

MÁRCIA PEREIRA DE OLIVEIRA

DITOS E NÃO DITOS:

COMO SE CONSTITUI O SUJEITO BOLSISTA IMERSO
NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Este relato parte da pesquisa “Ditos e não ditos: como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil”. Contém um breve apanhado das mudanças estruturais e legais do Instituto Federal do Piauí ao longo dos anos, considerando sua cultura institucional, seus saberes e fazeres, sua práxi cotidiana, suas políticas e relações institucionais, buscando contribuir para o conhecimento e conservação de seu patrimônio imaterial, assim como para a preservação de sua história.

A base da pesquisa aqui descrita foi a política de assistência estudantil e as lentes utilizadas foram os discursos dos alunos bolsistas no recorte temporal 2009-2013. A investigação sustentou-se no campo da História Cultural, por meio de teóricos como Jacques Le Goff e Peter Burke, e foi, ainda, inspirada no pensamento de Gilles Deleuze e Michel Foucault. Foram investigados falas, discursos e memórias, considerando-os documentos, passando por um percurso metodológico que muitas vezes retorna no tempo, com o objetivo de compreender um presente permeado por crenças e práticas consolidadas no passado.

Márcia Pereira De Oliveira

DITOS E NÃO DITOS:
COMO SE CONSTITUI O SUJEITO
BOLSISTA IMERSO NA POLÍTICA DE
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

IFPI
TERESINA
2016



EDITORAÇÃO ELETRÔNICA: ANTONIO FRANCISCO DA SILVA JÚNIOR
CAPA: AURELIANO MACHADO DA SILVA
PROJETO GRÁFICO: AURELIANO MACHADO DA SILVA
REVISÃO: JANICE BATISTA
BIBLIOTECÁRIO: JOSÉ EDIMAR LOPES DE SOUSA JÚNIOR

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico - IFPI
Biblioteca Dr. Francisco Montojos

O48d

Oliveira, Márcia Pereira de .

Ditos e não ditos: como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil / Márcia Pereira de Oliveira . – Teresina: IFPI, 2016.
192p. : il.

ISBN: 978-85-67082-11-0 (online)

1. Educação . 2. Relações de poder . 3. Subjetividades. I. Título.

CDD 371.201 3

*A meus pais, Manoel e Julia (in
memoriam). À minha filha Amanda, e aos
meus irmãos, José Carlos e João Batista,
partes essenciais da minha história.*

AGRADECIMENTOS

Toda caminhada, não importa a dureza do percurso, é feita de várias etapas, e nenhuma delas é possível sem a solidariedade dos que compreendem nossa busca e apoiam cada passo dado. Assim quero agradecer aos que, presentes de vários modos, suavizam meu caminho.

Inicialmente agradeço às instituições e profissionais que ao longo desse caminho ganharam profunda dimensão afetiva: ao Instituto Federal do Piauí e à Unisinos, pela parceria que possibilitou o Minter - Mestrado Interinstitucional, origem do trabalho consolidado nas páginas seguintes. Aos Técnicos e Professores do IFPI, por todas as informações compartilhadas. À Samara Cristina, presente desde a primeira seleção de Mestrado, contribuindo com material, tempo e boa vontade. Ao Ailton, Ezequiel, George e Ricardo, que, à frente da ASCOM, possibilitaram o acesso às imagens que ilustraram partes do trabalho. A Anderson de Moura Lima, grande profissional da Psicologia, por contribuir para a organização da minha rotina de estudo. A meus companheiros de trabalho Tanyze e Rosismar pelo incentivo primeiro; à Dona Francisca, Jadir, Cecília, Denise, Tony e Rosenilda, por fazerem, todos a seu modo, com que minha crença na amizade e no respeito às diferenças, se fortaleça a cada expediente.

À Professora Dra. Cláudia Fontineles, por plantar em mim o interesse pelas políticas públicas e o desejo de alcançar outros espaços, desde a época da Especialização. À minha orientadora do

Mestrado, Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, que, com seu empenho incansável, disponibilidade, atenção, transparência, afeto e um universo inteiro de informações, fez com que eu acreditasse que seria possível percorrer os caminhos aos quais me propunha. À Professora. Dra. Maura Corcini, que, em sua competência e generosidade, representa, de modo irretocável, os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, fontes de orgulho para qualquer estudioso e pesquisador em educação. À Professora. Dra. Beatriz T. Daudt Fischer, por ter, mesmo de longe, preenchido minha alma nos momentos mais necessários. À Professora. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna, personificação da beleza em seus atributos mais valiosos, exemplo de vitória e determinação. À Professora. Dra. Terciane Ângela Luchese, que, além de sua rica contribuição acadêmica, em um gesto simples, fortaleceu ainda mais minha crença de que pessoas valem mais que imagens e coisas.

A seguir agradeço a dedicação e o carinho daqueles que permanecem, não importa a distância geográfica, como o sustentáculo de minha fé, ao apoiarem toda e qualquer empreitada minha, por mais impossível que pareça ser: Luciano Alencar, parceiro de valor inestimável, desde os tempos de UESPI. À Nayra, por sempre atender meus pedidos com um sorriso no rosto, emprestar “Vigiar e Punir” e nunca pedir de volta. À Lauriane Alves, um suave e belo presente de Deus. Ao Jaislan Monteiro, pelos poemas de Manoel de Barros, que tanto me acalmaram nos momentos de cansaço. Clifton Angeline, a voz dissonante, conjugação imperfeita, presente longos anos, acreditando em

mim até mesmo se eu própria duvidasse.

Por fim, meu intraduzível sentimento de gratidão: A meus pais, Manoel e Julia, que se foram cedo, mas não antes de deixar sua marca indelével de coragem e resistência diante das agruras da vida. À minha filha Amanda, amor infinito, razão de todas as minhas vitórias, que ao invés de aprender comigo, é meu maior exemplo de integridade e firmeza de caráter. A meus irmãos, José Carlos e João Batista, dois homens devotados à família. Às minhas cunhadas, Isabel, um exemplo de mulher; e Célia, tão generosa em minha infância. A minha filha do coração, Ana Kelly Araújo, representando todos os alunos e bolsistas do IFPI que aceitaram conviver e partilhar comigo suas experiências, em especial àqueles lotados na Biblioteca, por terem sido a razão e inspiração deste trabalho.

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1</i>	
Oficina de Marcenaria 1943_____	37
<i>Figura 2</i>	
Oficina de Modelagem 1971_____	38
<i>Figura 3</i>	
Reorganização do Acervo da Biblioteca Fcº Montojos 2009_____	29
<i>Figura 4</i>	
Fachada Prédio A_____	60
<i>Figura 5</i>	
Fachada Prédio A_____	61
<i>Figura 6</i>	
Prédio B 2007_____	61
<i>Figura 7</i>	
Fachada da Escola 2008_____	61
<i>Figura 8</i>	
Fachada Prédio B 2013_____	62
<i>Figura 9</i>	
Refeitório, hoje quadra de esportes_____	83

LISTA DE SIGLAS

ASCOM - Assessoria de Comunicação
CF - Constituição Federal
CONIF - Conselho Nacional dos Institutos Federais
CONSUP - Conselho Superior
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
IFES - Instituição Federal de Ensino Superior
IFPI - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí
IFMA - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social
MEC - Ministério da Educação
PAA - Programa de Atendimento Alimentar
PAE - Programa de Atendimento ao Educando
PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN - Pró- Reitoria de Ensino
PROEX - Pró - Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
PROUNI - Programa Universidade para Todos
UESPI - Universidade Estadual do Piauí
UFPI - Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

Notas Iniciais	11
Prefácio	15
1 - Prelúdio: A Pesquisadora	23
1.1 - Como tudo começou	29
1.2 - Os bolsistas	35
1.3 - Razão de ser/saber: justificativa do olhar	41
2 - Lócus, histórico e contexto da pesquisa	56
2.1 - O Instituto Federal do Piauí	56
2.2 - Tradições Históricas, Discursos Colonialista e Legal	64
2.3 - Condições da Pesquisa	72
3 - Subsídios teórico-metodológicos	95
3.1 - Entre arpejos e silêncios: Constituição da empiria	100
3.2 - Instrumentos e passos de análise	102
4 - Sinfonia: Achados da investigação	123
4.1 - Razão pela qual buscavam o auxílio da bolsa: <i>“o pai não dava conta”</i>	128
4.2 Como administravam o tempo entre trabalho e estudo: <i>“é muita responsabilidade”</i>	133
4.3 - Qual a importância da bolsa para a permanência na escola: <i>“a terceira pessoa depois de ninguém”</i>	150
Acordes Finais	165
Referências	183

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz.

Michel Foucault (1996, p.7)

NOTAS INICIAIS

Início a apresentação desses escritos, envolvida pelo pensamento de Foucault: “Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo [...]”

Recorri a tal citação à época da escrita do relatório de pesquisa de Mestrado¹, origem da obra atual, para situar meus primeiros passos na investigação. E, se hoje recorro ao mesmo pensamento, é por entender que dada a ainda tímida discussão das políticas públicas voltadas para o tema das políticas de assistência estudantil, realizadas no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Campus Teresina Central, ainda há muito o sobre o que se discorrer e, “ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo”, torna-se inevitável, tendo em vista que demandas antigas permanecem no âmbito institucional

As demandas dos estudantes, como alimentação, transporte, moradia e outras condições de permanência, vulnerabilidade e, dentre outros fatores, a condição de estudantes de escola de ensino profissional, observados a partir do que os bolsistas disseram de si e de como percebem a política de assistência permitem inferir que os saberes, os fazeres, as formas de se expressar dos estudantes, colocados em uma perspectiva temporal e espacial reportam à compreensão não só de como são constituídos esses sujeitos, mas também como se constitui a própria cultura institucional ao

1 - Dissertação completa em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/00000A/00000AEA.pdf>

longo do tempo.

Como sujeitos de pesquisa, foram escolhidos os bolsistas de Iniciação ao Trabalho no recorte temporal 2009/2013 por serem, efetivamente, os primeiros bolsistas dessa modalidade de assistência, e os últimos com tal denominação,² do Instituto Federal do Piauí, criado, juntamente com os demais Institutos Federais do país, em 29 de dezembro de 2008, pela Lei 11.892/2008. Esses estudantes eram considerados em situação de vulnerabilidade econômica e/ou social.

A vulnerabilidade e, dentre outros fatores, a condição de estudantes de uma escola de ensino profissional foram observadas a partir do que os bolsistas disseram de si e de como percebem a política de assistência, resultando na seguinte questão: – Como as políticas de assistência afetaram os processos de subjetivação dos estudantes ditos em condição de vulnerabilidade social em um contexto de produção de sentidos e significados relacionados às políticas de assistência estudantil entre 2009 e 2013?

Tal questão – somada às reflexões sobre ela e ao meu interesse em ouvir as narrativas de como jovens estudantes ditos vulneráveis, em meio às contingências que os envolvem e dos vários olhares voltados para eles, se percebem e se constituem como sujeitos, a partir de seu olhar individual e de grupo – configurou-se no objetivo geral da pesquisa: Compreender os processos de subjetivação dos estudantes ditos em condição de vulnerabilidade social em um contexto de produção de sentidos e significados

2 - A partir de maio de 2013 deu-se início ao processo de extinção da Bolsa de Iniciação ao Trabalho, com o lançamento de editais de seleção para assistência estudantil com oferta de auxílio alimentação, moradia, transporte, sem oferta de Bolsas de Iniciação ao Trabalho.

relacionados às políticas de assistência estudantil entre 2009 e 2013. Sendo processos de subjetivação, aqui entendidos, com base em Foucault, como:

Práticas de constituição do sujeito, em que, num primeiro sentido, mais amplo, o sujeito aparece como objeto de uma relação de poder ou de conhecimento e, num sentido mais restrito: a maneira como o sujeito se reconhece como sujeito e se constitui como sujeito moral, ou, em outras palavras, as formas de atividade do sujeito sobre si mesmo (CASTRO, p. 408).

