito explorada em sua dimensão material e objetiva, no que diz respeito aos índices de evasão e à necessidade de implementação de políticas de assistência estudantil que garantam a permanência dos diferentes públicos que hoje compõe o ambiente acadêmico (Santos Junior & Real, 2017; Dore, 2013). Entretanto, o que nos era aparente, a partir do olhar da Psicologia – e sem diminuir a importância dessa dimensão material-objetiva –, era que aspectos de uma realidade cultural-subjetiva⁹ poderiam contribuir, tanto para o abandono, quanto para a permanência desses estudantes, a depender de como essa realidade venha a ser configurada na experiência vivida por eles.

Tendo as políticas inclusivas na educação superior como uma macroquestão a ser estudada, nossa opção foi por entender: como essas políticas produzem subjetividades quando implementadas num dado espaço social? Como os estudantes, que utilizam/utilizaram essas políticas para acessar e permanecer na instituição, produzem sentidos subjetivos a partir delas, e como estes sentidos se configuram nesse espaço complexo e peculiar que são os IFs?

Na pesquisa qualitativa, “o objetivo central é sempre a construção de modelos teóricos compreensivos e com valor explicativo sobre sistemas complexos, cuja organização sistêmica é inacessível à observação” (González Rey, 2005, p.89). Sendo assim, pudemos definir nosso estudo a partir de um objetivo geral: o de investigar as configurações subjetivas produzidas a partir de políticas inclusivas implementadas pelos IFs.

Mais do que os objetivos, González Rey (2002) destaca o papel das hipóteses para este formato de construção metodológica. Não a hipótese como

9 Cabe ressaltar que fazemos aqui essa diferenciação (objetivo-subjetivo) com o intuito apenas de apontar, de forma distinta, o foco das pesquisas desenvolvidas com esse tema, todavia, nossa concepção cultural e histórica da realidade nos remete a uma leitura dialética do sujeito e da subjetividade (González Rey, 2003; 2017) e de como estas esferas aparecem indissociáveis na implementação de políticas públicas em um dado espaço social.

tradicionalmente se apresenta na pesquisa empírico-instrumental de base positivista, mas a hipótese como um recurso de pensamento, ou ainda, como reflexões em movimento, construídas a partir das bases teóricas e da experiência direta de inserção do pesquisador no cotidiano do local de pesquisa. Nesse sentido, formulamos algumas. Parecia-nos que:

- Os estudantes que ingressavam nos cursos superiores da instituição por meio da política de cotas (sistema de reserva de vagas), em especial as cotas sociais ou de renda, enfrentavam dificuldades, que estavam além das condições materiais, para acessar e permanecer no curso;
- O abandono e a dificuldade no acompanhamento regular do curso, muitas vezes associados, maximizavam-se pela dificuldade de adaptação da instituição a esses estudantes, e não, apenas, desses estudantes à instituição, sendo necessárias reorganizações/reestruturações políticas, pedagógicas e administrativas, que levassem em conta a identidade e o compromisso social dos IFs;
- Ações que trabalhem junto à comunidade acadêmica (estudantes, trabalhadores e comunidade externa) a dimensão da educação superior como direito, não só do direito ao acesso, mas do direito ao processo formativo como um todo, poderiam, além de nos ajudar a rever, desconstruir e reformular práticas e atitudes, fortalecer o protagonismo e a afirmação dos estudantes no espaço educativo.

5.2 O LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em um *campus* do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), inaugurado em 2011, no município de Canoinhas/SC, fruto do Plano de Expansão da RFEPCT (Brasil, 2015), que, como já exposto, obedeceu critérios para regionalizar e interiorizar essas instituições, atingindo regiões menos desenvolvidas. Chamamos atenção, novamente, para esses critérios de escolha na instalação das novas unidades, pois, como apontam Morigi e Pacheco (2012), foram critérios preestabelecidos com o intuito de garantir o compromisso social da expansão dos IFs, que se apresentavam (ao menos nas justificativas dos seus

textos legais) como um contrapondo-se ao que tradicionalmente ocorria, a concentração das instituições de ensino em municípios de grande porte, de maior desenvolvimento industrial e de grande contingente populacional e eleitoral.

Canoinhas está localizada no norte de Santa Catarina, na divisa com o estado do Paraná, e possui uma população estimada de 54.319 habitantes de acordo com as projeções feitas pelo censo do IBGE para 2018. Insere-se no território do Planalto Norte Catarinense, que abrange mais 14 municípios. O IFSC é hoje a única unidade federal de educação que atende esse território. A respeito da taxa de escolarização da população com mais de 25 anos no município, a maioria (43,65%) possui apenas o ensino fundamental incompleto/alfabetização, e apenas 14,62% possui formação de nível superior (AMPLANORTE, 2018).

O IFSC *campus* Canoinhas oferta atualmente onze cursos regulares, distribuídos em quatro eixos tecnológicos, em diferentes modalidades e níveis de ensino. Destes, três são cursos de nível superior: Engenharia Agrônômica, Tecnologia em Alimentos e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. São ofertados, também, cinco cursos técnicos: dois integrados ao ensino médio; três no formato subsequente ao ensino médio; e um integrado à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); além de ofertas não regulares, de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), de qualificação e aperfeiçoamento profissional. De acordo com dados do Anuário Estatístico do IFSC (2018, ano base 2017) o *campus* teve 1.301 estudantes matriculados no ano em que a pesquisa foi desenvolvida. Destes, 151 estavam matriculados nos cursos superiores.

5.3 A CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO SOCIAL DA PESQUISA E A DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Na pesquisa qualitativa, mais do que a identificação e descrição do local, é necessário a construção de um cenário social de pesquisa. A compreensão da pesquisa como espaço social organizado pelas relações dialógicas entre os participantes é um dos fundamentos epistemológicos que diferencia a pesquisa construtivo-interpretativa. Para o autor (González Rey, 2017, pp. 91-92), esse cenário social “representa parte essencial do próprio processo de pesquisa, pois é

uma importante etapa para o desenvolvimento do tecido relacional” que permitirá o seu caráter dialógico. Essa construção não é apenas um momento explicativo ou informativo, mas o início de um processo que pode representar a primeira etapa da pesquisa, que começa com a imersão do pesquisador no local/instituição em que a pesquisa será desenvolvida, e vai se organizando a partir de uma rede relacional e dialógica entre pesquisador e participantes.

No primeiro semestre de 2017, quando iniciamos este trabalho, ocorreu uma série de discussões sobre abandono e permanência no IFSC. Um grupo de trabalho formado por servidores do *campus*, composto em 2016, se propôs a pensar o abandono (denominado de evasão) e as estratégias de promoção da permanência na instituição, organizando momentos de reflexão sobre a temática junto a servidores e estudantes. Podemos dizer que estes momentos foram os primeiros passos na construção desse cenário social, pois introduziram no ambiente pesquisado a questão do abandono e a necessidade de se pensar ações para o fortalecimento da permanência nos cursos do IFSC, despertando o interesse dos estudantes em geral e daqueles que, futuramente, viriam a ser os participantes desta pesquisa.

Uma das estratégias da instituição foi realizar uma discussão com os estudantes sobre a Política de Assistência Estudantil do IFSC (IFSC, 2010)¹⁰, no sentido de ouvi-los, quanto a avaliação dessa política, suas sugestões e percepções acerca dela. Estes momentos ocorreram em todos os cursos e turmas, com a participação de outros servidores, enquanto uma estratégia institucional, e ajudaram a compor um documento intitulado Plano Estratégico de Permanência e Êxito (IFSC, 2018).

Nos momentos em que essas discussões ocorreram nas turmas dos cursos superiores, o pesquisador fez uma breve apresentação do seu interesse em compor grupos com estudantes que haviam ingressado pelo sistema de cotas para estudantes de renda inferior¹¹, sinalizando que esses próximos encontros seriam

10 A Política de Assistência Estudantil do IFSC (IFSC, 2014) é definida como “um conjunto de ações voltadas ao atendimento das necessidades dos estudantes, que objetiva garantir condições de acesso e permanência com êxito dos estudantes no percurso formativo”. Uma dessas ações é denominada de Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS), que fornece quatro modalidades de auxílio financeiro aos estudantes contemplados.

11 A Política de Cotas do IFSC utiliza o termo Reserva de Vagas para Estudantes de Renda Inferior, para se referir às cotas sociais, ou de renda, estabelecidas pela Lei de Cotas (Brasil, 2012). Estudantes nessa modalidade de ingresso apresentam documentação comprobatória para o cálculo de renda e esse cálculo já é aproveitado para a inscrição desses estudantes no PAEVS (auxílio permanência). O IFSC possui ainda um auxílio financeiro extra, chamado de Auxílio

parte integrante da sua pesquisa de mestrado. O convite foi feito de forma aberta e aqueles que tivessem interesse em participar deveriam procurar o pesquisador no decorrer das semanas subsequentes para manifestar esse interesse e apresentar a sua disponibilidade de dia e horário para a composição dos grupos. Dezesesseis estudantes procuraram o pesquisador e, para estes, a pesquisa foi apresentada novamente de forma individual e um pouco mais detalhada.

A definição dos participantes na pesquisa construtivo-interpretativa não utiliza o critério de amostra populacional na sua forma tradicional, isto porque, para a epistemologia qualitativa, não é a quantidade da amostra, nem a sua representatividade frente a uma determinada população, o que legitima a produção do conhecimento, mas sim, a qualidade da informação produzida, ou ainda, as exigências e necessidades do modelo teórico que está sendo construído. Quanto a isso, o autor esclarece que:

o pesquisador qualitativo define os grupos em função das necessidades que vão aparecendo no transcorrer da pesquisa, e a primeira atitude a ser tomada antes de selecionar alguém é envolver-se no campo para observar, conversar e conhecer, de forma geral, as peculiaridades do contexto em que a pesquisa será desenvolvida: a seleção do grupo vai envolver hipóteses feitas pelo pesquisador. (González Rey, 2005a, p.110).

Este tipo de pesquisa pressupõe um nível de envolvimento dos participantes com o tema da pesquisa e com a forma como esse tema se relaciona com as suas próprias experiências de vida, anteriores e atuais. É esta característica que faz com que a pesquisa construtivo-interpretativa possa se tornar uma experiência relevante para a vida dos participantes. Desta forma, a motivação, o interesse, a curiosidade e o engajamento dos participantes, são fatores a serem observados, pois é só a partir deles que podem ser produzidos os sentidos subjetivos (González Rey, 2017) em relação ao tema pesquisado, sentidos estes, que são “fruto do vínculo afetivo com o conteúdo expressado e da elaboração pessoal desse conteúdo” (González Rey, 2017, p. 99).

Embora tenhamos optado pelos grupos de discussão como um espaço empírico privilegiado para uma reflexão acerca da inclusão e da permanência, mantivemos a ideia inicial de entrevistar, individualmente, alguns estudantes que,

Compulsório para Ingressante Cotista, destinado exclusivamente a esse público. Essa forma de organização nos auxiliou a construir grupos possíveis de discutir, num mesmo momento, tanto as políticas de acesso quanto as políticas de permanência aplicadas pela instituição.

tendo ingressado pelo sistema de cotas, haviam abandonado o curso no decorrer da sua trajetória acadêmica, pois imaginávamos que dali viriam outras informações, também importantes e singulares, dada a experiência do abandono e o espaço de escuta individual. Identificamos, então, dez estudantes que atendiam aos critérios. Com eles, foi feito contato telefônico e convite para participação por meio de entrevistas individuais. Expusemos, ainda por telefone, nosso interesse em compreender de que forma a instituição poderia contribuir com a permanência dos estudantes e como as contribuições deles, como ex-alunos, poderiam auxiliar-nos nesse sentido. Quatro deles manifestaram interesse e disponibilidade em participar e, com eles, agendamos um dia e horário para as entrevistas. Estas entrevistas ocorreram e foram gravadas, porém, não utilizamos trechos desse material nesta dissertação, pois notamos que a experiência do abandono em toda sua complexidade mereceria um estudo à parte. Entretanto, auxiliaram nosso processo de imersão e aprofundamento no tema e pretendemos utilizá-las em publicações futuras.

Os dezesseis participantes que, no total, participaram dos grupos, embora tenham em comum os critérios apresentados acima para a seleção de participantes, representam um grupo bastante heterogêneo. No momento da pesquisa: metade se identificava com o gênero masculino e a outra metade, feminino; a faixa etária variou entre 18 e 34 anos; a maioria possuía formação técnica anterior ao ingresso no curso superior (dez estudantes) e desempenhava outra atividade além do estudo (oito eram estudantes-trabalhadores e quatro desenvolviam atividades de estágio remunerado).

Entendemos por não fazer uma descrição mais precisa dos participantes, de forma mais individual e detalhada, pois nossa investigação não trata necessariamente de uma análise das trajetórias individuais, mas dos efeitos subjetivos produzidos pelas políticas que eles utilizam inseridas num contexto institucional. Ademais, assumimos junto à instituição pesquisada, o compromisso de divulgação desses resultados, e acreditamos que descrevê-los individualmente, poderia, de alguma forma, provocar sua exposição, e temos firmado um acordo de preservar seu anonimato.