Inspirada em autores como Jacques Le Goff, Michel Foucault e Peter Burke, tentei compreender se há relação entre os benefícios das políticas de apoio e a permanência dos bolsistas de Iniciação ao Trabalho durante seu percurso escolar. Analisei, assim, como esses estudantes, cada um com suas diferenças, vivenciam o espaço escolar a partir de seu lugar de bolsista, dando-lhes visibilidade na expectativa de que, sendo conhecidos, fossem pensadas no âmbito da gestão, políticas que estivessem, na medida do possível, relacionadas com suas trajetórias e necessidades.

Com o intento de problematizar a assistência estudantil e sua influência na constituição daqueles que eram subjetivados por tal política, cotejei diferentes aspectos da legislação relacionada à história do Instituto Federal do Piauí, sobretudo no que se refere às alterações de nome e estrutura legal da política em questão, tentando também assim, reunir e documentar tudo que fosse útil

à preservação de seu patrimônio imaterial.

Para promover esse enlace entre um tempo presente marcado por um passado não muito distante e a história da educação, caracterizada por suas rupturas ao longo do tempo, foi necessário primeiro estabelecer um encontro entre as motivações subjetivas e objetivas que me conduziam, lembrando que, não obstante a opção pela análise da subjetividade:

A objetividade não petrifica ou paralisa o espírito humano, a pessoa, a cultura, a sociedade, mobiliza-os. É na entropia gerada pelo consenso-antagonismo-conflitualidade entre concepções e teorias que se configura o caráter objetivo da investigação. Ou seja, a objetividade está perpassada pela dialogia. Spink (2000.p.104)

Assim, somente após superar dúvidas, principalmente aquelas acerca de em quais filiações teóricas pretendia apoiar-me, assumi que gostaria de dirigir aos meus informantes “olhares novos, ou talvez apenas novas configurações de velhos olhares” (SPINK, 2000, p.16), para, deste modo, vê-los a partir de um sistema de interpretação não dogmatizado, mas livre de “critérios hermenêuticos e científicos, ingenuamente tomados como capazes de apresentar uma leitura única dos fenômenos da existência” (SPINK, 2006, p. 98).

Assim, comecei a olhar para o que me movia; por isso, no primeiro capítulo, trabalho com a ideia de partida, quando conto as experiências vivenciadas, as escolhas feitas, a forma pela qual

me constitui como pesquisadora, a partir dos anseios e limitações que marcaram o processo de escrita. Apresento-me e apresento meus sujeitos de pesquisa, justifico a relevância da pesquisa e meu olhar sobre ela.

No segundo capítulo, descrevo o local, o contexto e as condições em que foi realizada a investigação, considerando aspectos históricos e legais do Instituto Federal do Piauí e da política de assistência estudantil.

O terceiro capítulo foi dedicado à descrição dos passos dados no decorrer da pesquisa. Nele apresento o aporte teórico-metodológico escolhido, e as formas como articulei as ferramentas utilizadas e os eixos temáticos analisados, de modo a atingir o objetivo de compreender como os alunos foram subjetivados no contexto estudado.

No quarto capítulo apresento, as análises e a discussão dos resultados obtidos. Nas considerações finais, optei por trabalhar, a partir das impressões relativas à investigação e seus resultados, traços da cultura institucional e suas implicações no cumprimento dos imperativos da lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 no que se refere às finalidades e características dos Institutos Federais, assim como de seus objetivos.

PREFÁCIO

*Narrativas na primeira pessoa:
Algumas reflexões a modo de apresentação*

Luciane Sgarbi S. Grazziotin.

Não é no conhecimento que está o
fruto, mas na arte de aprendê-lo.
(São Bernardo)

Pra iniciar este prefácio, escolho uma frase de São Bernardo, por entender que ela define a autora deste livro: alguém que, antes de tudo, importa-se em aprender.

Conheci a Márcia em virtude de um convênio com um mestrado interinstitucional entre o Instituto Federal do Piauí e a Unisinos. O destino nos aproximou em uma relação de orientadora e orientanda; o tempo nos deu a oportunidade da escolha e do acolhimento na cumplicidade dos caminhos da pesquisa que ora transforma-se em livro.

Neste percurso de dois anos o qual trilhamos juntas, algumas vezes de forma mais próxima, outras mais distantes, ambas aprendemos. O conhecimento advindo desse aprendizado é importante, sem dúvida; porém, a arte de sua construção é que mobiliza e produz transformações, atualiza e amplia o sentido da vida.

Não é difícil apresentar algo em que acreditamos, algo que foi fruto de um grande esforço individual e de relações coletivas de trabalho e solidariedade, trabalho que conduziu a este livro. No

momento de sua conclusão, convém refletir sobre o que representa um livro, porque “a leitura carece da mobilização do universo de conhecimento do outro – do leitor – pra atualizar o universo de conhecimento do texto e fazer sentido na vida, que é o lugar onde o texto realmente está.” (YUNES, 2009, p. 9).

E é de vida, ou melhor, de vidas que se trata essa pesquisa, de alargar a compreensão de determinados dispositivos sociais, de forma a permitir o exercício do ceticismo, da crítica no sentido de avaliar analiticamente as políticas de assistência que atravessam as vidas de muitos jovens.

O tema desenvolvido está vinculado a uma política pública, pois partiu da Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); da edição da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e do Decreto 7234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Contudo, o foco da investigação foram os sujeitos-alvos dessas medidas legais, especificamente os bolsistas de iniciação ao trabalho do Instituto Federal do Piauí (IFPI), Campus Teresina Central.

Desse modo, trata-se de uma tentativa, através de uma investigação, de compreender como uma política pública de assistência estudantil afeta jovens estudantes considerados em situação de vulnerabilidade econômica e/ou social.

Segundo o Ministério da Educação, o PNAES (para quem não está familiarizado com a sigla, Plano Nacional de Assistência Estudantil)

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

“apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão” (MEC, 2015).

Com esse propósito “o PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa” (MEC, 2015). São muitas questões envolvidas nessa medida que compõe uma política afirmativa. Existem inúmeras variáveis que dizem respeito não às questões legais ou de relevância social, mas aos sujeitos envolvidos no processo.

Ao reler o texto escrito pela Márcia com o propósito de escrever essa apresentação, retomo sua persistência em analisar essas variáveis, em trabalhar com esse tema e em desenvolver essa pesquisa frente às dificuldades enfrentadas. No processo de delineamento da investigação, foi possível perceber que lhe era muito cara essa temática por diferentes motivos. Algumas dessas razões são acadêmicas, sem dúvida, como a oportunidade de avaliar uma política pública, ampliar referenciais teóricos, estudar algumas metodologias; mas, sobretudo, há motivos cujo grau de subjetividade impede uma análise pragmática, pois estão

relacionados à oportunidade de trabalhar com jovens – não quaisquer alunos, mas aqueles, como já mencionado, considerados em situação de vulnerabilidade social.

Seu estudo não se constitui em analisar a legislação, mas configura-se em um exercício em direção à possibilidade de entender como os estudantes são afetados. O que mobilizou a pesquisa? O comprometimento social da pesquisadora; a responsabilidade com o outro; o necessário exercício de alteridade advindo de cada reflexão; a cumplicidade desenvolvida com os bolsistas e, muito provavelmente, as relações de afeto que se estabeleceram no espaço de trabalho com os alunos bolsistas do IFPI. Esses, entre outros fatores, penso, são os que foram verdadeiramente o mote da pesquisa.

A persistência da autora tornou possíveis os resultados encontrados nas páginas que seguem esse prefácio. Assim, constitui-se uma questão: como fazer uma pesquisa com essas características?

Toda pesquisa, seja ela em que área for, depende de muitos fatores, possui dimensões distintas e graus diferentes subjetividade. Porém, independentemente do objeto de nosso estudo, uma investigação requer metodologia.

Baseada nos estudos de Dal'Igna (2012, p. 200), a autora determinou quatro pressupostos essenciais para levar a cabo a tarefa a que se propôs. Em primeiro lugar, exercitar a suspeita: o principal desafio é praticar a suspeição diante das próprias crenças já cristalizadas; dentre elas, acreditar que a política de assistência, da forma como era executada, só poderia revelar-se prejudicial

aos estudantes. Em segundo lugar, assumir as intenções: essa premissa pode ser a mais delicada, pois é difícil, no início, não só assumir um caminho teórico-metodológico, mas definir o que tanto incomoda em todo o contexto de uma pesquisa. Só o tempo permite um delineamento coerente, de modo a permitir que os efeitos produzidos sejam, de fato, resultado dos dados coletados na investigação e não fruto das expectativas depositadas na pesquisa. Em terceiro lugar, abandonar a pretensão de totalidade, ou seja, não ambicionar dar conta de todos os conceitos no intuito de apresentar todas as respostas. Reconhecer o processo de produzir conhecimento como limitado, sob o ponto de vista de inexistência de verdades absolutas, é tranquilizador. Por último, adotar uma postura ética, de maneira a considerar todas as implicações de pesquisar em um espaço no qual se está inserido. Ser, sobretudo, ético é muito mais que um pressuposto de pesquisa ou uma imposição de valores pessoais – é uma questão de respeito ao rigor metodológico.

Ao ter essas quatro premissas, colocadas pela própria autora como primordiais para o desenvolvimento desse estudo acadêmico, permito-me, no momento de apresentar este livro, acrescentar outra. É aquela que diz respeito às pesquisas que levam em conta o viés memorialístico de uma narrativa, o trabalho com a memória e com o testemunho. Le Goff afirma que “a memória, onde cresce a história, [...] procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão” (1993, p. 45).

Entrevistar jovens é a possibilidade concreta de preservar

a memória de um tempo, de um lugar, de uma política que pode definir um lugar do sujeito no contexto social. Ter um corpus empírico constituído de testemunho implica “reconhecer a importância da subjetividade: reconhecer que a subjetividade tem um lugar na reconstrução da história e a importância da primeira pessoa nos modos de subjetivação” (SARLO, 2007, P. 28).

A reflexão sobre subjetivação está presente nas páginas deste livro. No processo de pesquisa, um dos jovens entrevistados falou a seguinte frase ao referir-se a si mesmo: “...a terceira pessoa depois de ninguém”. Essa frase foi emblemática e desencadeou uma série de reflexões advindas do estudo da Márcia; foi determinante na escolha dos teóricos que poderiam dialogar com seu corpus empírico e, sobretudo, perseguiu a autora na direção de compreender os significados de uma investigação que maneja com narrativas “na primeira pessoa”.

Há décadas, o olhar de muitos historiadores e cientistas sociais, inspirados no etnográfico, deslocou-se para a loucura, a festa, a literatura popular, as estratégias do cotidiano, buscando o detalhe excepcional, o vestígio daquilo que se opõe à normalização e às subjetividades, que se distinguem por uma anomalia. Mas também se acentuou o interesse pelos sujeitos “normais”, quando se reconheceu que não só eles seguiam itinerários sociais traçados, como protagonizavam negociações, transgressões e variantes (CERTEAU, 2005).

Penso que, dentre os resultados da pesquisa descritos nas páginas deste livro, um que merece destaque relaciona-se ao entendimento dos jovens bolsistas, sujeitos normais, como

afirma Certeau, como protagonistas de sua história. Seguindo ou não normas pré-estabelecidas, eles utilizam-se de táticas cotidianas – entendidas como arte da transgressão, “que se insinua fragmentariamente” em direção ao seu intento (CERTEAUS, 2005, p. 46) – para organizarem-se no sentido de equilibrar trabalho e estudo na “balança” de suas vidas. São sujeitos que protagonizam uma história do tempo presente. Assim, problematizar seus testemunhos foi fundamental para se compreender as condições culturais e políticas que tornaram fidedignos seus relatos.

Na página trinta e seis, a autora escreve: “[...] os bolsistas pareciam viver um tempo diferenciado, acelerado, apressado pela necessidade de conquistar seu espaço no mercado de trabalho, ganhar dinheiro, produzir renda, seja para contribuir com a família, seja para deixar de representar um gasto a mais para os pais ou outros familiares”. Dessa aparentemente singela percepção, constituiu-se uma investigação que, apoiada em uma história social e cultural, deslocou o estudo para as margens, modificou a noção de sujeito e a hierarquia dos fatos, destacou pormenores do cotidiano, articulando-os a uma poética do detalhe e do concreto (CHARIER, 2002).

A reflexão sobre essas questões é o que a Márcia nos traz nas páginas deste livro.

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

1 - PRELÚDIO: A PESQUISADORA

Outro é teu porto, outro é o caminho que te levará à praia. Não te iludas pensando que chegarás a ela por aqui. É mais veloz a embarcação que te conduzirá – concluiu Caronte (ALIGUIERE 1980, p.42).

Graduei-me tarde, e, desde sempre, enfrentei sérias dificuldades com textos e pensamentos estruturados, sistematizados; não obstante a aversão às regras, gostava de aprender. Isso me trouxe até aqui.

Por querer saber se as políticas públicas interferem na vida das pessoas ou de que maneira isto acontece, e, ao conceber o espaço da escola a partir de Andrade (2012, p.174), como “sendo um desses locais da cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito (jovem/velho, analfabeto/alfabetizado, normal/anormal, competente/fracassado, incluído/excluído...)” é que passei parte da minha trajetória acadêmica cercada de inquietudes.

Na graduação, no estágio supervisionado, feito em uma escola pública estadual, localizada no centro de Teresina, era intrigante não saber o que levava um aluno a se agarrar aos estudos como única chance de alcançar uma vida melhor, e outros a permanecerem à parte, como se nada que fosse feito ou dito tivesse qualquer relevância em suas vidas.

Alguns desses estudantes pareciam presos a uma teia de verdades e ritos produzidos, reduzidos à condição de ser apenas “o átomo fictício de uma representação ideológica”

(FOUCAULT, 2009, p.185), aparentemente moldados para ser a menor parte de um todo que eles próprios pareciam desconhecer, ou, se conheciam, pareciam não se importar. Outros, porém, se insurgiam diante daquilo que a vida parecia lhes ofertar como única alternativa, e, de algum modo, ultrapassavam o que parecia ser o lugar escolhido para eles, não por eles. Isso me despertava estranheza e encantamento.

Há dez anos, quando ministrei aulas em uma escola também do Estado, no município de Demerval Lobão, localizado há trinta e seis quilômetros da capital, pude verificar o mesmo fenômeno de entusiasmo ou apatia em relação ao ato de estudar e à própria presença no mundo. Questionava-me assim sobre o que conduzia uma criança ou adolescente, dentre tantas outras possibilidades, a buscar no conhecimento sua forma de se libertar das adversidades, e outra a tornar-se dependente químico, por exemplo.

Em outra etapa, pouco antes de ingressar no serviço público, trabalhei em uma faculdade particular, e, nesse local, também pude conviver com estudantes de várias faixas-etárias, em sua maioria de poder aquisitivo superior aos alunos que conheci nas escolas estaduais [com exceção dos alunos bolsistas do PROUNI, que pertenciam a outra camada social], mas as diferenças de temperamento e objetivos eram similares.

Nessa instituição, havia um programa voltado para adolescentes, denominado “Menor aprendiz” – Lei 10.097/2000 e Decreto 5.598/2005 (BRASIL, 2000; 2005). À época, interessou-me conhecer como eram os meninos ou meninas que exerciam

atividade remunerada e estudavam, mediados por programas de ações afirmativas. Ressalte-se que eles eram aqueles que pareciam não ter nome, a quem as pessoas se referiam como “aprendiz”, “bolsista”, os que eram vistos, porém pareciam permanecer invisíveis.

Em 2008, como servidora pública, ao me especializar em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, vivenciei a experiência de participar de uma pesquisa com estudantes e professores do PROEJA, desenvolvida de agosto a dezembro do referido ano, na então Escola Agrotécnica Federal de Codó, hoje Instituto Federal do Maranhão, Campus Codó.

A pesquisa na Escola Agrotécnica tinha como objetivo analisar o reflexo da relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem. A partir do contato com os alunos, mais uma vez me chamou a atenção perceber como, em uma mesma sala, sujeitos de origem parecida podem ter visões de mundo tão diferentes. Alguns, dadas às condições de vida as quais eram submetidos, apresentavam destinos quase previsíveis, enquanto outros pareciam determinados a escolher o próprio futuro.

Dentre os alunos do PROEJA havia alguns pontos comuns: estavam retornando aos estudos já adultos, por vontade própria e por considerar que tal retorno lhes daria mais oportunidades. Além da distorção idade/série e das dificuldades inerentes a isso, havia também o fato de, em sua grande maioria, terem interrompido os estudos no passado em razão da necessidade de

começar a trabalhar cedo. Esse foi um detalhe que me intrigou, pois naquele momento, quando já não eram mais tão jovens, quase todos precisavam trabalhar durante o dia e estudar a noite.

O que havia se transformado naqueles alunos? A idade? A necessidade? Um novo conceito sobre a importância de estudar? A escola havia mudado, tornando-se mais atraente? Possivelmente aquelas pessoas que ali estavam não mais eram as mesmas de anos atrás, quando precisaram abandonar os estudos. Então me perguntava o que empurrava os jovens para porta a fora da sala de aula e que aspectos subjetivos e objetivos interferiam na decisão de permanecer na escola, abandoná-la ou retornar aos estudos tempos depois.

Era outro período de suas vidas e da minha também, mas as perguntas iam se somando. Com tantos investimentos em políticas públicas de assistência estudantil, com tantas legislações novas surgindo a cada novo governo, questionava-me sobre os motivos pelos quais, ano após ano, as pessoas continuavam abandonando a escola para trabalhar e tendo pouca mobilidade social.

Qual seria o papel ou o alcance das medidas de assistência em suas histórias? E aquelas que conseguiam ultrapassar todas as barreiras, continuavam estudando, venciam na vida, seja qual for o conceito que cada um tenha de vencer? O que as movia? O que faz a diferença? As políticas e os sujeitos, esses dois elementos em equilíbrio ou, somente os sujeitos, por meio de suas buscas, seguirão seus caminhos apoiados pelas políticas, apesar delas, ou independente delas?

Políticas, história, indivíduos e uma instituição pública: construir um elo temporal e material entre o que via, o que pretendia e a realidade permeada por seus regimes de verdades, entendidos como “balizas que indicam o que pode e que deve ser pensado” (VEIGA-NETO 2011, p.82), colocar isso tudo em uma estrutura, foi muitas vezes desgastante. Porém, entre uma pausa e outra, fui tomando fôlego e percebendo que o aparentemente desordenado pode não ser sinônimo de desconexo, pode ser apenas mais um entre tantos (des)caminhos.

Diante de tantas buscas, a que me causava maior inquietação era o fato de não localizar a ponte que aproximava passado e presente, pessoas e suas demandas, embora, a meus olhos, parecesse estar sempre diante da reprise do mesmo filme. Perturbava-me notar que, na elaboração das medidas assistenciais, nenhum estudo prévio era divulgado, e os principais interessados aparentemente não eram conhecidos, talvez nem ouvidos. A ponte encontrada foi o discurso dos alunos, daqueles imersos no discurso oficial que os nomeia e os anuncia como vulneráveis.

Dentre todas as dúvidas, a única que nunca houve foi quem queria estudar: os discentes, como querem, como pensam, como sentem as políticas de assistência, enfim, quais seus percursos e percalços. Neste ponto, entendi a necessidade de fazer um novo movimento teórico, uma travessia, pois a intenção inicial era percorrer as trilhas desenhadas pelo materialismo histórico, porém, apesar de todo o respeito pela dialética marxista (na qual a burguesia seria a tese, e o proletariado sua antítese. A síntese seria a superação da sociedade de classes por

uma sem classes, o comunismo. As crises do capitalismo, então, decorreriam dos conflitos entre burguesia e proletariado, e seriam o prenúncio de uma superação dialética da economia política. DISPONÍVEL em: <http://educacao.uol.com.br/filosofia/marx-teoria-da-dialetica.jhtm>), já nas primeiras incursões rumo aos sujeitos cujas identidades pretendia acessar, foi encontrada como única alternativa a mudança, tendo em vista que conceitos como oprimidos e dominados não se encaixavam àqueles estudantes. E a relação de opressor, se existia, vinha sendo construída e rompida por meio de outros dispositivos (Cf. FOUCAULT, 2009, p.124), que não somente os econômicos e políticos. Dessa forma, optei por colocar “ênfase nas experiências e nas ideias, e não nas duras realidades econômicas, sociais e políticas” (BURKE, 2004, p. 37).

O caleidoscópio que guiou a pesquisa em busca das cores pretendidas foi a análise dos discursos produzidos pelos alunos; e, seguindo Grazziotin e Almeida (2012, p.98), considerei durante todo o percurso empreendido a “importância de uma análise que indague quem está narrando, qual o lugar de sujeito que ocupa, por que fala, quando fala e para quem dirige sua narrativa”. Em seguida, um pouco de como tudo começou.

1.1 - COMO TUDO COMEÇOU

A leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos³ são despedaçados, recortados, citados, incitados e ex-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras (LARROSA, 2003, p.146).

Discorro a partir de agora sobre as experiências que me subjetivaram na escrita da investigação. Descrevo os caminhos que percorri e que influenciaram minhas formas de ler, escrever e interpretar o mundo que me cerca a partir dos lugares que ocupei e de alguns que ainda ocupo.

Estes escritos representam, provavelmente, a síntese de um interesse que se instalou em meu imaginário infantil, quando tinha aproximadamente cinco anos de idade, época em que meu irmão do meio ingressou na então Escola Técnica Federal do Piauí.

Por volta de 1980, ocaso da ditadura militar, ingressar na Escola Técnica era a oportunidade de conquistar mobilidade social e ascender economicamente para muitos jovens de famílias menos abastadas. Hoje, ser aprovado no classificatório do Instituto Federal do Piauí ainda representa grande conquista para muitos alunos.

Então, o anseio nascido na infância, intuitivo e, à época,

3 - Aqui optei por estender o significado de “textos lidos” não somente como material escrito, mas também como toda vivência e/ou experiência marcante durante o percurso de elaboração desse trabalho.

sem denominação, de saber como se constitui o sujeito com poucas possibilidades, de quem se espera pouco ou, contrariamente, sobre o qual pode recair toda expectativa de redenção da família permaneceu sempre comigo. Anseio que entendo ter sido o mote que desencadeou o interesse pelos sujeitos dessa investigação.

A partir desses pensamentos, foi possível compreender que, mesmo remontando ao passado, meu foco seria o tempo presente, e que, ademais, a história, não obstante suas regularidades, é passível de rupturas e transformações. Entendi que seria uma empreitada desafiadora, pois “eu também sou subjetivada pelos enunciados que atravessam esse momento histórico. E, se disso não posso me libertar, tenho a obrigação de disso não me esquecer [...]” (FISCHER, 2005, p.274).

Foi possível perceber que, por meio dessas novas incursões pela literatura acerca de como pesquisar, ao escolher estudar pessoas em uma instituição de ensino, inevitavelmente seria implicada por memórias, pela própria História da Educação, e isso exigiria disponibilidade para rever conceitos, talvez em algum momento redimensionar o objeto, o recorte temporal e até mesmo a tradição teórica a qual me encontrava habituada, pois também penso que “para que o mundo seja legível e percorrível, tem-se de primeiro dissolver todos os esquemas de interpretação que nos são dados já lidos e interpretados” (LARROSA, 2003, p. 10).