5.4 OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

González Rey (2017, p. 94), destaca o “caráter dinâmico dos instrumentos como recursos vivos” do processo de pesquisa para uma “epistemologia da construção”. Dessa forma, as pesquisas orientadas pelo método construtivo-interpretativo devem considerar os instrumentos, não como uma via para estudar as respostas dos sujeitos, mas sim como uma via para “induzir uma construção por parte do sujeito”, partindo, mas indo muito além, do instrumento indutor utilizado. Nesta perspectiva o que ganha destaque é o diálogo produzido, o instrumento é apenas parte desse diálogo.

O caráter dialógico dos instrumentos implica a presença do pesquisador enquanto eles estão sendo utilizados, num posicionamento sempre aberto ao participante. Para o autor, “todo instrumento deve ser uma continuidade conversacional”, pois as pesquisas orientadas ao estudo da subjetividade devem criar espaços conversacionais que sejam “abertos para a relação permanente do pesquisador com os participantes e destes entre si”, como “desenhos comunicacionais, não demarcados pelos artefatos da pesquisa” (González Rey, 2017, p.95).

A dinâmica conversacional como instrumento deve possibilitar ao outro um espaço de expressão que não seja interrompido nem demarcado pela pergunta. As perguntas e os posicionamentos do pesquisador devem acompanhar a expressão dos participantes, não sendo um momento de ruptura com as construções deles:

em uma ação dialógica orientada ao aprimoramento de uma construção que vai progredindo simultaneamente em duas vertentes diferentes e inseparáveis: o que o outro vai construindo como importante para si mesmo, sobre experiências que podem não ter sido nunca alvo de suas elaborações, e o que o pesquisador, nessa trama, vai construindo sobre o que quer conhecer. Estes processos não são separados um do outro. (González Rey, 2017, p. 96).

Neste trabalho, consideramos como espaço possível de produção dessa dinâmica conversacional os grupos de discussão, tais como apresentados por González Rey (2002; 2005a) como espaços abertos de diálogo, nos quais o pesquisador atua como facilitador, conduzindo o processo de forma dialógica, auxiliando na produção de sentidos subjetivos associados a elaborações individuais e representações sociais dos participantes.

Os grupos ocorreram entre os meses de novembro e dezembro de 2017 e tiveram duração aproximada de uma hora e meia até duas horas cada um, variando de acordo com a qualidade da discussão que ia se desenhando. Realizamos um encontro com cada grupo. Todos os grupos tiveram o áudio gravado com a autorização prévia dos participantes mediante assinatura em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (apêndice 2). Todos os estudantes que se comprometeram a participar, compareceram. A composição dos grupos se deu da seguinte forma:

QUADRO 4 – COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS

	Quantidade	Faixa etária	Fase/periodo
Grupo 1	04 participantes	19 a 25 anos	2º semestre
Grupo 2	04 participantes	18 a 19 anos	2º e 4º semestres
Grupo 3	05 participantes	20 a 22 anos	2 e 4º semestres
Grupo 4	03 participantes	23 a 34 anos	6º semestre

FONTE: O autor (2019).

Os grupos seguiram um pequeno roteiro preestabelecido, com o intuito, apenas, de facilitar o início das discussões. Utilizando um equipamento para projeção de imagens e textos (*data show*), fomos introduzindo a discussão. Num primeiro momento fizemos uma breve apresentação da pesquisa e dos nossos objetivos, fazendo a leitura do TCLE e colhendo as assinaturas. O restante da discussão procurou contemplar os dois eixos temáticos dessa pesquisa: o acesso (e a discussão sobre a política de acesso/cota) e a permanência (contemplando a discussão sobre a política de permanência/assistência estudantil).

Projetamos imagens de teor cômico, conhecidas popularmente como *memes*, retiradas de contas públicas em redes sociais (Twitter e Facebook) que faziam alusão à vida acadêmica dentro dos IFs. Esses *memes*, muito populares entre os jovens, são, provavelmente, construídos pelos próprios estudantes e refletem um pouco de suas angústias em situações cotidianas, mas sempre com um teor cômico. Representam, para nós, produções carregadas de sentidos, como uma forma de reelaboração ou ressignificação, de uma série de dificuldades ou adversidades comuns ao percurso formativo desses estudantes.

As páginas que utilizamos como fonte dessas imagens se intitulam *de IF para IF* (<https://twitter.com/deifparaifofc>), *IF da depressão* (<https://www.facebook.com/if->

da-depressão) e *IF obscuro* (<https://www.facebook.com/ifobscuro>). São espaços privilegiados para compreendermos como os IFs são percebidos e representados pelos estudantes dos diferentes lugares do país. Disponibilizamos nosso roteiro como apêndice (apêndice 1) para facilitar a compreensão do leitor de como esses momentos foram conduzidos.

A opção por este recurso visual nos pareceu adequada pois despertou uma primeira identificação, os estudantes riram ao ver as imagens, o que deixou o momento menos formal e facilitou o processo dialógico. As duas questões norteadoras projetadas junto às imagens foram “Como foi que eu cheguei aqui?” (referindo-se ao acesso) e “Cheguei aqui, e agora?” (fazendo referência à permanência). Como já havia, por parte dos estudantes, um conhecimento prévio do que o pesquisador estava investigando, a discussão sobre as políticas de acesso e permanência foram aparecendo naturalmente, em cada um dos momentos da discussão.

5.5 QUESTÕES E CUIDADOS ÉTICOS

Segundo González Rey, o que define a ética em sua proposta de pesquisa qualitativa é o direcionamento do pesquisador e a sua busca pela transformação da sociedade e pelo desenvolvimento subjetivo dos participantes. Nossa posição, desde o início, assume a defesa das políticas inclusivas e da democratização da educação superior e do ambiente acadêmico. O desenvolvimento ao qual nos referimos, tem relação com a superação de uma visão excludente de educação superior, na qual o aluno é responsabilizado individualmente pela sua trajetória, seja ela de mérito ou fracasso, para dar lugar a uma concepção de educação superior mais inclusiva, enquanto direito social, o que para nós representa, desde o acesso à vaga, passando pelo direito aos dispositivos necessários para permanecer e garantir a aprendizagem, até o direito de concluir o curso que escolheu. Estas três etapas (acesso, permanência/aprendizagem e conclusão), sob o nosso ponto de vista, representariam uma efetiva “inclusão”.

Outro ponto que consideramos perfazer um referencial ético, diz respeito a nossa preocupação com o sofrimento psíquico, desconforto ou dificuldades que os

estudantes de nível superior enfrentam nos seus trajetos formativos. Acreditamos que abrir espaço para ouvir os estudantes pode nos ajudar a (re)pensar a instituição e sua responsabilidade na potencialização desse sofrimento, nos levando a rever, desconstruir e reformular práticas e atitudes.

Também destacamos nosso cuidado com o acompanhamento posterior à pesquisa. O fato dos grupos e entrevistas terem sido realizados pelo psicólogo do *campus*, abriu a possibilidade de acompanhamento destes estudantes após a pesquisa, caso houvesse qualquer sentimento aversivo, desconforto ou constrangimento (o que reforçamos durante a leitura do TCLE). Por fim, ressaltamos que a participação dos estudantes foi voluntária e a pesquisa como um todo foi previamente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde (CEP/SD) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob o código de autorização número 70206917.1.0000.0102/2017.

5.6 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

Nesta próxima seção, apresentaremos como fomos tecendo nossa análise interpretativa por meio da produção de indicadores no curso dos processos dialógicos que foram se construindo a partir dos grupos de discussão. Como demonstramos no capítulo anterior, a pesquisa orientada pela Epistemologia Qualitativa (González-Rey, 2002; 2005) é um processo vivo, histórica e culturalmente situado, que não visa a apreensão exata de uma realidade dada como imutável, mas sim, a construção de modelos teóricos que vão se desenhando a partir da formulação de hipóteses geradas no curso da pesquisa.

A lógica inerente ao processo de construção desses modelos teóricos, ou processo de construção da informação (González Rey, 2002; 2005; González Rey & Mitjans Martínez, 2017), obedece uma lógica denominada pelo autor de lógica configuracional. Esta lógica só pode ser compreendida a partir de duas categorias: **indicador** e **zona de sentido**. Estas categorias já foram apresentadas no capítulo anterior, mas não foram, propositadamente, exploradas. Deixamos para retomá-las com mais propriedade agora, pois são categorias que constituem de forma direta e fundamental o processo que será apresentado adiante.

A primeira categoria, o **indicador**, diz respeito ao conjunto de significações produzidas e organizadas pelo pesquisador diante dos diferentes elementos que compõe o momento empírico da pesquisa. Estes elementos vão ganhando significado com base nas interpretações e inferências do pesquisador e, à medida que vão sendo por ele organizados, vão tecendo cadeias de significação. Os indicadores, à medida que vão sendo identificados, serão a base de sustentação das hipóteses que estruturam o modelo teórico produzido pela pesquisa (González Rey, 2002; 2005).

Uma característica importante dos indicadores é que eles não podem ser representados apenas por elementos meramente descritivos, como trechos de falas ou excertos de textos produzidos pelos participantes, mas sim por aquilo que estes elementos significam no contexto da elaboração teórica do pesquisador. Um indicador pode constituir-se de um elemento ou de um conjunto de elementos, Entretanto, não são quaisquer elementos que podem servir de indicadores, mas aqueles nos quais seja possível identificar a produção de sentidos subjetivos por parte dos participantes. Estes sentidos podem ser expressos e percebidos a partir das falas, gestos, entonações, sendo compreendidos como momentos de maior expressão cognitivo-afetiva.

Desse modo, os indicadores não aparecem de forma linear, conduzidos pelos instrumentos utilizados na pesquisa, mas são produzidos a partir da relação entre pesquisador e participantes, relação esta que é mediada e facilitada por esses instrumentos. Não se trata, portanto, de uma construção preestabelecida, mas, pelo contrário, dependente dos objetivos do pesquisador e dos desdobramentos da pesquisa. São, portanto, “um momento dentro de um processo” e se relacionam de modo que “os indicadores precedentes passam a ser elementos dos consequentes” (González Rey, 2002, p.113).

Os indicadores possuem uma finalidade explicativa. Esta característica marca uma diferença na forma como este mesmo termo é utilizado em algumas outras pesquisas, nas quais aparece com um caráter descritivo. Podem ser identificados a partir dos instrumentos, sejam eles qualitativos ou quantitativos, da relação entre estes instrumentos, dos processos dialógicos ou de quaisquer situações empíricas, sempre acompanhando o caminho de construção das hipóteses com base no objetivo da pesquisa (González Rey, 2002; 2005).

Isso porque, para o autor (González Rey, 2002; 2005), o conhecimento é construído a partir de uma zona de tensão estabelecida entre o pesquisador (com seu referencial teórico e epistemológico) e a cena empírica, o que abre espaço para uma segunda categoria, as **zonas de sentido**. Estas, dizem respeito ao que o pesquisador define como o valor heurístico de um saber, que é desenvolvido dentro de uma zona de inteligibilidade e a partir de um conceito que, antes utilizado em outro contexto, ganha um novo sentido, se desenvolve e se modifica, frente a uma nova experiência empírica. Estes novos conceitos ou modelos teóricos jamais esgotam a questão a qual se referem, muito pelo contrário, visam abrir espaço para a produção de novos modelos de pensamento acerca dessa mesma questão.

Em vista disso, os alcances teóricos de uma pesquisa, por meio da abertura de novas zonas de sentido, ultrapassam os limites de sua significação momentânea, uma vez que se associam à criação de novas alternativas de pensamento em relação a determinado tema e contexto pesquisados. Nessa perspectiva, portanto, a teoria é colocada em constante processo de confrontação com novas situações e, a partir disso, torna-se um modelo em constante desenvolvimento e modificação.

Tendo isso em vista, é premente apontar para a parcialidade dessa construção teórica. Não pretendemos, com ela, alcançar uma explicação geral sobre todos os processos subjetivos das pessoas pesquisadas, tampouco, visamos a uma “radiografia” de todos os desdobramentos oriundos da institucionalização de políticas inclusivas nos mais diferentes contextos de educação superior ou IFs. Os indicadores produzidos e a organização deles no modelo teórico que virá a seguir, partem das significações, posicionamentos e inferências dos pesquisadores a partir dos seus objetivos e das suas bases teóricas.

6 MODELO TEÓRICO DA PESQUISA

O modelo teórico da pesquisa é o resultado da aproximação entre as bases teórica e epistemológica do pesquisador e as informações construídas na relação dialógica entre pesquisador e participantes, que ocorre dentro do espaço empírico (González Rey, 2002; 2005a; 2017). A construção de um modelo teórico implica num processo de produção de significações por parte do pesquisador, acerca das informações que vão sendo produzidas no curso da pesquisa.

Dessa forma, podemos dizer que tal modelo é o que constituirá o caráter gerador e criativo desta dissertação, pois é o que aparece de novo e singular, fruto das elaborações dos pesquisadores e da forma como estes interpretam aquilo que aparece no momento empírico, momento no qual as bases teóricas ganham forma e legitimidade. É aqui, portanto, que procuraremos relacionar, inferir, interpretar e explorar aquilo que foi sendo construído a partir das expressões dos participantes dentro dos espaços dialógicos.