Aceitei que seria preciso abrir espaço para buscar teorias e pensamentos desconhecidos por mim, tendo em vista que, ao fim e ao cabo, trataria de “transformar, fragmentos de vida em uma história da educação, num tempo e espaço determinados”

(GRAZZIOTIN, 2010, p.18), pois, embora não tendo exatamente caráter historiográfico, a pesquisa pretende escrever uma história, não do passado, mas de um agora que estava sendo reescrito incessantemente no mesmo momento em que era realizada a pesquisa.⁴

Das orientações e páginas lidas, surgiu o famigerado “como”? Desse questionamento, ficou mais clara a necessidade de desprendimento e disposição para seguir. Percebi, então, com diferentes leituras, que “o conhecimento das informações ou dados isolados são insuficientes. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (MORIN, 2000, p.36).

Amparada nas dúvidas mais do que nas certezas, busquei reunir os dados e posicioná-los em seu contexto. Para me situar, mudei para que aqueles a quem quero (re)conhecer pudessem falar. Ao fazer esse movimento de passagem de um lugar teórico em direção a outro, novo, desconhecido, surgiu a pergunta: pesquisar para quê? Se nada pode ser dito por mim sem que antes tenha sido dito por outros para que minha voz tenha sustentação?

Pesquisar o quê? Se todos os elementos de desejo estavam imbricados em um mesmo contexto e necessariamente deveriam ser desmembrados, em uma delimitação que julgava limitadora e sufocante, e quando não enxergava meios de dissociá-los? Nas palavras de Deleuze (2006), encontrei o suporte para desprender-me de tais ingênuos questionamentos e seguir, pois segundo tal

4 - A oferta de Bolsas de Iniciação ao Trabalho vinha sendo discutida desde 2010 e seguia sem definição até a extinção da oferta das referidas bolsas, o que só ocorreu definitivamente em 2014.

autor:

Dizer algo em nome próprio é muito curioso, pois não é em absoluto quando nos tomamos por um eu, por uma pessoa ou um sujeito que falamos em nosso nome. Ao contrário, **um indivíduo adquire um verdadeiro nome próprio ao cabo do mais severo exercício de despersonalização, quando se abre às multiplicidades que o atravessam de ponta a ponta, às intensidades que o percorrem** (DELEUZE, 2006, p.15, grifo nosso).

Destarte, nesse “exercício de despersonalização”, ao perceber que saber um pouco de algumas coisas e ter um conhecimento apenas periférico de outras, poderia tornar-se o somatório de vários nada, resultando em uma tarefa de Sísifo, decidi por desconstruir meus preconceitos. Dessa desconstrução, e, por concordar que “a análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais, é a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações” (MINAYO, 2011, p.27), abdiquei da pretensão de encontrar uma resposta completa, segura e definitiva, para observar meus sujeitos a partir de onde não conhecia – o lugar de pesquisadora.

Para construir esse lugar, tomei por base alguns princípios metodológicos assinalados por Dal’Igna: “exercite a suspeita, assuma suas intenções, abandone a pretensão de totalidade, adote uma postura ética” (2012, p.198-200).

Todos esses princípios precisaram ser lembrados e relembrados do início ao fim da pesquisa, enfatizo aqui os momentos em que se fizeram mais presentes, quando, em uma tentativa de desmembrá-los, explico o processo por que passei:

1 Exercite a suspeita: aqui o principal desafio foi exercitar a suspeição diante de minhas próprias crenças, já cristalizadas, de que a política de assistência, da forma como era executada, ao fim da investigação, só poderia revelar-se prejudicial aos estudantes.

2 Assuma suas intenções: essa premissa talvez tenha sido a mais delicada, pois foi difícil, no início, não só assumir um caminho teórico-metodológico, mas definir o que tanto me incomodava em todo o contexto da pesquisa. Só com o tempo essas questões foram delineadas de modo a permitir que os efeitos produzidos fossem resultado dos dados coletados e não de expectativas depositadas na pesquisa.

3 Abandone a pretensão de totalidade: querer dar conta de todos os conceitos e o desejo de apresentar todas as respostas, foi algo que atrasou o processo de análise. Por outro lado, corrigir essa rota, reconhecer o processo de produzir conhecimento como limitado, sob o ponto de vista de inexistência de verdades absolutas, foi tranquilizador.

4 Adote uma postura ética: considerando todas as

implicações de pesquisar em um espaço no qual estou inserida, ser, sobretudo, ética foi muito mais que um pressuposto de pesquisa ou uma imposição de valores pessoais, foi uma questão de respeito ao rigor metodológico também sugerido por Dal’Igna (2012, p. 200).

Mantive assim apenas uma convicção, assinalada por Costa, que afirma: “nossas perguntas, as respostas que encontrarmos e as ações que elas possam inspirar serão sempre contingentes, provisórias e sujeitas a constantes revisões” (2005, p.206, grifo nosso). Ao buscar elementos para compor tais perguntas e aproximar-me dessas respostas em um transformar constante, sempre em construção, percebi:

Que os discursos são históricos, não só porque se constroem num certo tempo e lugar, mas porque têm uma positividade concreta, investem-se em práticas, em instituições, em um número infindável de técnicas e procedimentos que, em última análise, agem nos grupos sociais, nos indivíduos, sobretudo nos corpos (FISCHER, 1996, p.55).

Nesta perspectiva, de não consolidação, de impossibilidade de viajar pelo presente sem visitar o passado, de permanência das contradições pedagógicas, de transplantes de verdades, segui em frente, e percebi que “educação é o fato social pelo qual uma sociedade transmite seu patrimônio cultural e suas experiências de uma geração mais velha para uma mais nova, garantindo

sua continuidade histórica” (DURKHEIM apud GHIRALDELI JUNIOR, 2004, p.1).

Em muitas trajetórias, como descrevo adiante, parte dessa continuidade histórica e aprendida, que constrói “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2009, p.131-132) se cumpre irrefletidamente, tal como um rito, ao menos por um tempo. Por ter sido assim comigo e com muitos dos jovens, decidi estudar.

1.2 - OS BOLSISTAS

Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um “sujeito” cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações (BORDIEU, 2008, p.81)

Após ser remanejada e deixar minhas atribuições no Setor de Recursos Humanos, onde realizava trabalho burocrático e lidava com servidores, acabei lotada na Biblioteca do Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina - Central, setor totalmente diferente daquele em que atuava e, dentre os paradoxos que me cercam, passei a trabalhar com o atendimento ao público, majoritariamente de alunos; e, convivendo diariamente com eles, parte dos quais bolsistas de Iniciação ao Trabalho, pude finalmente ouvi-los.

Passei a observar que, especialmente os bolsistas, pareciam viver um tempo diferenciado, acelerado, apressado pela necessidade de conquistar seu espaço no mercado de trabalho, ganhar dinheiro, produzir renda, seja para contribuir com a família seja para deixar de representar um gasto a mais para os pais ou outros familiares, o que me fez refletir sobre o pensamento de Acosta: “aos jovens das classes mais favorecidas permite-se a permanência, quase ad eternum, nos bancos escolares. Em contrapartida, dos jovens de classes menos favorecidas e dos segmentos mais pobres da sociedade, exige-se a entrada precoce no mundo do trabalho” (2010, p. 72).

Quanto à legislação, às políticas, aos programas e projetos voltados para jovens de baixa renda e situação familiar desfavorável, embora costumem citar aspectos como “preparo intelectual” e “articulação com educação básica”, o que se apreende desde a criação das escolas de aprendizes artificies em 1909 (Cf. DECRETO n. 7.566, de 23 de setembro de 1909), até o Projeto Escola de Fábrica de 2005 (DISPONÍVEL em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/projeto.pdf>), são semelhanças de concepções acerca do que estes precisam: trabalho e não necessariamente educação continuada, com medidas que visam à contenção de riscos e não a inserção ou ascensão social e acadêmica. Tal exercício de poder, limitador e restritivo, não é por acaso, contudo também não é repressivo, na medida em que:

Não se explica inteiramente o poder quando se procura caracterizá-lo por sua função repressiva. O que lhe interessa basicamente não

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades (MACHADO, 1979, p.16).

Para ilustrar tal afirmação, faço uso de algumas imagens de estudantes do Instituto, no passado e na atualidade, pois embora, em razão do tempo, não as tenha analisado como documentos, entendo como Burke (2004, p.38) que “imagens podem testemunhar o que não pode ser colocado em palavras”. Considerei, assim, a importância dessas imagens no sentido de evidenciar a cultura estabelecida no IFPI, fincada na oferta de trabalhos mecânicos e repetitivos aos jovens, desarticulado do trabalho intelectual. A seguir, retratos de um processo que se estende ao longo do tempo (Figuras 1 e 2).



Fonte: Acervo Assessoria de Comunicação-Ascom (10 abr. 2013).

Figura 1 - Oficina de Marcenaria 1943

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.



Fonte: Acervo Assessoria de Comunicação-Ascom (10 abr. 2013).

Figura 2 - Oficina de Modelagem 1971

Interessante observar que entre as duas imagens (Figuras 1 e 2), há um espaço temporal de quase trinta anos; ou seja, o tempo passa, o instituto se altera em muitos aspectos, muda de nome, mas as medidas de assistência muitas vezes permanecem visando à contenção de riscos e não a inserção ou ascensão social e acadêmica, como se o poder circulante intramuros institucional se aproximasse do:

Objetivo ao mesmo tempo econômico e político: aumento do efeito de seu trabalho, isto é, tornar os homens força de trabalho dando-lhes uma utilidade econômica máxima; diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder; neutralização dos efeitos de contrapoder, isto é, tornar os homens dóceis politicamente. Portanto, aumentar a utilidade econômica e diminuir os inconvenientes, os perigos políticos; aumentar a força econômica e diminuir a força política (MACHADO, 1979, p.16).

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

A seguir, quase quarenta anos após o registro fotográfico anterior, a Figura 3 apresenta uma estudante realizando trabalhos que não exigem mais que a repetição de rotinas que pouco contribuem para seu desenvolvimento intelectual.



Figura 3 - Reorganização do Acervo da Biblioteca Francisco Montojos (2009)

Refletir sobre essas recorrências históricas, baseadas na oferta de assistência, com o respectivo enfraquecimento do poder político, ao lado da naturalização dessa falta de resistência, e, associada a uma cultura institucional centenária, reportou-me ao período de permanência na UNISINOS, quando tive oportunidade de participar do Seminário “Pensar de outros modos: Foucault & Touraine”. Durante o seminário, o Professor Veiga-Neto citou o vídeo “Invenção da Infância”, e mais motivação encontrei para olhar tantas diferenças, e, se possível, “traduzi-las a partir da história e da cultura” (PESAVENTO, 2004, p.17).

Nesse processo contínuo de reflexão, acerca das políticas de assistência, como conjunto de ações voltadas ao atendimento de demandas dos estudantes em situação de vulnerabilidade social relativas à alimentação, moradia, transporte e àquelas identificadas por seu corpo discente, visando diminuir a evasão e contribuir para a permanência (Decreto 7234/2010), consolidei o propósito de conhecer que apropriações os estudantes, dentre eles alguns egressos, do Instituto Federal do Piauí, tradicionalmente considerado uma das referências de ensino de qualidade no Estado, fazem do mundo a que pertencem e como percebem a si mesmos nesse contexto.

Muitos alunos bolsistas do IFPI necessitam do auxílio da Bolsa de Iniciação ao Trabalho,⁵ para continuar a frequentar a escola, pois sem ela teriam severas dificuldades para se deslocar ou suprir outras necessidades, o que reforça o interesse em analisar as políticas de assistência, suas circunstâncias e contextos, tomando por base e a reflexão de Rizzini (2006).

Argumento que, ao contrário do que muitos afirmam, o Brasil investiu e muito na criança. No entanto, este investimento não visava atenuar a profunda desigualdade social, que persiste no país até o presente. Na realidade, vetou-se aos pobres uma educação de qualidade e o pleno exercício de sua cidadania. Para eles pensou-se

5 - A Bolsa de Iniciação ao Trabalho fazia parte do Programa de Atendimento ao Educando (PAE) e consistia em bolsa pecuniária paga mediante contrapartida trabalho prestada pelo estudante selecionado após submeter-se ao processo de seleção lançado por meio de edital do qual constavam os critérios para obtenção do benefício.

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

e praticou-se uma política de exclusão social e de educação para a submissão, mantendo-se a renda e os privilégios nas mãos de uma minoria (grifo nosso).

Depois de ler sobre essas políticas e de conviver com esses estudantes atendidos por elas, encontrei as razões da investigação; assim, no próximo item, justifico a pesquisa e discorro sobre os caminhos escolhidos para fundamentar a importância do estudo proposto.

1.3 - RAZÃO DE SER/SABER: JUSTIFICATIVA DO OLHAR

Reflexão - que significa essa palavra senão “olhar para dentro de si para ver como o eu se reflete sobre si mesmo”? (VEIGA-NETO, 1996).

A pesquisa encontrou sua relevância na necessidade de observar como as políticas de assistência afetam ou não àqueles aos quais se destinam, considerando que o olhar dedicado aos jovens inseridos em programas assistenciais, especialmente no momento político/econômico atual, com tantas leis voltadas para a inserção social e acadêmica, aparentemente carece de respostas sobre os resultados desses investimentos de dinheiro público. Mais adiante será feito um breve apanhado sobre as políticas de acesso e suas implicações acerca das ações voltadas à permanência.

Em razão das barreiras de natureza prática, tais como tempo, necessidade de estabelecer critérios, selecionar material

empírico e reunir fundamentos que confirmassem o campo teórico escolhido, passei a questionar o porquê de passar dois anos observando, estudando, categorizando pessoas, situações em um contexto institucional. A justificativa tomou forma no pensamento de Ball, ao afirmar que as políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias, nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado, ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos (2011, p.46).

Foi o que houve, por exemplo, com a edição do Decreto 7234/2010: um texto legal, que regulamenta uma política, porém não apresenta considerações acerca de como implementá-la, nem apresenta os pontos de vista dos alunos. Assim, os discentes parecem ser percebidos apenas como “consumidores ou beneficiários atravessados pelo discurso de mercado, excluídos pelos discursos acadêmicos e políticos” (BALL, 2011).

A partir da concepção de contexto, como terreno em que as práticas se moldam, nascido de circunstâncias estabelecidas e artificialmente criadas para um ambiente ideal (portanto mágico e inexistente), torna-se imprescindível “capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas” (BALL, 2011, p.47).

Desse modo, se “os efeitos das políticas são sentidos nos fatos sociais básicos da pobreza, da opressão e da desigualdade” (BALL, 2011, p.47), o que justifica a pesquisa proposta é a existência de alunos em situação de vulnerabilidade social e uma política voltada a estes, sem que se tenha registro de pesquisas

que indiquem como se constituem esses sujeitos em meio a um discurso que os define como vulneráveis.

Ademais, conforme Ball (2011), faz-se necessário ultrapassar a ideia de que as políticas são geradas dissociadas das pessoas, como se aos sujeitos fosse reservado um papel apenas secundário de implementação, tendo em vista que são, ou deveriam ser, atores ativos das políticas e sua análise sobre estas deve estar a serviço da busca por justiça social, aqui entendida a partir de Gewirtz e Cribb, com base em Fraser (1997) e Young (1990), que:

Sinalizam pelo menos três aspectos que podem ser apontados no conceito de justiça social e que às vezes tensionam-se entre si, são eles: distributivo, cultural e associacional. A face distributiva, relaciona-se à distribuição justa dos bens e recursos da sociedade. A face cultural da justiça social, refere-se às questões relativas à dominação cultural e ao não reconhecimento das diversidades culturais existentes. O terceiro aspecto, o associacional, envolve a importância da participação dos diversos grupos sociais nos processos de tomada de decisões que afetam diretamente suas condições de vida (BALL, 2011, p. 47, grifo nosso).

Assim, interessou à pesquisa não o poder, ou a política, em si, exercido a partir de sua oferta de proteção, mas os sujeitos atravessados por relações de poder estabelecidas assimetricamente; e que, por meio de sua invisibilidade, através de suas tecnologias

“normalizadoras do eu” (GORE, 1994, p.12), podem constituir um determinado tipo de sujeito, que acredita e pode reproduzir o discurso pelo qual se constituiu ou superá-lo.

Seguindo a ideia de Gore, ao inferir que a verdade e o poder estão mutuamente interligados através de práticas contextualmente específicas (1994, p.9), sigo com esse trabalho apoiada na noção de sujeito produzido em meio a um contexto discursivo, historicamente construído, e que merece ser compreendido por meio de si próprio, sem a mediação direta dos demais discursos em torno dele, tendo em vista que, indiretamente, parece ser inevitável a presença de significados já introjetados, embora por vezes não pronunciados.

Foi com essa ideia de poder, compreendido como aquilo que “coloca em jogo relações entre indivíduos (ou entre grupos)” (MUCHAIL, p.240), que justifico também a opção por dar ênfase às entrevistas dos alunos e não dos professores e/ou gestores, pois no discurso daqueles estará presente o desses, considerando que, ancorada em (MUCHAIL, p. 240):

[...] não devemos nos enganar: se falamos do poder das leis, das instituições ou das ideologias, se falamos de estruturas ou de mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que ‘alguns’ exercem um poder sobre os outros. O termo “poder” designa relações entre “parceiros” (entendendo-se por isso não um sistema de jogo, mas apenas – e permanecendo, por enquanto, na maior generalidade – um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras).

Além disso, ainda que considere ambos os discursos na mesma ordem de importância, os estudantes se mostraram mais dispostos a colaborar com a pesquisa e a situar o papel das políticas de assistência dentre essas ações que se atravessam, na condição de capazes de subjetivar os alunos, passando pela exclusão destes das ações decisórias, enquanto aqueles, os gestores, na maioria das vezes estão com a palavra.

Deste modo, em um contexto de produção de sentidos e significados, relacionados às políticas de assistência estudantil, a construção da pesquisa apoiou-se nos vários discursos que circulam dentro do Instituto: da política de assistência, dos gestores, dos bolsistas.

Com base na busca de justificativas, observei que essa convivência no dia a dia poderia contribuir para examinar se há relação entre os benefícios das políticas de apoio e a permanência dos bolsistas de Iniciação ao Trabalho no percurso escolar. Logo, analisar como os estudantes vivenciam o espaço escolar a partir de seu lugar de bolsista e perceber como se constituem esses sujeitos em meio às relações de poder que os atravessam constituíram objetivos pretendidos pela investigação.

O próprio IFPI, tido aqui como território de produção de subjetividades desses alunos, com suas mudanças legais, rumo a sua consolidação como Instituição de Ensino Superior, ao buscar posicionar-se no mesmo patamar das demais universidades federais, enfrenta barreiras para se afirmar e muitas vezes apresenta um discurso ambíguo.

Tal dificuldade de definir-se ou ser definido como relevante

no contexto acadêmico, em grande parte, se dá por conta de suas características diferenciadas: ser uma instituição mista, que oferece ensino médio e superior, cursos técnicos e licenciaturas; ter como clientela principal, jovens oriundos de escolas públicas e de baixa renda.

Ademais, no Instituto Federal do Piauí, ainda são incipientes os passos dados no que se refere à pesquisa, extensão e capacitação, pelo menos no que diz respeito a seu corpo discente e técnico-administrativo. Por ainda ser um ambiente em que o ensino propedêutico é tido como relegado a segundo plano; e por dar ênfase a oferta de cursos técnicos-profissionalizantes, é visto, por uma parcela da sociedade, juntamente com seus alunos, como de menor valor.

Tal afirmação se concretiza no fato de muitos dos alunos da instituição abandonarem a escola imediatamente após fazer o ENEM e obter pontos suficientes para, ainda que tenham fortes laços com o instituto, mudar para a UFPI, por exemplo. O que acontece, invariavelmente a cada ano, é que conquistam o certificado de conclusão de nível médio e abandonam o curso técnico no qual se matricularam, por meio de liminares que concedem a emissão do diploma. Assim, não obstante toda uma estrutura física adequada e um corpo docente qualificado, os alunos evadem-se, apesar de toda a expectativa demonstrada ao serem aprovados no classificatório.

Muitos se evadem por questões que não são pertinentes discutir neste estudo. Contudo, alguns estudantes colocam que o abandono é uma opção inevitável, tendo em vista que o

IFPI praticamente – “só tem licenciaturas e tecnólogos- cursos discriminados até nas seleções de estágio” M.A (2013). Assinale-se que hoje o instituto conta com cinco licenciaturas: Ciências Biológicas, Física, Informática, Matemática, Química. Sete tecnólogos: Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gastronomia, Gestão Ambiental, Gestão de Recursos Humanos, Radiologia, Secretariado e um bacharelado: Engenharia Mecânica.

Em contrapartida, há outro pensamento em torno dos Institutos: o de credibilidade, expectativa e a crença de espaço preparado para receber um alunado diferente, comprometido com o aprendizado, e voltado não só para o mercado de trabalho, mas curioso e entusiasmado pela possibilidade de conhecimento. Se é assim, por que as situações relatadas acima se repetem continuamente? Seria também o caso de falha nas políticas de permanência? Pode-se dizer que é uma possibilidade.

A possibilidade de haver falhas nas políticas de acesso e nas ações afirmativas que visam à permanência não foi objeto da pesquisa, mas no que se refere às mudanças legislativas, é possível afirmar que tanto o aumento dos recursos destinados pelo governo federal à assistência estudantil quanto o interesse em regulamentar as políticas e programas dessa natureza têm aumentado significativamente inclusive com a edição do Decreto 7234/2010.

Porém, embora existisse a discussão em torno do tema de concretizar outras formas de olhar, experienciar outras práticas, ou seja, práticas aqui entendidas como a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem (FOUCAULT

apud CASTRO, 2009, p. 338), como, por exemplo, entre tantas outras possíveis, a adoção de oferta de estágios, retirando o caráter assistencialista das bolsas e possibilitando meios de atender aqueles em situação de vulnerabilidade sem colocar o peso adicional de ser visto como “necessitado” ou “carente” – no decorrer da pesquisa aqui descrita, não havia se efetivado, o que veio a ocorrer somente tempos depois.

Somente em setembro de 2014 foi dado início ao atual processo de seleção de estagiários remunerados, por intermédio da Agência de Integração IUDS - Instituto Universal de Desenvolvimento Social, CNPJ 18.110.285/0001-89, através do Contrato nº. 022/2014, assinado dia 22 de setembro de 2014, entre o citado Instituto e este Instituto Federal, com o intuito de conceder vagas de estágio remunerado a estudantes regularmente matriculados e com frequência regular, do IFPI e da comunidade externa.

Anteriormente à oferta de estágios, além dos servidores, só existiam nos setores os chamados “bolsistas”, objeto da pesquisa realizada, que recebiam tais bolsas para exercer atividades de apoio administrativo. Tais atividades, muitas vezes, não ofereciam relação nenhuma com a área de formação do estudante. Com o passar dos anos, mais precisamente com a edição do Decreto 7234/2010, as bolsas foram tidas como irregulares perante alguns termos legais da assistência estudantil. Desta forma, as bolsas foram extintas. O orçamento para tal pagamento vinha do PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil. Os bolsistas de iniciação ao trabalho recebiam suas bolsas nas agências do

Banco do Brasil apenas apresentando seu CPF.