Embora apresentada como um capítulo à parte, cabe ressaltar, que esta etapa da pesquisa se dá de forma processual e contínua ao longo do processo de construção da informação, e não como uma etapa isolada, ao final e após a coleta dos dados. Isso porque, para a Epistemologia Qualitativa (González Rey, 2002; 2005a; 2017), os dados não são coletados, mas sim, produzidos ao longo do processo, por meio da construção de indicadores que vão delimitando o curso da elaboração deste modelo teórico, possível de gerar inteligibilidade sobre o tema pesquisado.

O modelo teórico que construímos parte de uma hipótese central: a de que os estudantes que ingressam por meio das cotas sociais, ou de renda, encontram dificuldades para acessar, permanecer e concluir a sua formação superior que vão além das barreiras materiais, geográficas ou econômicas. São componentes simbólicos, configurados na subjetividade social dos diferentes espaços pelos quais estes sujeitos transitam e a partir dos quais produzem e configuram seus sentidos subjetivos. Barreiras simbólicas, discursivas e atitudinais, construídas histórica e culturalmente, e reforçadas institucionalmente. Estas barreiras produzem sentidos subjetivos conflitantes, tensionamentos constantes que podem produzir um tipo

peculiar de sofrimento¹², que pode acarretar, muitas vezes, no abandono do curso por parte dessa parcela da população.

Numa leitura da realidade como uma trama complexa, recursiva e dialética, procuramos estabelecer nossos modelos teóricos a partir desses tensionamentos, polos conflitantes e contraditórios que emergem a partir das produções subjetivas desses estudantes-participantes, à medida que vivenciam a experiência de acessar e permanecer na educação superior por meio de políticas públicas com um recorte de renda. Essas representações figurativas, como categorias desestabilizadoras¹³, nos pareceram adequadas, pois enunciam, de alguma forma, o que está na base de algumas das angústias vividas por estes estudantes quando recorrem a essas políticas.

Apresentaremos os indicadores que nos levaram a esta construção teórica à medida que vamos tecendo nossas argumentações em diálogo com os conceitos e teorias que nos serviram de base. Para isso lançamos mão de dois eixos temáticos, um primeiro, no qual trataremos do acesso e da tensão produzida entre o direito à vaga e o mérito de conquistá-la; e um segundo, no qual trataremos das dificuldades para permanecer na instituição e concluir o curso, onde apresentaremos um segundo tensionamento, entre a busca pelo pertencimento à comunidade acadêmica e a necessidade de distanciamento do seu espaço social de origem.

12 Utilizamos o conceito de “sofrimento” como apresentado por Bader Sawaia (1997) que, citando Heller (1979), distingue os conceitos de “dor” e “sofrimento”, sendo que o primeiro estaria relacionado à capacidade de sentir individual, enquanto o segundo, tem sua gênese nas intersubjetividades delineadas socialmente: “o sofrimento é a dor mediada pelas injustiças sociais” (Sawaia, 2013, pp. 103-104).

13 Souza Santos (1996) recomenda a utilização de “categorias desestabilizadoras” para análise de fenômenos sociais, a fim de produzir “conceitos-processo”, na pesquisa em ciências humanas, que possam representar o caráter transitório, histórico e contextualizado dos fenômenos pesquisados. A recomendação do autor, somada aos estudos de González Rey, contribuiu para definição do nosso modelo teórico.

6.1 O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE O DIREITO E O MÉRITO

Iniciamos por destacar o contexto social e político em que se inserem os nossos participantes. A conjuntura que se estabelece no país após a década de 90, com a estabilização da moeda e o controle inflacionário, e que se intensifica a partir dos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), com um conjunto de políticas inclusivas e programas sociais, faz emergir aquilo que Jessé de Souza (2009; 2010) define como uma nova classe trabalhadora¹⁴, uma classe de “batalhadores”, que emana de uma parcela desfavorecida de oportunidades, mas com um diferencial: foram aqueles que conseguiram se levantar e lutar para vencer os obstáculos que os prendem à pobreza (Souza, 2009; 2010).

Dentre esses obstáculos, está a carência na formação educacional. Sendo assim, muitos jovens e adultos, diante dessa nova conjuntura de favorabilidade, buscaram na educação superior uma oportunidade de mudança em suas trajetórias de vida. Esse conceito utilizado pelo autor (os batalhadores) nos auxiliou na significação do nosso primeiro **indicador**, que identificamos a partir dos sentidos subjetivos de **orgulho** e **conquista** manifestados pelos participantes quando trazem em suas narrativas a experiência de ingressar na educação superior:

*Eu sempre quis fazer (um curso superior), **acho que pra todo mundo é um sonho né, fazer faculdade.** A gente passa a vida inteira esperando esse momento, na verdade. É uma **conquista**, porque o estudo é fundamental, sem estudo não chega a lugar nenhum, então a gente sabe da importância, **principalmente pra quem não tem muitas condições** (Grupo 02)*

*A gente faz a prova já pensando em passar, porque sabe o que quer, que é estudar, e **que precisa.** Não tem outro futuro pra quem não estuda hoje em dia, **se quer uma vida melhor, mudar as condições,** é o estudo o caminho, já vem isso na cabeça já, desde sempre. Então é uma alegria entrar (Grupo 03)*

A sociedade em que vivemos, na qual se constituiu historicamente uma universidade para poucos privilegiados, tende a valorizar o ingresso na educação superior. “Passar no vestibular” é visto como uma conquista e comemorado por quase todos os estudantes nessa etapa de suas vidas. O que destacamos aqui, é

¹⁴ O conceito de “classe social” do autor está embasado na sociologia de Pierre Bourdieu e distingue-se de um recorte específico de renda, avançando numa construção pautada em aspectos culturais, dos quais ele destaca o conceito de “capital cultural” de Bourdieu (Souza, 2010).

que para os participantes desta pesquisa, quando se referem a essa conquista, evidenciam também um espaço social comum, um lugar de privação. Da mesma forma, compartilham também de um lugar de fala comum, o lugar dos “batalhadores”, que “conquistam” uma vaga a fim de “conquistar este outro lugar”, onde a vida pode ser mais digna.

Estes sentidos de orgulho e conquista, configuram-se a partir de outros sentidos subjetivos, de **luta e esforço**, que não dizem respeito apenas a uma rotina de estudos ou o desafio do processo seletivo, mas a algo maior, que envolve um projeto de vida e busca por uma condição mais digna de existência.

A “faculdade”, enquanto lugar, também se constitui numa dimensão simbólica e é percebida pelos participantes como um local onde seus sonhos podem se realizar. São estudantes que, como os demais, veem o curso superior como um caminho na construção de seus futuros, mas, para os quais, isso ganha uma dimensão mais significativa, diante das dificuldades financeiras, formação escolar precária e a baixa escolaridade dos pais. Sendo assim, a educação superior ganha um contorno diferente, pois é um lugar que se alcança com maior dificuldade:

*Sempre foi um **sonho** pro meu pai pra minha família, porque é **uma oportunidade que eles não tiveram né**. Meu pai dizia: **única coisa que eu posso te dar é a educação** e sempre deu força pra eu estudar (Grupo 02)*

O trecho acima apresenta parte de um relato comum a quase todos os participantes. Os pais, embora não tenham tido, na sua maioria, a oportunidade de formação superior, tinham a educação como um recurso emancipador capaz de possibilitar alguma ascensão social a seus filhos. Nesse sentido, “dar estudo aos filhos” é o “sonho” dos pais, que, posteriormente, passará a ser o “sonho” dos filhos (os participantes).

A expressão “dar estudo” é um **indicador** que nos remete a reprodução de uma educação como bem ou herança (hereditária), indicando o esforço dessas famílias para assegurar o que seria, na realidade, um direito social. Como uma espécie de mecanismo de reprodução de um ideário liberal-individual, em detrimento do que poderia ser o reconhecimento de um contexto mais amplo (político e econômico) como condição para a garantia desse direito.

Tal como os estudantes, os seus pais, também “batalharam”, se esforçaram para que os filhos pudessem ser merecedores do “estudar” e por meio deste estudo, “vencer” as adversidades da vida. Em um dos grupos isso aparece com mais clareza quando o pesquisador questiona, a partir da expressão de um dos participantes, o que seria este “vencer na vida”:

Ah, ter melhores condições né? Conquistar as coisas, não ter uma vida sofrida. Dar condições também pra nossa família que, bem ou mal, sempre teve lá pra ajudar, quero ajudar eles também, me ajudar e ajudar eles (Grupo 01).

Estudo apresentado por Perdigão (2016), problematiza o “apelo simbólico” da educação superior como “meio de emancipação” dos cidadãos”, em especial, dos oriundos de camadas mais empobrecidas da sociedade. O autor conclui que essa forma de “emancipação” não está relacionado com a emancipação no seu sentido mais amplo, sociológico ou filosófico, como em Adorno ou Kant, “ferramenta capaz de libertar o homem de sua falta de decisão e de coragem de servir-se de seu entendimento sem a influência de outrem” (Perdigão, 2016, p.4), mas, diferente disso, apenas como forma de ascensão socioeconômica.

Contextualizando em termos da pedagogia freiriana (Freire, 1980; 2003), a emancipação também aparece como uma forma de libertação (humana, social, cultural e política), fruto de um processo de conscientização, processo no qual os “oprimidos” tornam-se responsáveis pela formação de sua própria história, rompendo com situações de opressão. Em um paralelo com a Teoria da Subjetividade de González Rey, podemos dizer dessa emancipação como condição de um sujeito cultural-histórico (González Rey & Mitjans Martínez, 2017), ou seja, um sujeito que prescinde de um reconhecimento do seu lugar em um mundo histórica e culturalmente situado, capaz de transformar esse mundo e a sua realidade de maneira livre e autônoma.

Compreendemos que a emancipação, a partir desses conceitos, é uma exigência evidente em um regime democrático e a educação superior é detentora de um papel relevante nesse processo. O investimento simbólico dos nossos participantes, no entanto, parece-nos dizer de um conceito muito mais restrito, como uma emancipação econômica, ou ainda, o simples acesso a bens materiais e garantia de uma vida mais digna.

O momento que estes estudantes vivenciam, cultural e historicamente, é um momento de ruptura com um modelo de educação superior, elitista e hereditário, para um modelo de educação superior como bem público e direito social, que os IFs e suas políticas inclusivas buscam refletir. Estes estudantes, para nós, aparecem no centro dessa transição, são eles os agentes dessa transição, pois vivem esse momento peculiar a partir da sua trajetória acadêmica, divididos entre uma visão tradicional-meritocrática, que trazem desde a sua trajetória de vida e que é, muitas vezes, reforçada pela instituição; e uma visão de direito social expressa nas políticas públicas utilizadas por eles.

À medida que foi surgindo, nos grupos, a partir da expressão dos próprios participantes, a discussão específica da política de cotas, essa zona de tensão foi aparecendo com mais clareza, em um conflito emergente entre o direito à educação superior e o mérito da conquista de uma vaga, como procuraremos demonstrar a seguir, a partir dos diferentes desdobramentos que observamos. Em alguns momentos, notamos expressões de um certo desconhecimento quanto ao uso da política de cotas:

*Que eu lembre dizia sobre a renda, sobre ser doador de sangue e por estudar em escola pública, daí eu falei “nossa eu me encaixo nos três”, mas eu **não lembro bem o que dizia lá**. Na verdade eu não entendi muito bem, **só respondi as perguntas** (na inscrição) que diziam ali (Grupo 01).*

***Eu acho que as pessoas não conhecem** né, não sabem. Algumas tem até **preconceito**, na verdade. Porque tem a opção de escolher. Na verdade, quando a gente vai se inscrever né, tem um monte de pergunta. Eu até perguntei pra minha amiga eu lembro “em qual que eu vou” e ela disse “vai no de escola pública” (Grupo 02).*

Notamos que, além da expressão de desconhecimento, há também um silenciamento da especificidade da reserva de vagas, ou seja, do recorte de renda. Referem-se, em especial, a reserva para estudante de escola pública¹⁵. O lugar de privação, destacado no início, quando em referência à luta para conquistar a vaga e ascender socialmente, aqui já não aparece com tanto destaque. Em um dos excertos acima um participante faz alusão ao “preconceito” que ainda permeia o

¹⁵ Como já mencionamos, na Política de Cotas do Governo Federal (lei 12.711/12) aplicada pelo IFSC, as cotas sociais, ou de renda, estão dentro das vagas para estudantes de escola pública, como “subcotas”, dentro de outra cota. Representam metade das vagas para escola pública, ou ainda, 25% do total de vagas.

senso comum a respeito das políticas de cotas. Para nós são **indicadores** de um possível **constrangimento**, em fazer uso destas políticas, que representa uma berreira simbólica existente, já, antes do acesso à vaga, ou ainda, antes da inscrição.

Bader Sawaia (2013) denomina “ético-político” o sofrimento que vem do sentimento de inferioridade, “da negação imposta socialmente” à possibilidade da maioria das pessoas de “apropriar-se da produção material, cultural e social da sua época” e, como consequência, de desenvolver o seu potencial humano. É a “dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor” (Sawaia, 2013, p. 106), em virtude de sua condição de pobreza e restrição. Para a autora, “na gênese desse sofrimento está a consciência do sentimento de desvalor, da deslegitimidade social” (Sawaia, 2013, p. 111).

Concorrer por meio da política de cotas, portanto, produziria sentidos subjetivos conflitantes: ao passo que o sujeito se aproxima do seu sonho de ingresso na educação superior, se distancia do sentido de conquista e mérito presente na representação social do processo seletivo. À medida que se coloca mais próximo da posição de acadêmico, assume para si um lugar menor neste cenário, o daquele que não concorre em igualdade de condições com os demais e, portanto, se diminui. Estes polos conflitantes, mas não autoexcludentes, entendemos como duas configurações subjetivas produzidas a partir da experiência singular de ingresso por meio do sistema de cotas sociais ou de renda.

Em um dos grupos, um confronto de posições entre dois participantes reflete com mais propriedade esse conflito:

*Minha irmã ajudou na inscrição, ela entende mais, ela que disse “inscreve como escola pública” porque **apesar de ir mais gente** pra esse, as pessoas assim, são mais **burrinhas** né (risos), não burrinhas, mas vão tirar uma nota mais baixa. E eu sempre me considereei inteligente né (participante 01, grupo 01)*

*Mas não é fácil assim, né? É mais fácil com cotas, mas também não é moleza. **Tem que fazer prova igual e é a mesma prova**, quer dizer, a gente fez a prova também, estuda, tudo isso. E às vezes é até mais **concorrido**, como você disse (participante 02, grupo 01)*

Para Bourdieu (2007), o ambiente acadêmico é investido de um elevado poder simbólico, nas palavras de Alves (2008, p.6) uma espécie de

“delegação simbólica que desapossa e separa os menos competentes em favor dos mais competentes, os menos instruídos, em favor dos mais instruídos”. Os processos seletivos para o ingresso nos cursos superiores públicos são tidos como uma forma de separação entre os mais e os menos capazes intelectualmente, mais ou menos merecedores de uma vaga, legitimando um discurso culpabilizador-individualizante, ao passo que apaga a questão social e invisibiliza as desigualdades entre os diferentes sistemas de ensino.

A intervenção do segundo participante aparece como uma defesa desse espaço social de legitimidade das cotas, mas não em termos contextualizados, fazendo alusão ao direito social ou à política pública, ao contrário disso, utiliza como recurso argumentativo a “prova”, em “igualdade de condições” ou a “maior concorrência” entre os estudantes que concorrem por meio de vaga reservada. Neste momento o pesquisador introduziu outra questão problema:

E se não houvesse prova? (pesquisador)

Como assim? (participante 02)

Outro modelo de ingresso, no qual não houvesse prova, um sorteio público, por exemplo, como já ocorre em alguns cursos? (pesquisador)

*Ah, aí eu acho errado também, outros cursos eu não sei, mas superior tem que ter a prova **pra ser justo!** E sem prova também, **entra qualquer um.** (participante 02)*

O conceito de justiça no qual se baseia a política de cotas do Governo Federal, é o de justiça social, que almeja a igualdade de oportunidades de acesso a partir da ideia de equidade (Scalon & Oliveira, 2016). Estes conceitos surgem em contraposição a uma perspectiva que coloca a academia na posição de uma instituição neutra, que selecionaria seus alunos com base apenas em critérios racionais, como os exames de classificação, partindo da premissa de que, em uma sociedade desigual, não se encontram todos dentro das mesmas oportunidades. O discurso do mérito acadêmico se distancia do conceito de educação superior como direito social e não favorece o reconhecimento do lugar legítimo desses estudantes,

ao passo que os coloca todos como concorrentes em condições iguais. Além de, nas palavras de Gomes (2004, p.50) “reduzir uma questão tão séria como a democratização do acesso à ideia de capacidade inata, de capacidade intelectual”.

Sawaia (2013), fazendo alusão à Marx e Foucault, demonstra como a inclusão não pode ser analisada unilateralmente, mas sim por meio de uma dialética inclusão-exclusão, como estratégia de disciplinarização dos excluídos que tem como consequência (ou finalidade) a própria legitimação dessa exclusão, ou ainda, como estratégias históricas de manutenção da ordem social. Neste caso, emprestamos o conceito para dizer do excluído, que é incluído, e passa a excluir (legitimar a exclusão de outrem).

Outro desdobramento interessante foi o surgimento da questão das cotas étnico-raciais como ponto de discussão em dois momentos distintos. Embora não fosse a particularidade do estudo, como aponta González Rey (2017), os espaços conversacionais são momentos vivos e dinâmicos, abertos ao imprevisível e ao novo. Em um dos grupos, no qual não havia nenhum participante autodeclarado negro¹⁶, esta discussão emergiu, a partir de um participante que questiona a legitimidade desse tipo de reserva de vagas:

*As pessoas têm preconceito eu acho mais com cota para negros. Porque se for escola pública, teve menos condições, mas **não quer dizer que por ser negro tenha menos condições**, às vezes é negro mas teve condições também, aí gera preconceito (Grupo 04)*

A discussão entre cotas raciais e cotas sociais, como aponta Carvalho (2016), é histórica no Brasil e existe desde a instituição da primeira ação afirmativa em universidade pública. É uma discussão complexa que perpassa dimensões identitárias e epistemológicas, as quais não temos intenção de explorar neste momento. O que queremos apontar aqui é, novamente, a dinâmica da inclusão-exclusão que nos referimos acima, como estratégias perversas de legitimação do espaço de uns, em detrimento da negação do espaço de outros.

O segundo momento em que a questão aparece foi o que nos chamou mais atenção. Em outro grupo, uma estudante autodeclarada negra, coloca abertamente sua opção pelas cotas étnico-raciais, afirmando uma posição identitária:

¹⁶ Como já mencionamos, na Política de Cotas do Governo Federal (lei 12.711/12) aplicada pelo IFSC, as vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas estão dentro das vagas para estudantes de escola pública, na porcentagem equivalente ao Censo Demográfico do IBGE para o estado, como “subcotas”, dentro de outra cota.

*Eu já sabia porque o meu pai ele é descendente de negros e ele **defende muito essas coisas de cotas raciais, de classe social**, todo esse tipo, eu tinha então um pensamento mais racional e eu consegui **'ter o contexto'**, tanto eu e meu irmão que ter uma condição de estudar, independente da cor, independente da classe, independente do gênero, é muito importante, os dois, meu pai e minha mãe, conseguiram deixar isso bem claro, tanto eu quanto meu irmão a gente usufruiu disso porque a gente acredita **que isso é uma conquista** (Grupo 03)*

A forma como esse participante se posiciona, para nós, dá indicadores de uma maior **identificação** com o uso da reserva de vagas. Primeiro porque traz com mais clareza sua escolha pela reserva de vagas, defende a legitimidade desse espaço, dando uma dimensão coletiva à política pública. Embora se refira ao pai e à mãe terem lhe orientado, quando coloca no final do trecho que isto é uma “conquista nossa”, parece estar se referindo, não à sua família diretamente, mas aos movimentos sociais, em particular ao movimento negro, como uma conquista coletiva.

Este último trecho, em comparado com os demais, é que utilizaremos como problematização para pensarmos algumas proposições. Carvalho (2016) distingue os ideais por detrás das cotas raciais e das cotas sociais. As primeiras têm como base a questão identitária e o enfrentamento ao racismo estrutural e fundante da nossa sociedade, enquanto as segundas, seguem um ideal republicano e de desenvolvimento com justiça social. Sem a intenção de construir qualquer juízo de valor entre ambas as formas de acesso, nossa hipótese é que a primeira, devido à questão identitária, parece ter bases mais sólidas, ou seja, parece ser assimilada com mais facilidade para quem a ela recorre.

A trajetória do movimento negro, que no Brasil, foi quem impulsionou as primeiras ações afirmativas (Carvalho, 2016), parece-nos que, a despeito de toda resistência que ainda sofre, definiu com mais clareza um espaço subjetivo de legitimidade para os que recorrem a elas e que se identificam a partir destas questões identitárias. As chamadas “cotas sociais”, embora pareçam ter mais aceitação da sociedade em geral, são mais difíceis de serem assimiladas como uma questão identitária pelos estudantes que a ela recorrem, tendo em vista o lugar social da pobreza em nossa sociedade, ou como definido por Sawaia (2013), o sofrimento ético-político decorrente dos processos de exclusão social e culpabilização individual.

Como apontamos desde o início, nossa defesa é de uma educação superior mais democrática que reflita a diversidade da sociedade brasileira e atue efetivamente na redução das desigualdades sociais. Acreditamos na política de cotas do governo federal, que embora ainda não responda completamente a esse intento, é um mecanismo possível a ser defendido. Entretanto, essa defesa deve partir de um maior esclarecimento, diante da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, da legitimidade desses mecanismos, que só será possível a partir da desconstrução de mitos e preconceitos ainda existentes acerca das políticas inclusivas, o que passa, necessariamente, por derrubar o mito da neutralidade acadêmica e dos seus processos seletivos, denunciada, já, desde os textos de Bourdieu & Passeron (2014), da metade do século passado. Para tal, é necessária uma educação realmente emancipatória, no sentido freiriano, que contribua para a emergência do sujeito cultural-histórico, como definido por González Rey, consciente das estruturas desiguais da nossa sociedade e capaz de se afirmar perante elas.

6.2 A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE A DIFERENCIAÇÃO E O PERTENCIMENTO

Neste segundo eixo temático, que denominamos a partir dos termos **diferenciação** e **pertencimento**, partimos da ideia de que esses estudantes, pertencentes a um contexto social e econômico de privação e adversidade, e hoje pertencentes, também, ao “universo científico-acadêmico”, configuram a experiência de ser estudante de nível superior a partir do diálogo entre dois cenários sociais distintos. O primeiro deles, um cenário de origem, a sua vida privada, que também é uma vida de privação. O segundo representa o meio acadêmico e todo o prestígio que esse universo representa, em especial para quem advém de uma realidade de escassez e do contato com instituições escolares públicas, muitas vezes sucateadas em sua estrutura.

O que defendemos é que estas duas esferas, como dois tecidos sociais subjetivos, produzem uma constante tensão, entre a necessidade de diferenciar-se do seu espaço de origem para pertencer a esse novo espaço. Não é apenas um processo de adaptação comum, um mero ajuste do indivíduo ao meio, mas um processo de adaptação conflitante e conflituoso. Em parte, por não ser unilateral (ao menos nos textos legais), levando em conta a necessidade das instituições também se adaptarem no intuito de recebê-los (políticas de permanência e assistência estudantil). Mas, principalmente, porque esses estudantes não podem perder, em sua totalidade, o contato com seu espaço de origem, por tudo que ele representa, afetiva e simbolicamente. É um processo constante de desconstrução e reconstrução identitária¹⁷.

A complexa dinâmica entre estes dois espaços sociais subjetivos, que representam duas subjetividades sociais distintas e ao mesmo tempo em constante relação, é um diálogo em movimento contínuo, a partir do qual emergem as produções subjetivas dos agentes inseridos no centro dessa relação, os estudantes. Desse modo, se estabelece uma tensão entre a emergência do sujeito, e a

17 Nossa concepção de identidade, ou ainda, desse processo de (des)construção dela, está ancorada no conceito/teoria de Antônio da Costa Ciampa, que, como descrita por Miranda (2014), representa um processo-metamorfose constante, como uma síntese dialética produzida pelo sujeito a partir dos contextos sociais, culturais e históricos pelos quais transita. O “sintagma identidade-metamorfose-emancipação”, definido pelo autor, “tem o objetivo de encontrar pontos de fuga, alternativas emancipatórias perante o quadro de individualismos, coerções e dissensos causados pela inversão de valores nas sociedades modernas”. (Miranda, 2014, pp. 124-137).

necessidade de afirmação do seu próprio espaço (um novo espaço), e a subjetividade social da instituição, que reforça essa diferenciação e pressiona em um tipo de modelo e de posição em relação a si mesma, necessária a sua própria manutenção.

*Eu vim aqui uma vez visitar com a escola (antes de ingressar na instituição) e **fiquei encantada**, porque é muito diferente, as salas, tudo, **ar condicionado** até, falei é aqui mesmo (grupo 02)*

*Eu saía de jaleco às vezes quando tava voltando pra casa (risos), **tirava foto de jaleco** (grupo 01)*

*Quando a gente entra aqui também tudo novo limpinho, no **laboratório** fica até com **medo de quebrar alguma coisa** (grupo 01)*

Os pontos que destacamos a partir destes trechos, para nós, representam **indicadores** de um **deslumbramento** que o ambiente acadêmico desperta nesses estudantes, ou ainda do **prestígio** que essas instituições assumem no imaginário social. A particularidade do *campus* em que a pesquisa foi desenvolvida é reforçada pela sua estrutura física, por ser uma das tantas unidades novas fruto do Plano de Expansão (Brasil, 2007; 2015). O prédio é investido de uma representação simbólica, por ser novo e dissonante da realidade do município e das suas instituições educativas, como exemplifica o primeiro trecho destacado.