Concomitantemente ao processo de “extinção” das “Bolsas Permanência” ou bolsas de iniciação ao trabalho, estava em tramitação o processo acima citado (IUDS - Instituto Universal de Desenvolvimento Social / Instituto Federal). Tal fato trouxe dúvidas e más interpretações, pois muitos acreditavam que estava havendo uma substituição. Entretanto, não era exatamente o que estava ocorrendo. Os estagiários remunerados atualmente no IFPI tem amparo legal de natureza diferente do que amparava a existência dos “bolsistas” que atuavam nos setores. Aqueles eram amparados pela Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008. E por estarem atuando no âmbito da Administração Pública Federal, possuíam respaldo legal na Orientação Normativa nº. 04, de 04 de julho de 2014, da Secretaria de Gestão Pública, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Estes (os estagiários), para estarem legalizados em sua atuação, deverão estar devidamente cadastrados no SIAPE - Sistema Integrado de Administração de Pessoas. Os mesmos ainda possuem direito a receber bolsa-estágio e auxílio-transporte com valores já determinados como dita a Orientação Normativa citada. Além disso, é obrigatória a correlação de suas atividades no setor com as atividades de sua área de formação, o que é um grande avanço em relação ao que antes acontecia.

Assim, enquanto nada do exposto acima se efetivava e, ao vislumbrar alternativas, percorri o espaço do IFPI, durante dois anos, sem respostas, sem certezas. Inspirada no já referido conceito de “pensar de outro modo”, não quis expor mazelas,

criticar, responder ou explicar, mas contar, narrar histórias, de maneiras que, sendo conhecidas, pudessem lançar perguntas, para que, uma vez registradas, algum dia possam ser consultadas e, quem sabe, conduzam a outras leituras, ou outras escritas, pois se é no discurso que os sujeitos se constituem, refazê-lo talvez seja uma opção válida, ou uma alternativa a mais entre tantas outras, pois:

O “pensar de outro modo” não é, absolutamente, um ir adiante do que já se pensa. Isso significaria situar o pensamento numa dimensão e ir alargando-o ou preenchendo os vazios deixados por aquilo que ainda não foi pensado. O “pensar de outro modo” não é nem aumentar o volume do pensado, nem aumentar sua densidade, nem aumentar-lhe a complexidade. Definitivamente, não se trata nem de ampliar a enciclopédia — o sonho de Diderot e D’Alembert —, nem de tentar preencher os buracos do queijo suíço — a pretensão moderna criticada por Feyerabend (1989)—, nem de buscar compreender a complexidade — a promessa epistemológica de Morin (1995). Tudo isso pode ser importante, mas não corresponde ao sentido que se dá ao “pensar de outro modo”, a saber, o desterritorializar o pensamento, isso é, arrancar o pensamento da dimensão do pensável em que ele se encontra e lançá-lo em busca de outras dimensões (VEIGA-NETO&LOPES, 2010, p.159).

Ao crer nas tantas possibilidades de desterritorialização do pensamento e nas incontáveis dimensões que podem atravessar a vida de uma instituição e seus membros, precisei percorrer um pouco das leis em torno do IFPI e da assistência estudantil, passar pela leitura de algumas decisões do Conselho Superior (CONSUP) e observar como o próprio Instituto se percebe como instituição nos dias atuais, pois todos esses aspectos recaem sobre quem são seus estudantes.

Idealizações e críticas à parte, somadas à observação in loco, e ao exposto acima sobre a necessidade de conhecer o IFPI, para só então chegar a seus alunos, considere importante registrar nesse ponto o Manifesto Conif (DISPONÍVEL em: http://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/1814/manifesto_conif.pdf), aprovado na 35ª Reunião Ordinária do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em agosto de 2013.

O Manifesto tratou de aspectos relacionados à visão ambivalente que os institutos despertam, talvez por estarem permeados pelas dúvidas e pelo desconhecimento acerca de seus fundamentos legais e de seu papel social. A seguir, um trecho do que se discutiu na mencionada reunião:

“Se existe uma configuração de instituição que dialoga com a diversidade do povo brasileiro, esta se revela nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criadas pela Lei nº11.892/2008. Dotados de uma

autonomia pedagógica e de gestão, essas instituições ofertam cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica. Sem perder a sua identidade de formar jovens e adultos para o mundo do trabalho, os Institutos Federais, difundidos e enraizados por todo o território nacional, se firmam no (com) passo da sociedade brasileira, a partir de um projeto de Nação. Atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica é o que fundamenta essas instituições e abre horizontes para proposições também inovadoras - diversidade esta que traz o sentido da democratização do acesso ao conhecimento cada vez mais aprofundado, para que a educação profissional e tecnológica alcance níveis elevados de formação, “sem fronteiras”, incluindo a pós-graduação stricto sensu, a pesquisa, a inovação e a extensão. Os Institutos Federais não podem ser identificados como “mini-universidades”, conforme declaração do presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Jorge Guimarães, na 65ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Essa comparação reducionista, preconceituosa e elitista nega o verdadeiro sentido do trabalho dessas instituições que existem e se institucionalizam pelo compromisso de fazer educação para a sociedade. Se houvesse busca por semelhanças, estaria na tradução de uma Universidade do Trabalhador”.

Ressalto que o Manifesto Conif reflete o discurso de um conjunto de reitores, e a investigação feita quis saber o que dizem, pensam e sentem os estudantes, o que não impediu a pesquisa de transitar entre vários conceitos e preconceitos em torno de uma instituição centenária, carregada de êxitos e infortúnios.

Arrisco dizer que o referido Manifesto não deixa dúvida quanto à necessidade de os Institutos se afirmarem enquanto instituições reconhecidas por seu valor social. Luta que presencio no cotidiano do IFPI, refletida em boa parte dos estudantes, mais perceptível ainda nos bolsistas: necessidade de afirmar-se como bons, cordatos, como merecedores de respeito e reconhecimento, em um universo que os relega a segundo plano, até segunda ordem. Como se fossem os órgãos extirpados de um corpo flácido e sem vida, corroído pelo preconceito de seus próprios membros, que rejeitam parte de suas células como se fossem menos significativas.

Assim parece que os institutos, ao afirmarem sua “identidade de formar jovens e adultos para o mundo do trabalho”, reforçam seu compromisso com o ensino profissionalizante e com os discursos circulantes desde a época do “milagre brasileiro”. Foi também esse contexto que me fez querer analisar como os estudantes vivenciam o espaço escolar a partir de seu lugar de bolsistas e de sua condição de assistidos.

É extensa a teia que compõe a dualidade do ensino ofertado nas instituições de educação profissionalizante, e não foi esse o viés sobre o qual quis traçar a pesquisa; contudo, em razão da ausência de um número expressivo de estudos sobre como se constituem os estudantes nesse meio, era inevitável passar antes

por essas questões, pois muito foi dito nos discursos legais sobre quem são os jovens que buscam esse tipo de ensino.

As várias denominações dadas a esses estudantes ao longo do tempo, tais como desvalidos da sorte, desvalidos da fortuna, menores carentes, “menores viciados e abandonados” (SHEINVAR, 2009, p. 81), hoje denominados vulneráveis, justificaram a pesquisa sobre o que eles dizem de si e não sobre o que é dito acerca deles.

Foi nessa perspectiva de partir do macro para o micro que o estudo realizado, embora localizado e restrito ao Instituto Federal do Piauí, buscou alcançar abrangência mais geral, pelo interesse de tratar, ainda que de maneira periférica e breve, de alguns aspectos da educação brasileira e das normas regulamentadoras da assistência estudantil no âmbito nacional.

Assim, discutir as noções de política – entendendo o termo política, em qualquer de seus usos, na linguagem comum ou na linguagem dos especialistas e profissionais, como o exercício de alguma forma de poder e, naturalmente, as múltiplas consequências desse exercício (RIBEIRO, 1998) – estudo e trabalho, questionar sobre como os discursos acerca de jovens estudantes de uma instituição de ensino profissionalizante orientam as práticas de assistência e as ações afirmativas, tudo isso tem como escopo o cuidado de deixar registradas informações de caráter subjetivo, de modo que possam levar a refletir sobre ações objetivas.

O capítulo seguinte pretende descrever um pouco do que é o Instituto Federal do Piauí, passando pelo que ele foi, seguindo o viés histórico que o compôs e a teia de acontecimentos passados,

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

porém ainda determinantes do presente, por entender que “do ponto de vista metodológico, o conhecimento do passado deve estar vinculado aos problemas do presente” (HOLANDA, 1995, p.20), chegando assim ao contexto em que a pesquisa foi realizada.

2-LÓCUS,HISTÓRICO E CONTEXTO DA PESQUISA

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1970).

Antes de adentrar pelos aspectos específicos do estudo realizado, convém fazer uma breve amostra do que representa o IFPI para a cidade de Teresina (PI), a começar por uma passagem pelas muitas mudanças por que passou, por sua localização central e suas características físicas. Nesses 104 anos de existência, o Instituto passou por mudanças arquitetônicas, políticas e legais. Tanto a grande expansão da rede, quanto suas recorrentes mudanças de finalidade não são objeto desse estudo, contudo considere pertinente deixar o registro para melhor caracterizar o ambiente em que se deu a investigação.

O local, assim como histórico e o contexto da pesquisa, constituíram fatores significativos para compreender, tanto em uma perspectiva espacial quanto temporal, como os estudantes investigados eram subjetivados. Assim, esse capítulo destina-se a percorrer esses aspectos.

2.1 - O INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ

A História do Instituto Federal do Piauí, instituição centenária, localizada na Praça da Liberdade, 1597, no centro de Teresina, capital do Piauí, teve início em 23 de setembro de 1909, quando foi editado o Decreto 7566/1909, que criava nas capitais do

País as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional Primário e gratuito (RODRIGUES, ANTONIO GERARDO.org, 2002, p.11).

A Escola de Aprendizes Artífices (1909-1937) funcionava onde hoje é o Prédio A, na Praça da Liberdade, oferecia cursos profissionalizantes em Arte Mecânica, Marcenaria, Sapataria e Fundição. No Estado Novo, houve a primeira mudança de denominação: de Escola de Aprendizes Artífices, passou a chamar-se Liceu Industrial do Piauí (1937-1942), para atender o então governo Getúlio Vargas em sua finalidade de industrializar o País por meio da Rede de Escolas Profissionais, usada para formar operários. Nessa fase das transformações, as escolas de aprendizes deixaram de fazer parte do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e passaram a ser geridas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, que havia sido criado naquele período (JORNAL DIÁRIO DO POVO, 29 set. 2013).

Em 1942, outra transformação: o Liceu Industrial tornou-se a Escola Industrial de Teresina (1942-1965), quando foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, responsável pela divisão das escolas da Rede em Industriais e Técnicas, mais uma vez com o objetivo de formar mão de obra, sendo que as escolas industriais formariam operários com o curso ginásial para as indústrias, e as escolas técnicas tinham a finalidade de formar técnicos em nível médio. Teresina foi contemplada com a ampliação do número de salas de aula e das oficinas escolares (JORNAL DIÁRIO DO POVO, 29 set. 2013).

Em 1965, as instituições da Rede de Escolas Profissionalizantes acresceram a seu nome o termo Federal, e

assim a Escola Industrial tornou-se Escola Industrial Federal do Piauí (1965-1967). Essa alteração permitiu que fossem criados os primeiros cursos técnicos de nível médio: Agrimensura, Edificações e Eletromecânica (JORNAL DIÁRIO DO POVO, 29 set. 2013).