O prestígio acadêmico-científico aparece com mais clareza no signo do “jaleco” com o qual o participante se orgulha de “tirar foto”, possivelmente para compartilhar com os demais, o seu orgulho de distinguir-se, de pertencer a este seletto universo científico. Entretanto, a busca por esse pertencimento, parece produzir uma tensão, indicada no “medo de quebrar alguma coisa”, de não corresponder a essa posição, ter dificuldade de se ajustar a ela e às suas exigências.

Para Bourdieu (2011), o fracasso ou o êxito dos estudantes nos sistemas de ensino depende essencialmente do volume do capital cultural¹⁸ herdado e

¹⁸ Conjunto de recursos, competências, apetências ou atitudes, disponíveis e mobilizáveis em matéria da cultura dominante ou legítima (burguesa), que se inserem numa relação de apropriação/desapropriação, das quais o “saber”, em especial o saber legitimado pelas instituições educativas, assume um papel central (Bourdieu, 2011).

institucionalizado. Esse capital é valorizado pelo campo educacional e transformado em outros capitais (social, econômico e simbólico). Desse modo, aqueles que se aproximam da cultura acadêmica tendem ao sucesso, ao contrário daqueles que não se reconhecem nela, que tendem ao fracasso. Essa “bagagem intelectual”, de estilos, gostos e comportamentos, o autor difere, pode ser herdada (da família) ou adquirida. Utilizamos o conceito para pensar essa “aquisição”, como um movimento unilateral, de diferenciação-pertencimento, e pensarmos na tensão produzida por ele, em termos do que eles podem produzir: um tipo peculiar de sofrimento, que mistura o sofrimento ético-político (Sawaia, 2013), e o sofrimento acadêmico¹⁹.

*É difícil só acho até **pegar o ritmo**. Acho que quem vem da escola pública é acostumado com um ritmo. Pelo menos eu, e acho que muitos também, não tinha esse ritmo, ter que ler estudar, **ai sofre mesmo**. (grupo 4)*

***Tem que correr atrás pra dar conta** de coisa que a gente não viu e tinha que ter visto (no ensino médio). Porque são ruins as escolas a gente sabe, eu tinha professor que chegava e não ensinava nada, mandava abrir o livro e ia ler revista. Química, matemática, que a gente vê bastante, **tem que correr atrás e aprender tudo** coisa que já era pra gente ter visto antes e **chegar sabendo**. (grupo 2)*

Estas representações figurativos (pegar o ritmo, correr atrás, dar conta) fazem referência a atitudes muito valorizadas pela instituição. Os espaços coletivos de discussão do processo pedagógico, como os conselhos de classe, costumam ser repletos de alusões a essas atitudes como critérios de avaliação dos estudantes, valorizando aqueles estudantes que “se esforçam”. Da mesma forma, o “chegar sabendo”, não precisaria estar relacionado, a nosso ver, ao saber sobre o “conteúdo”, propriamente dito, mas ao saber a forma de demonstrar essas atitudes valorizadas pela instituição. Demonstrar essa busca pelo pertencimento.

Quando as discussões chegam realmente na política de assistência estudantil, notamos que as bolsas de permanência assumem um lugar secundário

19 Utilizamos este termo para nos referirmos ao sofrimento psíquico produzido ou potencializado pelo percurso formativo da educação superior. Diversos estudos têm analisado a forma como a competitividade, os processos de exclusão, os métodos pedagógicos e a organização administrativa das IES podem atuar como produtoras de sofrimento psíquico nos mais diferentes cursos de graduação, dos quais destacamos os de Pan & Branco (2016); Andrade *et al.* (2016); Horta *et al.* (2012); e Xavier, Nunes & Santos (2008). A opção pelo termo “sofrimento acadêmico” tem caráter explicativo no intuito de agregar essas pesquisas no que elas tem em comum (o contexto acadêmico) e diferenciar este tipo de sofrimento do “sofrimento ético-político” definido por Bader Sawaia (1997).

nas narrativas dos estudantes, que destacam as oportunidades de estágio, pesquisa e extensão, remuneradas, como dispositivos mais eficazes para assegurar a permanência e combater a questão do abandono:

*“eu acho que o principal é ter mais estágio. Eu consegui uma bolsa (de estágio) e **pra mim foi decisivo**, porque só o PAEVS (auxílio permanência) não é o suficiente”* (participante 01 grupo 03)

“também acho, estágio e pesquisa” (participante 02, grupo 03)

*“porque se você tem a **obrigação** de vir, **estudar**, aí você se **envolve mais**, tinha dias que eu ficava **o dia todo aqui**, **cansa** (risos) mas ajuda bastante* (participante 01 grupo 03)

Como enfatizamos em vários momentos, o modelo teórico não visa esgotar ou resumir a questão que se propõe estudar. Seu caráter explicativo visa, justamente, produzir informações a respeito de dimensões que precisam ser desveladas, interpretadas e elaboradas. É evidente que existe uma condição material (recurso financeiro recebido) e uma dimensão pedagógica (envolvimento com o conhecimento, aquisição e familiaridade com a linguagem científica), quando os participantes se referem à importância das bolsas de estágio e pesquisa para a permanência dos estudantes. Porém, acreditamos que, para além disso, existe uma dimensão simbólico-afetiva, que indica essa busca pelo pertencimento. Este “envolvimento” e o ficar “o dia todo” na instituição, vão, de alguma forma, produzindo sentidos de identificação e familiaridade com esse novo espaço, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte dos servidores-professores.

O fato das bolsas de estágio e pesquisa terem aparecido na discussão em contraponto às bolsas de permanência, para nós, é outro **indicador** dessa tensão entre a diferenciação e o pertencimento. Percebemos que a forma como elas foram contrapostas se dá pelo fato de, as primeiras demandarem uma contrapartida por parte do estudante, enquanto as segundas, não apresentarem nenhuma exigência além da matrícula e da frequência regular. Bem por isso, a assistência estudantil por meio de bolsas sem uma prestação de contrapartida, tende a ser assimilada com mais dificuldade pela comunidade acadêmica e pela sociedade em geral, do que as

bolas de estágio, pesquisa, extensão ou monitoria, que demandam do estudante uma atividade regular e contínua para o seu “merecimento”.

Retomando indicadores que produzimos anteriormente, com base no conceito de “batalhadores” (Souza, 2010), que representam os sentidos de luta e esforço e a gratificação subjetiva que deles deriva, nossa hipótese, aqui, é que, os dispositivos de permanência que envolvem essa contrapartida tendem a ser assimilados de forma menos conflituosa pelos estudantes beneficiários, justamente por produzirem sentidos configurados a partir do reconhecimento dessa luta ou batalha, uma aproximação sem um diferenciar-se por inteiro, pois ainda se é um “batalhador”.

As críticas à Assistência Social (entendida como um direito de seguridade), são constantes e permeiam a subjetividade social do país e das instituições. Frequentemente escutamos, em tom pejorativo, o termo “assistencialismo” referindo-se a políticas e programas que destinam algum tipo de recurso, sem uma contrapartida. Entendemos que isso se deve a uma concepção moralista da pobreza, na qual a desigualdade social seria consequência de fatores individuais, naturalizando as desigualdades decorrentes do modo de produção capitalista. Em contraponto a esta visão, aparece o conceito de “questão social” como causa das desigualdades, o que legitima a noção contemporânea de “direito social” que serve de base para a maioria das políticas inclusivas (Monnerat et. al, 2007).

Machado e Pan (2016) realizaram grupos focais com estudantes universitários visando compreender os efeitos subjetivos da PNAES em estudantes universitários. A partir de uma perspectiva bakhtiniana, identificaram sentidos semelhantes nos discursos dos estudantes beneficiários dessas políticas. O “sentimento de vergonha” identificado pelos pesquisadores parecia ter relação com “as tensões entre sentidos de dependência, trabalho, estudo e ócio”. Os autores concluem, ainda, que esses estudantes:

respondem, tensionam e reconstróem esses sentidos, transformando suas possibilidades de ser, agir e de se reconhecerem na universidade, deslocando o eixo de reflexão de um nível de responsabilização e culpabilização individual para a arena social e política. (Machado & Pan, 2016, p. 477).

Longe de procurar qualquer juízo de valor, reconhecemos a importância de todos os mecanismos que possam fortalecer a permanência e a iniciação científica

na instituição (bolsas de estágio interno, pesquisa, extensão, monitoria, etc.), assim como os programas de bolsas de auxílio permanência, como dispositivos que possam atuar, todos, em conjunto, sem que um precise, necessariamente, substituir o outro, pois cada um tem sua natureza e sua finalidade, afinal, alguns estudantes não conseguiriam assumir compromissos de pesquisa, extensão, monitoria ou estágio, devido às suas responsabilidades familiares ou de trabalho.

Retomando os aspectos que definimos em termos “pedagógicos”, ou seja, de aprendizagem e “aquisição” do conhecimento, para nós, também têm relação com o conceito de capital cultural de Bordieu (2011). Para este autor esse capital é validado pelos instrumentos de avaliação dentro dos sistemas de ensino, os quais refletem uma linguagem específica (científica) e cobram atitudes com base em preceitos morais (querer aprender, buscar o conhecimento, se esforçar), como se este processo de aprendizagem pudesse existir alheio ao processo de ensino.

A questão da “dificuldade” como uma barreira para a permanência no curso aparece em vários momentos nas discussões, de forma direta, ou indireta:

*Acho que muitos (se referindo aos estudantes que abandonam o curso) **tem dificuldade mesmo**, porque é **difícil**, entra, **vê que não era aquilo** e sai ... eu no começo pensei ‘meu deus’, ainda ‘rodei’ em uma ainda. (Grupo 2)*

*é que tem muita coisa que a gente vê no **técnico** também, isso **ajuda** muito. Já chega e **tem uma base**, sabe também o **ritmo**, não fica “marcando”. Eu vejo que os que fizeram o técnico comigo tem mais **facilidade**, principalmente na química e no **laboratório**. (Grupo 2)*

Alguns participantes da pesquisa, antes de ingressarem nos cursos superiores, foram alunos dos cursos técnicos do IFSC, dentro dos mesmos eixos tecnológicos²⁰ dos cursos superiores que escolheram. Isto, de acordo com os estudantes, de alguma forma auxilia, por uma aproximação prévia com os conteúdos, o “ritmo” e a organização da instituição. Embora os estudantes se refiram a esta “base”, que parece fazer alusão a uma base conteudista, acreditamos que ela representa, na realidade, mais um **indicador** dessa busca pelo pertencimento, que envolve um conjunto de atitudes, condutas e posicionamentos necessários a um

²⁰ Os cursos nos IFs se organizam em Eixos Tecnológicos, que vão, desde os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), passando pelos cursos técnicos e superiores, até a Pós-Graduação. Um exemplo do *campus* em que a pesquisa foi realizada é o Eixo de Produção Alimentícia, que oferta cursos FIC, o Curso Técnico em Alimentos e o Curso Superior de Tecnologia em Alimentos dentro do seu eixo.

processo de adaptação dos estudantes à instituição, como um processo unilateral, sem que a instituição assuma também o seu papel fundamental nesse.

Aqui queremos destacar uma particularidade do grupo do qual recortamos os relatos que apresentaremos a seguir. O grupo que denominamos de “grupo 4” era formado por três estudantes, de um mesmo curso, os três cursando o sexto período, de um curso com duração de três anos, ou seja, eram estudantes que já estavam prestes a se formar. Já no início da organização do grupo um comentário feito por um deles chamou atenção. O pesquisador perguntou “você são todos do último ano, isso?” e um dos participantes respondeu “sim, sobreviventes” e os demais riram. Os “sobreviventes”, a nosso ver, foram aqueles que conseguiram lidar com as adversidades, os conflitos, as tensões do seu percurso formativo, a partir de suas próprias estratégias de enfrentamento e a despeito de todo sofrimento, “sobreviveram”.

Ainda neste mesmo grupo, identificamos **indicadores de naturalização** do abandono acadêmico, que, para nós, que concebemos o fenômeno do abandono como um processo de exclusão, representam também, indicadores da naturalização de uma forma de exclusão:

*não sei também, acho que **alguns cursos são mais difíceis mesmo**, vão formar menos. É que hoje tem essa preocupação (com a permanência) mas se você for ver, **os professores mesmo falam**, eles também ‘formaram’ em poucos. (grupo 4)*

*Porque tem que ‘ficar esperto’ também, hoje é muito mais fácil entrar sim, mas não é só entrar ... a gente vê que os professores **dão muita ‘chance’**, mas alguns (estudantes) não aproveitam, fica **acomodado**, daí pode ter ajuda que for, **quem não quer, não quer**, não adianta. (grupo 4)*

Como apontamos em diversos momentos deste estudo, o mérito, o esforço, a batalha, a luta, a conquista, e tantos outros termos figurativos que surgiram em meio às nossas discussões, parecem representar aquilo que Guareschi (2013, p.147) define como “aspectos psicossociais da exclusão”, ou seja, “aspectos ideológicos ... decisivos para a criação e perpetuação da exclusão”, é aquilo que permite que as desigualdades e a exclusão social sejam naturalizadas e legitimadas nas sociedades capitalistas atuais. Dos “aspectos” que o autor coloca em seu texto podemos observar pelo menos dois nos trechos que destacamos: a competitividade

e a culpabilização. A competitividade valorizada a partir do destaque dos que venceram, os “poucos” que “sobreviveram”, e a culpabilização na responsabilização individual daqueles que “ficaram acomodados”, tiveram “chances” mas não “aproveitaram”. A adaptação que nos referimos, da instituição aos estudantes, em termos pedagógicos e avaliativos, é vista como uma “chance”.

Podemos avançar nessa reflexão se pensarmos em como o abandono do curso por parte desses “muitos” pode vir a produzir uma gratificação subjetiva para estes “poucos” sobreviventes. Ainda mais quando a instituição reforça isso por meio dos discursos dos professores e demais servidores, legitimando a desistência como natural diante da “dificuldade” do curso. O fato de poucos se formarem ainda pode representar, simbolicamente, uma oportunidade a mais de se conseguir um espaço no “mercado” de trabalho, ante a competitividade desse cenário.

Ainda nesse sentido, mas trazendo agora trechos de outros grupos e do início das discussões quando ainda falávamos do acesso, o aspecto que nos chamou atenção foi a ênfase, em vários momentos, no fato de se tratar de uma instituição federal, como se levasse, consigo, este rótulo de excelência:

*Todo mundo sempre “gavou” os professores, **que era federal**, e eu sempre quis estudar aqui né, mas eu **não sabia os cursos que tinha**. Daí fiz vestibular também na (outra instituição privada) mas na hora de escolher ia escolher aonde né? Aqui (grupo 2)*

*Sempre quis estudar aqui né, desde que (a instituição) veio pra cidade, **as pessoas falavam muito**, mas não tinha superior, daí vim fazer o técnico né. Quando abriu já entrei (grupo 1)*

*Porque além de ser **gratuito é bom pro currículo**, que estudou numa **universidade federal, instituto** (grupo 1)*

Claramente há uma confusão na identidade institucional dos IFs, por vezes os estudantes se referem como universidade ao falar dos IFs, como neste último trecho. Essa confusão, a nosso ver, está presente desde a organização administrativa dos IFs, que a partir de 2008 passou a ser organizado em *campus*²¹ e

²¹ A política de comunicação do IFSC emitiu recentemente uma nota, recomendando que, em documentos institucionais, se utilize o termo “câmpus” grifado dessa forma, em detrimento dos termos em latim “*campus*” e “*campi*”, como tradicionalmente utilizado pelas universidades. Como não há uma distinção semântica entre os termos, essa grafia diferenciada, para nós, pode representar mais uma busca, confusa, na demarcação de uma institucionalidade própria.

reitoria. É um elemento que compõe a subjetividade social dos IFs, aparecendo, por vezes, nos discursos dos professores, técnicos-administrativos e gestores da instituição, na busca de demarcar um espaço e legitimar algumas práticas.

O que nos chama atenção, para além disso, é uma espécie de marca ou rótulo que vem antes da instituição, como se primeiro fossemos “federais” para depois sermos “institutos”. Ciavatta (2010), traz essa mesma reflexão para tratar da “mística do saber universitário, no uso social da *grife* universidade” (2010, p.170). Para nós, estes efeitos são ainda mais nocivos em se tratando dos IFs e dos *campi* da expansão. Nossa posição, portanto, é pela inversão dessa lógica. Entendemos a importância de delimitar o caráter público e gratuito dos IFs, e aquilo que isso representa no compromisso social e inclusivo dessas instituições. Entretanto, o “federal” não nos parece imerso numa perspectiva de publicidade ou gratuidade, mas, antes disso, como um **indicador**, novamente, desse deslumbramento ou prestígio que os IFs representam (e que por vezes buscam representar) no imaginário social.

Voltando aos aspectos psicossociais da exclusão, Guareschi (2013, pp. 152-156) nos fala ainda de um último: a “exclusão dos saberes”, ou epistemológica; expressa no menosprezo dos saberes populares e conhecimentos espontâneos da população, em detrimento dos “saberes científicos”, que, vestidos de neutralidade, escondem, na verdade, uma forma de discriminação e exclusão. Citando Boaventura de Souza Santos, o autor complementa:

há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam ... não reconhecer essas formas de conhecimento (alternativo, gerado por práticas sociais alternativas) implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social. (Souza Santos, 1996 *apud* Guareschi, 2013).

Como o próprio autor sinaliza em seu texto, quando falamos em práticas, alternativas, diversificadas, ou ainda, contra-hegemônicas, é difícil não pensar nos movimentos sociais, na reforma agrária, na agricultura familiar, nas comunidades remanescentes de quilombos e nas comunidades indígenas, grupos de cooperativas de pescadores, dentre outros tantos exemplos de diversificação do modo de produção e sustentabilidade (social e ambiental). Não seria este, ante os textos legais que apresentamos, a verdadeira “marca” diferencial dos IFs? Acreditamos que sim, e acreditamos que a afirmação dessa institucionalidade pode representar um

passo importante na construção de novas matrizes epistemológicas, misturando saberes científicos e comunitários, aproximando-se da realidade das comunidades e regiões interiorizadas em que se insere, não de uma posição hierarquicamente maior do ponto de vista epistemológico, como se deram os projetos desenvolvimentistas no passado, mas de um diálogo horizontal, aprendendo com essas populações, seus saberes, e contribuindo para um desenvolvimento sustentável, do ponto de vista social (com distribuição da riqueza produzida), e ecológico-ambiental.

A afirmação da institucionalidade dos IFs, retomada agora, para nós, representa também uma alternativa na redução dessa tensão vivida pelos estudantes. Como buscamos demonstrar, a proposta inclusiva, de formação para o trabalho, transformação da sociedade, alinhamento com as demandas e saberes da sociedade e com os arranjos produtivos locais, pode ser um caminho na aproximação da instituição aos estudantes e dos seus contextos sociais e comunitários. Trabalhar no sentido de afirmar essa identidade institucional passa por desconstruir esse lugar simbólico de “instituição federal” e afirmar um outro o lugar, o lugar dos Institutos Federais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso à educação superior têm ocupado um lugar importante no debate sobre a desigualdade social no Brasil. A disparidade entre as condições de vida daqueles que têm, ou não, uma formação de nível superior, assim como o perfil dos estudantes que historicamente acessaram, ou não, esse nível de ensino, têm despertado uma série de discussões acerca da necessária democratização do ambiente acadêmico brasileiro, levando à constatação de que reduzir as desigualdades sociais em nosso país, passaria, necessariamente, por democratizar as suas IES, espaços, ainda hoje, bastante restritos, onde uma minoria dos jovens brasileiros consegue chegar.

As IES públicas, em especial as Universidades e Institutos Federais, associados a uma formação de qualidade e excelência, representam ainda mais esse “espaço de poucos”. Seus processos seletivos, concorridos, buscam selecionar esses “poucos merecedores” e, desses que entram, muitos encontram dificuldades para permanecer e acabam abandonando os cursos que escolheram, sem concluir a formação desejada. Essa lógica, meritocrática e excludente, têm sido fortemente questionada nas últimas décadas, a medida em que foram surgindo políticas públicas e programas de governo com o objetivo de incluir diferentes públicos e assegurar a sua permanência e titulação.

Particularmente no âmbito federal, a criação, a expansão e a interiorização de Universidades e Institutos Federais, como também a adoção de medidas alternativas de ingresso, como as cotas e outras ações afirmativas, buscaram avançar na construção de uma concepção de educação superior como um direito social, com a adoção, em seus processos seletivos, de critérios de renda, étnico-raciais, dentre outros, que viessem a responder ao intuito de diversificar e democratizar essas IES, subvertendo, ao menos em certa medida, a ideia de neutralidade e meritocracia dos processos seletivos tradicionais.

No entanto, assegurar toda uma estrutura de acesso – com a interiorização dos *campi*, a ampliação e a reserva de vagas, além de políticas de assistência estudantil –, pode produzir um efeito contrário: asseguradas as condições materiais-objetivas para o acesso e a permanência do estudante, a garantia da aprendizagem e conclusão do curso passaria a depender apenas dele, do seu próprio mérito ou

esforço individual, ou ainda, da sua capacidade de se adaptar a um modelo de instituição que em muito pouco se modificou para recebê-lo, o que em vez de subverter, pode, inclusive, reforçar esse ideal de meritocracia, se não levarmos em conta que esse público que chega hoje às IES federais, difere daquele que tradicionalmente acessou essas instituições.

O que este estudo procurou demonstrar, é que, para além dos dispositivos legais e institucionais, como as políticas e programas voltados à inclusão de públicos de maior vulnerabilidade social e econômica, existem ainda, componentes culturais, elementos simbólicos, que configuram uma realidade subjetiva que ainda carece de transformação. Ademais, as políticas de acesso e permanência, tanto para os sujeitos que executam (servidores), quanto para aqueles que recorrem a elas (estudantes), produzem sentidos subjetivos que se configuram em um espaço social e em um momento histórico de transição, de uma concepção tradicional de educação superior, para uma concepção de educação superior mais inclusiva. Esse movimento não é simples ou consentido por todos os agentes envolvidos, pelo contrário, sinaliza uma ruptura marcada por tensionamentos, conflitos, reações e resistências.

Ouvir os sujeitos desse processo, especialmente os estudantes, proporcionando espaços coletivos de discussão, reflexão e ressignificação acerca das políticas públicas por eles utilizadas, pode, além de nos permitir uma melhor compreensão da forma como essas políticas vêm sendo implementadas nos diferentes contextos sociais e culturais e seus desdobramentos; ajudar-nos na construção e no fortalecimento da legitimidade delas e da afirmação dos estudantes que a ela recorrem, no ambiente acadêmico. Acreditamos que os/as psicólogas/as, que de forma crescente têm se inserido no contexto das IES, podem assumir um papel importante na condução desses momentos e na análise das informações que são produzidas nesses espaços.

Em síntese, o levantamento que realizamos buscando compreender a historicidade e a institucionalidade dos IFs nos deram a dimensão da potencialidade que essas instituições possuem para um projeto de democratização da educação superior no país. Como pontuamos, apesar dos diferentes interesses e conflitos que envolvem o projeto de criação e expansão dos IFs, e do fato de, inevitavelmente, essas instituições estarem inseridas no contexto do modo de produção capitalista,

ainda assim, devido ao seu alcance e à capilaridade da sua distribuição geográfica, elas conseguem se aproximar de públicos que, possivelmente, não conseguiriam migrar para os grandes centros onde tradicionalmente se concentravam as IES.

Além do alcance geográfico, a política de cotas e outras ações afirmativas implementadas pelos IFs, representam dispositivos capazes de diversificar os públicos que acessam essas instituições. Verificamos, porém, que os baixos índices de conclusão e os altos índices de abandono dos cursos superiores ofertados pelos IFs, sinalizam a dificuldade que essas instituições têm enfrentado para manter e assegurar a formação superior aos estudantes que ingressam em seus cursos, a despeito das estratégias empreendidas para assegurar a permanência por meio de políticas e programas de assistência estudantil.

Na busca pela compreensão de uma das dimensões desse problema, propusemos espaços dialógicos organizados em grupos de discussão com estudantes ingressantes por meio de cotas sociais, ou de renda, e beneficiários do programa de assistência estudantil em um IF, buscando dar voz aos estudantes que fazem uso de políticas inclusivas para acessar e permanecer na instituição em que realizamos a pesquisa.

A partir das discussões, pudemos observar que algumas barreiras que estão postas a esse público não são, necessariamente, materiais, mas simbólicas, reforçadas pela subjetividade social dos diferentes espaços nos quais esses sujeitos transitam, e aparecem, desde antes do acesso ao curso, e se mantém, durante todo o processo formativo. Acreditamos que essas barreiras são produtoras de um tipo de sofrimento que pode, muitas vezes, levar o estudante a abandonar o curso.

Recorrer às cotas sociais, ou de renda, para o **acesso** à educação superior, produziria sentidos subjetivos conflitantes, entre o direito assegurado pela política pública e o mérito da conquista da vaga por meio do processo seletivo. Esse tensionamento é produzido e reforçado, principalmente, por uma concepção descontextualizada da pobreza, que culpabiliza o indivíduo em detrimento da questão social; e pela ideia de neutralidade das IES que, por meio de um processo seletivo “justo”, separariam e selecionariam aqueles que são merecedores de uma vaga.

A **permanência** no curso para esses estudantes também é marcada por uma constante tensão, entre a necessidade de diferenciar-se do seu espaço social

de origem para pertencer a um novo universo, idealizado, representado pelo ambiente científico-acadêmico. Os discursos, atitudes e práticas que configuram a subjetividade social dos IFs, parecem demarcar essa diferenciação e pressionar nessa busca pelo pertencimento, exigindo um processo de adaptação quase unilateral do estudante à instituição.