Com a criação dos cursos técnicos, o Ministério da Educação transformou a Escola Industrial em Escola Técnica Federal do Piauí-ETFPI (1967-1998). À época, houve grande ampliação da oferta de vagas, os cursos noturnos passaram a também a ser oferecidos no período diurno. Foi também nesse período que a matrícula de mulheres passou a ser permitida. Os cursos de Contabilidade, Administração, Secretariado e Estatística foram abertos e o número de estudantes quadruplicou. Assim, toda a estrutura da escola alterou-se e em 1968 foi iniciada a construção do prédio B.

No ano de 1999, a Escola Técnica Federal do Piauí passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (1999-2008), mesmo ano em que aconteceu o primeiro Vestibular para acesso ao ensino superior, agora ofertado na instituição, que começou com o Curso de Tecnologia em Informática. Em 2001, houve a criação de mais cinco cursos: Tecnólogo em Radiologia e as licenciaturas em Biologia, Física, Química e Matemática (JORNAL DIÁRIO DO POVO, 29 set. 2013).

Em 2004, houve as primeiras eleições diretas para escolha de diretor geral, e, a partir de 2007, iniciou-se ampla expansão da rede, com a criação de uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) em Teresina, hoje Campus Sul, a criação de novos Campi

no Interior do Estado e a oferta de Educação de Jovens e Adultos com a implantação do PROEJA (JORNAL DIÁRIO DO POVO, 29 set. 2013).

A expansão foi acelerada, e, em 2008, trinta e oito Cefets do País foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Cf: Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências). Acrescente-se que, nos dias atuais, existem, no Piauí, 14 campi em funcionamento: Teresina Campus Central, Teresina Zona Sul, Floriano, Picos, Parnaíba, Angical, Corrente, Piripiri, Paulistana, São Raimundo Nonato, Uruçuí, Pedro II, Oeiras e São João do Piauí. Nesse momento, estão sendo construídos Campus nos municípios de Campo Maior, Cocal e Valença do Piauí, e, ainda, duas Unidades de Ensino Profissional, uma em Teresina e outra em Pío IX (JORNAL DIÁRIO DO POVO, 29 set. 2013).

Faz-se importante colocar também que, com base em leituras da legislação que transformou o instituto, assim como apoiada na observação do cotidiano do IFPI, é possível inferir que muitos pensamentos de sua formação original se mantêm, mesmo com o decorrer dos anos e das mudanças, especialmente no que se refere ao modelo organizacional disciplinar e hierarquizante deferido aos alunos e servidores não docentes. A seguir uma ideia do que era e do que é o IFPI nos dias atuais, que cresceu junto com a cidade

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.



Fonte: Acervo Assessoria de Comunicação-Ascom (8 jun. 2013).

Figura 4 - Fachada do prédio A

Em 1947 só existia o prédio A e as turmas eram formadas somente por pessoas do sexo masculino. Convém assinalar que utilizo aqui o Jornal Diário do Povo como fonte, em razão de uma matéria comemorativa, alusiva ao aniversário do IFPI, que reúne em um só espaço informações sobre as várias mudanças pelas quais o Instituto havia passado.



Fonte: Acervo Assessoria de Comunicação-Ascom (8 jun. 2013).

Figura 5 - Fachada do prédio A

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

Vinte anos depois, já é possível observar a presença de meninas, o que só aconteceu após 1967, quando a escola passou a ser mista. Em 1968, o prédio B começou a ser construído.



Figura 6 - Prédio B 2007

Nessa figura convivem o passado e o presente na fachada, com a Escola Técnica e o CEFET marcando sua existência no interior da instituição.



Figura 7 - Fachada da Escola 2008

Fonte: Acervo Assessoria de Comunicação-Ascom (8 jun. 2013).

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

Mais uma imagem do Prédio A, o mais antigo, já em 2008, antes da transformação em Instituto Federal. Hoje esse prédio, que sempre foi o centro do poder, abriga poucas salas de aula e é onde se localizam a Reitoria e as Pró-Reitorias⁶. Nesse espaço, há pouca circulação de alunos, exceto dos alunos bolsistas lotados na Reitoria e nas Pró-Reitorias (Figura 9)



Figura 8 - Fachada do prédio B 2013

Atualmente, o prédio B é destinado às salas de aula, à Academia⁷, à Biblioteca, ao Refeitório e à Diretoria Geral do Campus. É um espaço em que os alunos circulam mais.

É interessante assinalar que, em Teresina, além do Instituto Federal, existem mais duas escolas públicas voltadas para o ensino profissionalizante: A Escola Técnica Estadual Monsenhor José Luis Barbosa Cortez, inaugurada em 1982, chamada de Programas de

6 - Fato previsto para ser alterado ainda no decorrer de 2015, quando há previsão de mudança da reitoria e pró-reitorias para um prédio afastado do Campus.

7 - Hoje a academia encontra-se desativada por razões estruturais.

Expansão e Melhoria do Ensino - Premen Sul e o Centro Estadual de Ensino Profissionalizante João Mendes Olímpio de Melo - Premen Norte, fundado no mesmo ano (DISPONÍVEL em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/641.pdf>).

Assim a capital conta, ainda, além do IFPI e das escolas profissionalizantes estaduais, com mais três escolas centenárias, uma pública e duas confessionais – Escola Confessional refere-se à escola vinculada ou pertencente a igrejas ou confissões religiosas; baseia seus princípios, objetivos e forma de atuação em uma religião, diferenciando-se, portanto, das escolas laicas. Para esse tipo de escola o desenvolvimento dos sentimentos religioso e moral nos alunos é o objetivo primeiro do trabalho educacional. Dessa forma, se a escola leiga constrói sua proposta com base apenas em correntes pedagógicas, a confessional procura ter um embasamento filosófico-teológico – da rede privada: o Colégio Estadual Zacarias de Góis [Liceu Piauiense], fundado em 4 de outubro de 1845, o Colégio Diocesano [dos padres jesuítas] e o Colégio Sagrado Coração de Jesus [Colégio das Irmãs], ambos com data de criação em 1906. Vale acrescentar que, em se tratando de ensino considerado de qualidade no Estado, é relevante citar o Instituto Dom Barreto, fundado em 1943, também confessional e considerado nos indicadores nacionais uma das melhores escolas do País.

Embora não citando todas as escolas que possam merecer destaque, traçar esse breve panorama das instituições de ensino tradicionais de Teresina torna-se relevante no sentido de situar o IFPI entre elas e, dentro do foco da pesquisa, questionar o porquê

de entre outras opções ser o escolhido. Em relação às instituições particulares parece simples responder: são desenhadas para um público de maior poder aquisitivo. Mas no que se refere às públicas, fica o questionamento sobre as razões que levam os alunos a buscar uma vaga no Instituto Federal e a curiosidade sobre quem é esse aluno que opta pelo IFPI, considerando que todos os colégios citados têm em comum a exigência de aprovação em teste seletivo, e, pelo menos em princípio, sinalizam para a oferta de ensino dito de qualidade. A seguir mais um pouco das tradições que cercam o Instituto Federal do Piauí, e sua vocação para reproduzir o pensamento colonial, embora, dentre outros aspectos, possa orgulhar-se de deter em seu patrimônio imaterial todo o respeito da comunidade teresinense, por tudo que representa para a apital e cidades circunvizinhas.

2.2 - TRADIÇÕES HISTÓRICAS, DISCURSOS COLONIALISTA E LEGAL

Enquanto herdeiros de uma cultura voltada para o que vem de fora, alimentados por métodos e técnicas importados, nós, povo latino-americano, brasileiro, nordestino, piauiense [Estado de realização da pesquisa], pouco conhecemos de nossos pensadores. Não tendo ainda alcançado a posição de sujeitos de nossa própria história, menos ainda de detentores de uma consciência política que nos distancie da condição de dependência e que nos guie rumo à educação que contemple não só a técnica, mas também a capacidade de refletir sobre essa herança, por vezes somos meros seguidores do que preceituam os organismos

internacionais, como nos lembra Saviani (2010, p.220): “Esse mimetismo é uma característica marcante da cultura brasileira. Trata-se de uma preocupação com o exterior, com o que vem de fora ou como somos vistos pelos estrangeiros civilizados”.

Pensando noutra inferência de Holanda (1995, p.31): “somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra”, reflito sobre o papel da história, da colonização e da escola na reprodução do “não discurso” cristalizador de práticas discursivas alienantes. Em Chauí (2003, p.23), temos que as relações sociais devem ser encaradas como processos históricos e é a partir dessas relações que devemos compreender a ação dos homens, o sujeito e suas interações, relacionadas ao discurso sobre educação tal qual Veiga-Neto, nos apresentada adiante:

A educação escolar, vista por meio de seus conjuntos de verdades, apresenta um caráter construído e arbitrário, não natural e, dentre este conjunto destaca-se o caráter humanitário das escolas profissionalizantes, a criança como o bom selvagem, a escola como caminho para a maioria humana, a necessidade de a escola exercer a tutela moral sobre as futuras gerações (2011, p.52).

Partindo deste pensamento instigante acerca do papel da escola profissionalizante, que poderia resultar em nova colonização, ou, dito de outro modo, em uma “captura”, busquei lançar um olhar para questões antigas relacionadas à dicotomia entre atividade intelectual e trabalho manual/mecânico, iniciando

tal percurso com a retomada das raízes históricas do trabalho em nossa sociedade ocidental, mais especificamente a sociedade brasileira.

Ao buscar essas raízes passei por Le Goff (2003, p.12), para quem o quadro temporal e a cronologia exercem papel fundamental na compreensão da ciência histórica, tendo em vista que “o tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, o velho tempo da memória, que atravessa a história e a alimenta” (LE GOFF, 2003, p.13). Assim, concordando com a assertiva do historiador, busquei, no passado, localizar a gênese de algumas crenças presentes na construção do pensamento hoje circulante, no âmbito do Instituto Federal do Piauí, no que se refere aos jovens bolsistas de iniciação ao trabalho, aqui entendendo crença a partir de Julián Marías (apud SAVIANI, 2010, p. 47), como “as vigências radicais acerca da realidade e das coisas reais, as interpretações recebidas nas quais nos achamos sem mais e que significam para nós a própria realidade”.

Essa realidade, talvez fictícia, incrustada como crença, foi o que acompanhei num tempo curto e movente, de um dinamismo acelerado e difícil de acompanhar: o tempo, o pensamento, o constituir de sujeitos que, ditos vulneráveis, aqui anuncio como importantes, como pessoas, visíveis e notáveis em suas circunstâncias, muitas vezes despercebidas, por estarem associadas a algo surpreendentemente condenável na sociedade ocidental: o trabalho braçal e/ou manual.

Ao fazer um retrospecto, pude encontrar que a sociedade grega, conhecida como berço da cultura ocidental, era escravagista

e, assim como a sociedade medieval tinha base na servidão na representação aristotélica de liberdade, na qual “alguns são feitos para comandar, e outros, para obedecer” (RENAUT, 1998, p.10). Em ambas, fazia-se distinção radical entre os homens, separando-os entre superiores e inferiores, e o trabalho, em sua concepção original, é tido como secundário ou inferior (CHAUÍ, 2001, p.12).

No mesmo sentido, Cortella infere que o preconceito relacionado ao trabalho nasce em sociedades com base escravocrata, como, por exemplo, a sociedade clássica greco-romana, origem do mundo Ocidental, e que, por ser montada com base no sistema de escravidão, considerava o labor como “coisa menor, imoral ou de gente que está sendo punida”, de tal modo que, como registra o autor, no conceito filosófico e científico grego do século V a.C, “o que define a humanidade de alguém – e, portanto, a sua dignidade – é a capacidade de dedicar-se ao pensamento e não às obras manuais” (2007, p. 16-19).