Acreditamos no compromisso das IES, no caso deste estudo, dos IFs, na superação dessas barreiras e na garantia de condições, tanto materiais-objetivas, quanto simbólicas-subjetivas, que assegurem o direito à formação de nível superior para todo/as. Para isso, apontamos alguns caminhos possíveis:

- Atuar na defesa e na promoção da legitimidade das políticas para inclusão na educação superior (cotas e assistência estudantil), construindo espaços de discussão junto a comunidade interna (estudantes e trabalhadores da instituição) e externa (estudantes e trabalhadores de outras escolas e outros espaços coletivos), visando a desconstrução de mitos, estigmas e preconceitos a respeito dessas políticas e dos sujeitos que recorrem a elas;
- Aproximar-se da sua institucionalidade enquanto IF, do seu compromisso social e inclusivo, buscando uma aproximação com a comunidade e os arranjos produtivos locais, visando a afirmação de um projeto efetivamente inclusivo de formação cidadã por meio da educação superior tecnológica, voltada à formação de um trabalhador crítico e consciente de seu papel transformador em uma sociedade de classes.

No que concerne ao papel da Psicologia e da sua ação profissional no contexto da educação superior e, particularmente, dos IFs, defendemos que ela pode ocupar um espaço privilegiado: possibilitando momentos, individuais e coletivos, com os estudantes, que possam auxiliar na ressignificação desses conflitos e tensionamentos, produtores de sofrimento e contribuir para o desenvolvimento subjetivo (González Rey, 2017) dos estudantes, na construção da legitimidade e afirmação; ademais, o olhar a partir das bases teóricas e epistemológicas do psicólogo-pesquisador na instituição, pode produzir inteligibilidade sobre a dimensão subjetiva dos processos de inclusão-exclusão, levando a rever práticas e posicionamentos, e (re)pensar ações e estratégias para inclusão e permanência dos estudantes na educação superior.

Acreditamos que o ingresso na educação superior pode se transformar em um espaço propício para o trabalho criativo e inovador, a depender da qualidade das emoções experimentadas e da forma como essas emoções venham a contribuir para o desenvolvimento humano e social desses estudantes. Não obstante, essa experiência pode apresentar-se de forma aversiva, frustrante e adoecedora, a depender do conjunto de tramas e relações complexas que se estabeleçam, a partir do encontro desses sujeitos com os outros sujeitos e tantos outros elementos que compõe esse espaço social subjetivo (González Rey & Mitjans Martínez, 2017). Nosso trabalho procura abrir espaço para pensarmos o compromisso social da Psicologia frente a essa realidade, construindo conhecimento a partir da nossa ação profissional, em uma prática possível, comprometida e engajada.

O esforço empregado até aqui, foi para que se tornasse possível a construção de zonas de inteligibilidade sobre processos subjetivos relacionados à institucionalização de políticas inclusivas no local de pesquisa em questão, enfatizando que essas produções subjetivas emergem nesse contexto institucional e conseqüentemente estão perpassadas pelas práticas, concepções e processos educativos que o constituem. Todavia, consideramos que pensar a questão das políticas inclusivas na educação superior por meio deste estudo, tal qual foi construído, também possibilitará reflexões mais amplas, tendo em vista o espaço que abrimos com nossas reflexões para que outros estudos possam pensar os alcances e limites apontados nesta construção teórica, em outros contextos e espaços sociais.

REFERÊNCIAS

- Alves, E. R. (2008). Pierre Bourdieu: a distinção de um legado de práticas e valores culturais. *Sociedade e Estado*, 23(1), 179-184. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922008000100009>
- Andrade, A. dos S., Tiraboschi, G. A., Antunes, N. A., Viana, P. V. B. A., Zanoto, P. A., & Curilla, R. T. (2016). Vivências Acadêmicas e Sofrimento Psíquico de Estudantes de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(4), 831-846. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703004142015>
- Associação dos Municípios do Planalto Norte Catarinense. (2018). *AmplaNorte em Números 1. ed.* Santa Catarina: Ampla Norte. Recuperado de https://static.fecam.net.br/uploads/1537/arquivos/1382848_099_AmplaNorte_Publicacao_FINAL_00.pdf
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2014). *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura* (I. R. Valle, Trad.). Florianópolis: Editora da UFSC.
- Bourdieu, P. (2011). *Homo academicus* (I.R. Valle, Trad.). Florianópolis: Editora da UFSC.
- Brandão, M. (2009). Educação profissional e ensino superior: do governo FHC ao governo Lula. *Cadernos Cemarx*, n 6(1), 189-204.
- Brasil. (2007). *Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: SETEC/MEC. Recuperado de <http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal.htm>
- Brasil. (2008). *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. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm
- Brasil. (2012). *Lei. 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. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm
- Brasil. (2015). *Nota Técnica n. 124/2015/CGPG-CGINF/DDR/SETEC/MEC*. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica quadriênio 2011-2014. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27691-nota-informativa-124-2015-setec-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192.htm
- Brasil. (2012). *Expansão da Rede Federal*. Brasil: SETEC/MEC. Recuperado de <http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal.htm>
- Brasil. (2010). *Concepções e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília: SETEC/MEC. Recuperado de:

http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=50

- Campos, D. A. de. (2017). A avaliação da educação superior diante de uma colonialidade do saber e do poder: a participação política discente. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(1), 179-199. <https://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000100010>
- Carvalho, J. J. de. (2016). *A Política de Cotas no Ensino Superior: ensaio descritivo e analítico das ações afirmativas no Brasil*. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa CNPq/UnB.
- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239-1250. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1239.pdf>
- Cunha, L. A. (2005a). *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2. ed. São Paulo: Unesp.
- Cunha, L. A. (2005b). *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. 2. ed. São Paulo: Unesp.
- Cunha, L. A. (2005c). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Unesp.
- Dagnino, R., Ribeiro, N. M. & Cypriano, A. (2011). Reflexões para um debate sobre a orientação da rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: Batista, E. L. & Novaes, H. (Org.) *Trabalho, educação social: as contradições do capital no século XXI*. Bauru/SP: Canal 6.
- Dore, R. & Luscher, A. Z. (2011). Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144).
- Dore, R. (2013). Evasão e repetência na Rede Federal de Educação Profissional. *Anais XXXVII REDITEC*. Recuperado de <http://www.reditec.ifal.edu.br/reditec/arquivos-1/apresentacoes/dia-04-09/Tema%2005%20-%20Evasao%20e%20Repetencia%20na%20Rede%20Federal%20de%20Educacao%20Profissional.pdf>
- Favretto, J., & Moretto, C. F. (2013). Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. *Educação & Sociedade*, 34(123), 407-424. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200005>
- Fontoura, J., & Morosini, M. (2017). A educação superior à luz da produção do conhecimento: o contexto emergente dos Institutos Federais/Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(1), 167-185. doi:<https://doi.org/10.22348/riesup.v3i1.7739>

- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. 36. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2002). A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: Frigotto, G. & Ciavatta, Maria. (Org.). *A Experiência do Trabalho e a Educação Básica*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Gallindo, E. (2018). *Análise Evasão RF*. Recuperado de: <<https://public.tableau.com/profile/ericagallindo#!/vizhome/2017-02-18AnliseEvasoRF/Painel1>>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- Gomes, A. M., Medeiros, H. A. V. & Neto, R. de D. e. (2016). Limite da lei de cotas nas universidades públicas federais. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (6), 4-29.
- Gomes, A. M. (Org.). (2011). *Políticas públicas e gestão da educação*. Campinas: Mercado das Letras.
- Gomes, N. L. (2004). Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: Peixoto, M. do C. L. (org.). *Universidade e democracia: experiências alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- González Rey, F. L. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Editora Alínea.
- González Rey, F. L. (2016). Goulart, D. M. & Bezerra, M. S. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional em psicologia. *Educação*, 39 (esp.) 54-65.
- González Rey, F. L. (2005a). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2005b). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. & Martínez, A. M. (2017). *Psicologia, Educação e Aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Guareschi, P. A. (2013). Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: Sawaia, B. B. (Org.). (2013). *As artimanhas da exclusão : análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Horta, R. L., Horta, B. L., & Horta, C. L. (2012). Uso de drogas e sofrimento psíquico numa universidade do Sul do Brasil. *Psicologia em Revista*, 18(2), 264-276. doi:10.5752/P.1678-9563.2012v18n2p264
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE – Coordenação de População e Indicadores Sociais. Recuperado de https://www.ibge.gov.br/estatisticas_novoportal/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=downloads
- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. (2018). *Plano de Permanência e Êxito*. Santa Catarina: CONSUP/IFSC.
- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. (2014). *Assistência Estudantil do IFSC*. Santa Catarina: CEPE/IFSC.
- Juracy, C. (Org.). *Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008. Comentários e Reflexões*. Natal: IFRN.
- Junior, N. L. & Lara, A. P. S. (2017). Identidade: colonização do mundo da vida e os desafios para a emancipação
- Lima, P. G. (2014). Universalização da Educação Superior no Brasil: contrapontos e possibilidades. *Educar em Revista*, (51), 243-264. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602014000100015>
- Lima Filho, D. L. (2002). O Ensino Técnico Profissional e as transformações do estado nação brasileiro no século XX. *II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Recuperado de <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0668.pdf>
- Lima, L. M. & Bianchini, A. R. (2017). Seletividade e/ou democratização da educação superior em tempos do Sisu. *Revista de Políticas Públicas*. <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v21n1p495-514>
- Lorenzet, D. (2017). *Expansão e democratização da educação superior brasileira: a oferta de licenciatura nos Institutos Federais no Estado do Rio Grande do Sul* (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Machado, J. P., & Pan, M. A. G. de S. (2016). Direito ou benefício? Política de assistência estudantil e seus efeitos subjetivos aos universitários. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 21(4), 77-488. <https://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20160046>
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Mészáros, I. M. (2006). A teoria da alienação em Marx. (I. Tavares, Trad.). São Paulo: Boi Tempo.

- Miranda, S. F. (2014). Identidade sob a perspectiva da psicologia social crítica: revisitando os caminhos de edificação de uma teoria. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 5 - n. 2, p. 124-137, jul./dez. 2014. Recuperado de <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/1481/1379>
- Morigi, V. & Pacheco, E. M. P. (2012). *Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil*. Porto Alegre: Tekne.
- Morin, E. (2002). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Monnerat, G. L., Senna, M. de C. M., Schottz, V., Magalhães, R., & Burlandy, L. (2007). Do direito incondicional à condicionalidade do direito: as contrapartidas do Programa Bolsa Família. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(6), 1453-1462. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232007000600008>
- Nascimento, O. V. (2007). *Cem anos de ensino profissional no Brasil*. Curitiba: IBPEX.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Otranto, C. (2010). Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*, 1(1). Recuperado de <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=3128>
- Pan, M. A. G. de S. (Org.), Albanese, L. & Ferrarini, N. da L. (2017). *Psicologia e educação superior: formação e(m) prática*. Curitiba: Juruá.
- Pan, M. A. G. de S. & Branco, P. I. Rodas de Conversa: uma intervenção da psicologia educacional no curso de medicina. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 18(3), 156-167. São Paulo, SP, set.-dez. doi: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3p156-167>
- Pan, M. A. G. de S. & Zonta, G. A. (2017). Acolhimento por pares como prática de formação de psicólogos: Plantão Institucional e Rodas de Conversa. In Pan, M. A. G. de S. Org. (2017), Albanese, L. & Ferrarini, N. da L. *Psicologia e educação superior: formação e(m) prática*. Curitiba: Juruá.
- Pacheco, E. (Org.). (2011). *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna.
- Passos, J. C. dos. & Scherer-Warren, I. (2016). *Ações afirmativas na Universidade: abrindo novos caminhos*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Paula, M. de F. C. de. (2017). Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação*, 22 (2), 301-315.

- Pacheco, E.; Pereira, L. A. C.; Sobrinho, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, 16(30), 71-88.
- Pelissaria, L. *O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Perdigão, D. A. (2016). O apelo simbólico da educação superior como emancipadora do aluno proveniente de famílias de baixa renda. *Anais do IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais*. Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <https://anaiscbeo.emnuvens.com.br/cbeo/article/view/63/55>
- Ristoff, D. (2016). Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. *Cadernos do GEA*. n. 9 (jan./jun. 2016). – Rio de Janeiro: FLACSO/GEA/UERJ. Recuperado de http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação (Campinas)*. v. 19, n.3, pp.723-747 Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>
- Rosa, C. de M. (2016). A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no contexto das políticas de educação superior: as particularidades do IF Goiano – campus Urutaí. (Tese de doutorado). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.
- Sawaia, B. B. (Org.). (2013). *As artimanhas da exclusão : análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 13. ed. Petrópolis, RJ : Vozes.
- Santos, C. P. C. & Marafon, N. M. (2016) A Política de Assistência Estudantil na Universidade Pública Brasileira: desafios para o Serviço Social. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, v. 15, n. 2, p. 408 - 422, ago./dez. 2016 DOI: 10.15448/1677-9509.2016.2.22232
- Santos Junior, J. da S., & Real, G. C. M. (2017). A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(2), 385-402. <https://dx.doi.org/10.1590/s1414-4772017000200007>
- Scalon, C. & Oliveira, P. P. A percepção dos jovens sobre desigualdade e justiça social. *Intersecções*. Rio de Janeiro, v. 14 n. 2, p. 408-437. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/8556>
- Schumann, L. R. M. A. (2014). *A multidimensionalidade da construção teórica da vulnerabilidade: análise histórico-conceitual e uma proposta de índice sintético*. (Dissertação de Mestrado). Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares da Universidade de Brasília - UNB, Brasília, DF, Brasil.

- Silva, T. L. (2013). *Baixa taxa de conclusão dos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: uma proposta de intervenção*. 2013. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade de Juiz de Fora - UJV, Juiz de Fora, MG, Brasil.
- Silva, C. J. R. (2009). *Institutos Federais – Lei 11.982 de 29 de novembro de 2008: comentários e reflexões*. Natal/RN: IFRN.
- Sobrinho, M. D. (2013). *Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?* [Artigo] Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14428&Itemid=874
- Souza, A. C. de, & Brandalise, M. A. T. (2015). Democratização, justiça social e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: com a palavra, os estudantes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(86), 181-212. Epub March 00, 2015. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000100007>
- Souza, F. das C. S. & Silva, S. H. dos S. C. e. (2016). Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. *Revista Ensino Interdisciplinar*, 2 (5), 17-26.
- Souza, J. (2009). *A Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Souza, J. (2010) Os Batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe batalhadora?. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Souza Santos, B. (2004). *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (3a ed.). São Paulo: Cortez.
- Souza Santos, B. (1996) A queda do Angelus Novos. Para além da equação moderna entre raízes e opções. *Revista critica de ciências sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra* Recuperado de [tp://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/A_queda_do_Angelus_Novus_ RC S45.PDF](tp://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/A_queda_do_Angelus_Novus_RC_S45.PDF)
- Steimbach, A. A. (2012). *Juventude, escola e trabalho: razões de permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Stoco, H. P. (2010). A educação de jovens e adultos trabalhadores no PROEJA: acesso e permanência do CEFET-BA. *Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama*. Recuperado de <http://www.revistapindorama.ifba.edu.br/files/Heloisa%20Pancieri%20Stoco%20IFBA.pdf>
- Tavares, M. & Gomes, S. (2018). Fundamentos epistemológicos da matriz institucional dos novos modelos de educação superior no Brasil: uma abordagem qualitativa dos documentos nstucionais da universidade federal do ABC. *Educação & Sociedade*. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177569>

- Tavares, M. (2017). Modelos contra-hegemônicos de educação superior: um estudo sobre a Universidade Federal da Fronteira Sul. *Rev. Cien.* São Paulo, n. 42, p. 85-102, jan./abr. 2017. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550676006>
- Tribunal de Contas da União. (2012). *Relatório de auditoria da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica*. Recuperado de <http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97.htm>
- Tribunal de Contas da União. (2014). *Documento Orientador para a superação da evasão e da retenção na rede federal*. Recuperado de http://www.ifto.edu.br/portal/docs/proen/doc_orientador_evasao_retencao_setec.pdf
- Vargas, H. M. & Paula, M. de. F. C. de. (2013). A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação*, 18(2), 459-485
- Zatti, V. (2016). Institutos Federais de Educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica?. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, 11 (3), 1460-1480.
- Xavier, A., Nunes, A. I. B. L., & Santos, M. S. dos. (2008). Subjetividade e sofrimento psíquico na formação do Sujeito na Universidade. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 8(2), 427-451. Recuperado em 27 de fevereiro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482008000200008&lng=pt&tlng=pt.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO



Acesso e Permanência na Educação Superior

Grupo de Discussão
 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC
 campus Canoinhas

Rafael Mauricio Castanho
 Psicólogo – CRP12/13309




Projeto de Pesquisa

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná – PPGPSI/UFPR

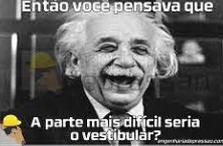
– Orientadora Prof.^a Dr.^a Norma da Luz Ferrarini

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE




Acesso: como foi que eu cheguei aqui?

Então você pensava que



A parte mais difícil seria o vestibular?

Alvaro Meconkivski

é muito coisa de jovem afortunado esse lance de "dar um tempo viajar e se encontrar"

a unica escolha q eu tive era "ou trabalha ou estuda"

João

DICA PRO ENEM: se vc tiver condição de vive de boa sem ter q fazer faculdade NÃO FAZ seno nao faz procura outra coisa vai viajar mas n faz

Graduação da Depressão - Grupo

No início do ano minha mãe me deu o dinheiro pra pagar a taxa de inscrição do enem mas eu usei a grana pra pagar a minha manicure. Alguém sabe quanto é pra fazer a inscrição lá na hora amanha? Minha mãe não pode nem imaginar que eu ainda n tô inscrita hehe Me ajudem plvr

CALOIRO

NO PRIMEIRO DIA DE AULA






Permanência: e agora?

Graduação da Depressão

Caio Augusto

"Vc anda mt sumido"

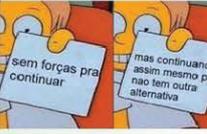
Amigo, mt prova Trabalho p fazer seminário p apresentar Matéria p estudar Eu n tô sumido n Só tô no meu quarto chorando

carolina

faculdade é basicamente:

- que que é isso
- como assim prova?
- será que eu consigo dormir aqui?
- CINCO REAIS UM SALGADO???
- xerox
- que

"e aí como vai a faculdade?"



sem forças pra continuar

mas continuando assim mesmo pq nao tem outra alternativa

Otariano

o tempo que a gente passa chorando por causa da faculdade conta como horas complementares??




Nós, do IFSC e da UFPR, agradecemos vocês pela participação neste espaço, curto no tempo, mas gigante na importância que tem para nós, trabalhadores/as da educação.

Muito Obrigado!

Rafael Mauricio Castanho
 rafael.castanho@ifsc.edu.br
 Psicólogo do IFSC campus Canoinhas
 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFPR

Norma da Luz Ferrarini
 normadaluz@ufpr.br
 Professora/orientadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFPR



APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Grupo de Discussão

Nós, **Prof.^a Dr.^a Norma da Luz Ferrarini** e mestrando **Rafael Mauricio Castanho**, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, estamos convidando você, acadêmico do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC e que ingressou pelo sistema de reserva de vagas (ou política de cotas), a participar de um estudo intitulado *Acesso e permanência no ensino superior: os configurações subjetivos de estudantes do Instituto Federal de Santa Catarina*. Este estudo é importante para nos ajudar a pensar estratégias e ações institucionais para garantir a inclusão e fortalecer a permanência e o êxito acadêmico nos cursos superiores do IFSC.

O objetivo desta pesquisa é explorar os sentidos subjetivos do acesso e da permanência para acadêmicos que ingressaram no IFSC *campus* Canoinhas por meio sistema de reserva de vagas, ou política de cotas;

Caso você aceite participar da pesquisa será necessário que você participe de um grupo de discussões, com outros colegas acadêmicos, acerca do tema acesso e permanência no Ensino Superior, dando as suas contribuições e apontamentos acerca das políticas para acesso e permanência no ensino superior e possíveis estratégias para superação do fenômeno do abandono acadêmico;

Para tanto, você deve comparecer no IFSC *campus* Canoinhas – Av. Expedicionários, 2150, Bairro Campo da Água Verde, Canoinhas/SC -, para participar de um grupo de discussão com duração de aproximadamente duas horas, em data e horário agendado com o pesquisador;

É possível que você apresente algum desconforto, ou talvez, constrangimento relacionado ao fato de falar da sua trajetória acadêmica;

Os riscos relacionados ao estudo podem ser de natureza psicológica/emocional, como constrangimento ou desconforto. Caso isso aconteça, você deve comunicar o mediador/pesquisador durante o grupo, ou logo após o seu término, para que sejam tomados os devidos encaminhamentos;

Os benefícios esperados com esta pesquisa são: colaborar para a ampliação da compreensão sobre as políticas de acesso e permanência no ensino superior; e propor sugestões/alternativas pedagógicas, administrativas ou psicossociais, que ajudem a prevenir o abandono e fortalecer a permanência nos cursos superiores do IFSC *campus* Canoinhas. Embora nem sempre você seja diretamente beneficiado por sua participação neste estudo;

Os pesquisadores Norma da Luz Ferrarini e Rafael Mauricio Castanho, responsáveis por este estudo, poderão ser localizados na UFPR Prédio Histórico – Praça Santos Andrade, 50, Curitiba/PR, nas quintas-feiras às 14:00 horas; e, especificamente o pesquisador Rafael Mauricio Castanho, na Coordenadoria Pedagógica do IFSC *campus* Canoinhas – Av. Expedicionários, 2150, Bairro Campo da Água Verde, Canoinhas/SC -, nas segundas, terças e sextas-feiras das 08:00 às 12:00, e das 13:00 às 17:00 horas, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo;

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado;

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas: docentes e discentes do Mestrado em Psicologia da UFPR, na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Subjetividade. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade;

O material obtido – gravação de áudio do grupo de discussão – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será descartado ao término do estudo, dentro de 01 ano e meio;

As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação;

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código;

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Compreendi que os riscos da pesquisa são de natureza emocional/psicológica e que, caso tenha complicações decorrentes das discussões e reflexões feitas no grupo do qual participei, posso solicitar atendimento psicológico com o psicólogo/pesquisador Rafael Mauricio Castanho na Coordenadoria Pedagógica do IFSC *campus* Canoinhas.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Canoinhas/SC, ____ de _____ de _____

Assinatura do/a Participante de Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável ou quem aplicou o TCLE

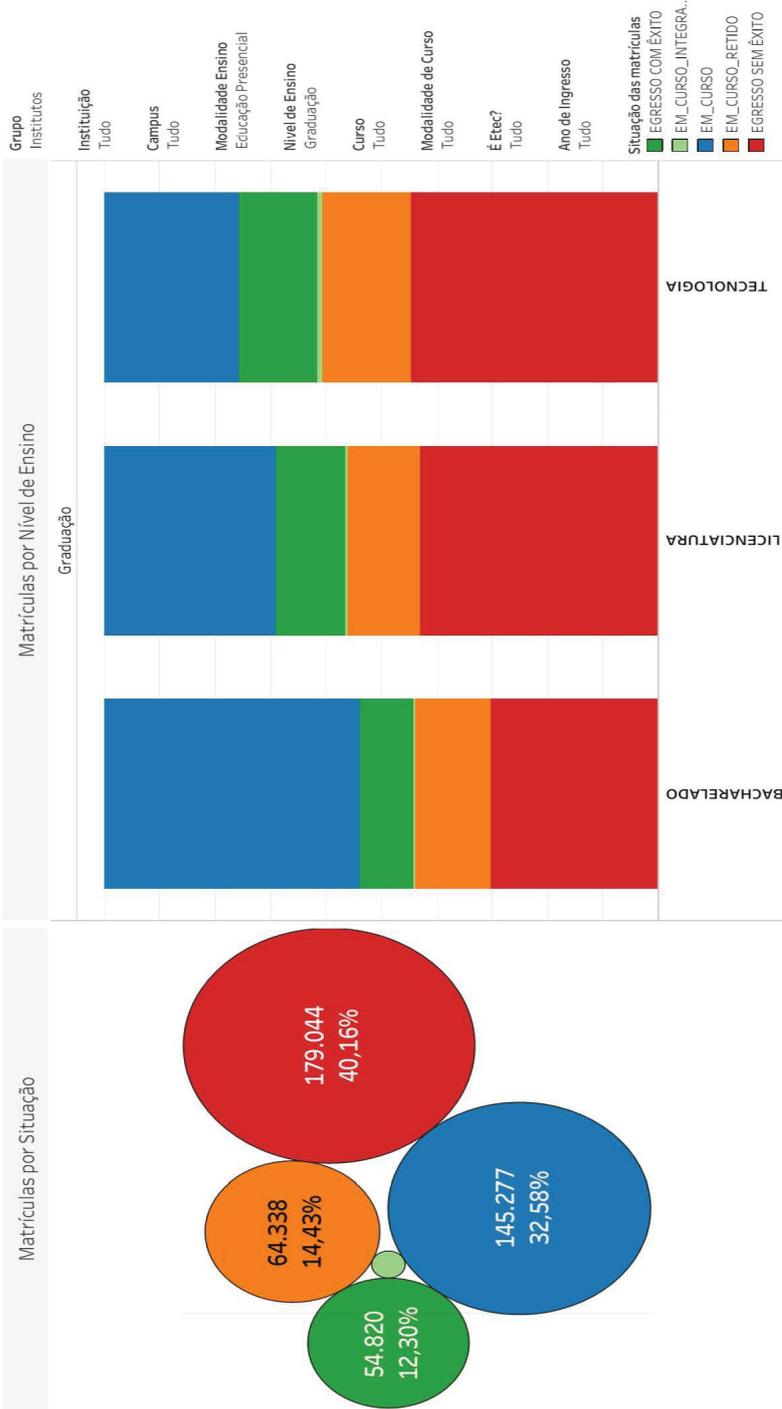
ANEXO 1 – ABANDONO ACADÊMICO NOS CURSOS SUPERIORES DOS

INSTITUTOS FEDERAIS

Ingressantes na Rede Federal de Educação Profissional de 2009 a 2018

Fonte: SISTEC. Dados extraídos em 30 de outubro 2018

Graduação		Total geral
BACHARELADO	123.800	445.858
LICENCIATURA	146.920	
TECNOLOGIA	175.138	



FONTE: Gallindo, 2018.