Ainda com fundamento no pensamento histórico, Chauí (2001, p.11) afirma que, para os gregos, a práxis – atividade ética e política – é superior à poiesis, atividade técnica, trabalho, e apresenta as duas faces do trabalho: o lado livre e espiritual, pertencente ao burguês, e o lado mecânico do trabalho, o do trabalhador, simples meio para atingir o fim de quem manda, posicionando “de um lado, a liberdade, do outro a necessidade” (CHAUÍ, 2001, p.19).

Da desqualificação do trabalho na Antiguidade e Idade Média, avança-se para a formação de uma nova sociedade, que não mais distingue o homem por sua “linhagem”, mas pelo poder

econômico, pelo prestígio social conquistado por sua capacidade de trabalho; em outras palavras, pelo dinheiro que acumula e por vezes ostenta. Surge o burguês, o homem que tem seu valor mensurado por “seu esforço pessoal perante Deus” (CHAUI, 2001, p.17).

Estamos diante da ética protestante, que determina a transformação da riqueza em capital, precedendo a ética capitalista, que aparta o trabalhador do meio de produção, transformando a força de trabalho em mercadoria, assim como o próprio assalariado e seu trabalho, aparentemente livre da servidão, porém afastado das condições de trabalhar livremente, dando lugar a um “homem alienado, desprovido de si mesmo” (CODO, 2004, p.8).

Para o autor citado, ao tempo em que o trabalho favorece as relações sociais, permite a inserção do homem na História, humaniza o indivíduo, também pode impedir o encontro entre as pessoas, roubar a nossa humanidade e afastar o homem de seu destino, tendo em vista que é “ao mesmo tempo criação e tédio, miséria e fortuna, felicidade e tragédia, realização e tortura” (CODO, 2004, p.09-19).

Trazendo em si esta constante ambivalência, trabalho e conhecimento intelectual, nesse sentido, parecem andar sempre em desalinho. Ao considerar a História e buscando fundamento nas teorias e correntes filosóficas ao longo do tempo, percebi que cada época apresenta suas estruturas e crenças, porém o uso das ideologias para legitimar abusos, assegurar a manutenção do domínio de alguns grupos, servindo-se de instituições como

escola, família, igreja e outras para transmitir costumes e fazer com que tais ideias pareçam justas é um ponto comum a todas as épocas da humanidade, em todas as sociedades divididas em classes e em castas (CHAUÍ, 2001, p.23).

No conceito marxista de classe, as ideologias cumprem o papel de ocultar a realidade social, porém estas relações podem ser reproduzidas ou transformadas, desde que uma classe compreenda sua própria realidade e organize-se para destruir estes ciclos de exploração e dominação (CHAUÍ, 2001, p.24). Para Marx, “o ideólogo é aquele que inverte as relações entre as ideias e o real” (CHAUÍ, 2001, p.28), porém para Foucault, por exemplo, o pensamento de Marx não é inteiramente adequado para se pensar as relações de poder, porque localiza essas relações no aparato de Estado ou em uma classe, desconsiderando aspectos como vontade individual e consciência de si como motores da história (CASTRO, 2009, p.293-294).

Na abordagem cultural da História, o conceito de classe também se amplia, e Thompson (apud HUNT, 2006, p.68) a entende como “uma categoria histórica que descreve as pessoas em termo de seus relacionamentos ao longo do tempo”. Na mesma direção, Davis e Thompson inferem que: “as classes inferiores não eram simples presas de forças históricas externas e determinantes. Eram uma formação social e cultural, tendo desempenhado um papel ativo e essencial na criação de sua própria história e na definição de sua própria identidade cultural” (apud HUNT, 2006, p. 68).

Apreende-se das leituras citadas, que as ideologias podem

estar a serviço de grupos que se utilizam de instituições, dentre elas as responsáveis pela educação. Deste modo, será que as escolas e universidades ainda hoje são espaços de discussão e de reprodução do pensamento colonialista?

O Brasil, sendo um país colonizado, de histórico escravocrata e com uma sociedade de base rural e patriarcal, estruturada em relações autoritárias, desde o processo de dominação dos índios pelos europeus, catequização pelos jesuítas, e escravização dos negros, traz em suas origens ranços que se estendem aos dias atuais, no que concerne ao já referido entendimento de trabalho como menos digno, tendo tanto o colonizador português quanto espanhol como ideal “a vida de grande senhor, exclusiva de qualquer esforço, de qualquer preocupação” (HOLANDA, 1995, p.38).

Tal ideal se reflete nas relações estabelecidas no interior das instituições, inclusive as de ensino, que, muitas vezes, ao importar teorias educacionais oriundas de realidades diversas da nossa, reproduzem comportamentos do Brasil colônia e dos tempos do primeiro império, feito de elites agrárias e dividida em senhores, barões do café, os filhos destes e aqueles que os serviam, em uma sociedade altamente estratificada e hierarquizada. Exemplo seria a Reforma Capanema,⁸ que propunha um sistema educacional baseado na “divisão econômico-social do trabalho”.

Em se tratando de políticas de educação para jovens e das políticas de assistência estudantil executadas no Brasil, seja no âmbito municipal, estadual ou federal em execução, pode-se

8 - Reforma do sistema educacional brasileiro realizada na era Vargas (1930-1945), sob o comando do Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi implantada sob a ditadura conhecida como “Estado Novo” e dividia a educação em categorias: uma educação destinada “a elite da elite, outra para a elite urbana e outra para os jovens que comporiam o grande exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação, e outra ainda para as mulheres.” Fonte: Educabrazil.com.

afirmar que no ordenamento jurídico brasileiro o que há é uma certa exuberância de normas programáticas em vigor, a começar pela orientação contida em nossa lei maior:

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

Apesar de tanto se legislar acerca da educação no Brasil, pouco se discute sobre como se moldam os sujeitos em meio aos próprios atravessamentos, por exemplo, enquanto parte de uma instituição federal, que reúne toda uma estrutura para cumprir seu papel social, segundo as normas vigentes. Assim, muitas vezes, os programas e ações afirmativas perdem seu foco por não considerar que a realidade é dinâmica, que as demandas se alteram e são afetadas por diversas variáveis, ou seja:

As políticas para aumentar o acesso e conseguir uma entrada mais balanceada de estudantes, as políticas para melhorar o atendimento, orientação e aconselhamento, ou as políticas para aumentar oportunidades iguais para funcionários deveriam ser informadas por dados confiáveis, em vez de dados intuitivos ou estimados. (BONNET; CARRINGTON apud BALL, 2011, p. 131).

Foi essa discussão que iniciamos, ao falar das condições

políticas e institucionais da pesquisa realizada.

2.3 - CONDIÇÕES DA PESQUISA

As condições políticas que antecederam a investigação, assim como aquelas que permaneceram em movimento até a conclusão da coleta de dados foram as seguintes: no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (de [1995](#) a [1998](#) e de [1999](#) a [2002](#)), houve um retraimento das políticas sociais, dentre elas as políticas de educação (FIORI, 1995), o que contribuiu para a ausência das necessárias discussões no momento de implementar projetos educacionais.

Com baixos investimentos no ensino básico, na universalização do ensino médio e na elaboração de políticas de acesso ao ensino superior, reforçou-se a dualidade entre ensino básico e profissionalizante, gerando uma hierarquia entre as modalidades de ensino, a partir, por exemplo, da edição de decretos, tal como o de nº 2.208 de 17 de abril de 1997, que estabeleceu a separação entre ensino médio e técnico (Cf. Art. 3º e Art. 5).

O referido decreto presidencial, ao regulamentar o artigo 2º da Lei 9.394/96, diminui a possibilidade de elevação da escolaridade do trabalhador (assemelhando-se à reforma Capanema). Ademais, ao separar formação geral de técnica, fortalece a dicotomia entre ensino propedêutico e formação profissional, desconsiderando que a Carta Magna proíbe qualquer diferença entre trabalho manual e intelectual (Cf. Art.7º CF/inc.

XXXII).

Assim, na visão de Frigoto, Ciavatta e Ramos (2005, p.25), o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais – como a Portaria n.646/97, que regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97, dá outras providências, e trata da rede federal de educação tecnológica – vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.

Com o início do governo Lula, houve uma retomada dos investimentos sociais, e já no segundo ano após a posse, o Decreto 2.208/97 foi revogado pelo decreto 5.154/2004 de 23/07/2004, que prevê em seu Art. 1º:

A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (grifo meu).

Fruto de embates teóricos e políticos, dos tensionamentos

entre intelectuais e entidades da sociedade civil (FRIGOTTO, CIAVATA, RAMOS, 2005), o texto do Decreto 5.154/2004 de 23/07/2004 nasce dessas disputas, e, embora eivado de contradições que não cabem aqui discutir, reestabelece o ensino integrado.

Não obstante as diferenças na condução das políticas educacionais nos dois governos [Lula e FHC], ambos se utilizaram fortemente do discurso de inclusão. Tendo como escopo os investimentos na área social, essas ações, segundo Lopes e Rech (2013, p.210) “transformaram-se num imperativo do Estado brasileiro”, nos mandatos seguidos de ambos os governantes.

Tal imperativo foi o que considerei como condição de emergência de tantas políticas de inserção, em especial nos espaços educacionais, tão apropriados para disseminar discursos oficiais. A questão a se pensar foi se essa inclusão seria uma forma de maquiar a persistente exclusão de alguns grupos. Para Lopes e Rech (2013, p. 212):

Trata-se de uma condição de in/exclusão. Tal condição não pode ser capturada estatisticamente, pois possui uma dimensão relacional. Ela está presente nas formas de se relacionar e posicionar os sujeitos na grade social – de aprendizagem, trabalho etc. Portanto, diferentemente da exclusão que se desenha nos séculos XX e XXI se materializa na fragilização moral desse [...].

Nesse mesmo sentido, e ainda segundo Lopes, “a exclusão é politicamente correta, ou seja, branda, mas perversa, pois está

imbricada na inclusão”.

A adoção de políticas de acesso ao ensino superior, como sanção da Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005, ou lei do Prouni (Cf. Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005 / PROUNI / Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, Art. 1º), a edição do Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007 (Cf. Art.1º -REUNI), e, mais à frente, do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), como forma de ingresso nas universidades, trouxe à cena a necessidade de se pensar políticas de permanência.

Nos dias atuais, o Enem é o meio de ingresso em várias universidades públicas e particulares, o que permite a estudantes de várias regiões poderem optar por cursos em diferentes partes do País, carecendo muitas vezes de auxílio para dar continuidade aos estudos. Nos Institutos Federais, por exemplo, o processo seletivo adotado já é o Enem, e cem por cento das vagas de nível superior são preenchidas por esta forma de acesso.

Tanto a criação do Prouni quanto a adoção do Enem como possibilidade de mobilidade acadêmica, assim como a elevação dos repasses para oferta de assistência estudantil, incluindo-se aí as bolsas e/ou auxílios, fazem parte de toda uma teia de decisões interligadas, que, se dissociadas e/ou estudadas isoladamente, trazem o risco de corromper todo o processo.

Portanto, ao investir em políticas de acesso, há de se pensar em permanência, e torna-se inevitável discutir evasão e as condições que permeiam a vida dos estudantes em situação de risco e ou/vulnerabilidade. Tais considerações encontraram apoio nas orientações do Tribunal de Contas da União (TCU), por meio

do ACÓRDÃO n. 506/2013, ao preceituar que:

ACORDAM os Ministros do Tribunal de Contas da União, reunidos em Sessão Plenária, ante as razões expostas pelo Relator, em:

9.1. recomendar à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), tendo em vista suas competências definidas no Decreto 7.690, de 2 de março de 2012, e com fulcro no art. 250, inciso III, do Regimento Interno do TCU, que:

9.1.1. institua, em conjunto com os Institutos Federais, plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional, que contemple:

a) levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão;

b) inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura etc);

c) análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios PNAES ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão; (Grifo meu).

d) garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos campi (grifo nosso).

Dar início a uma pesquisa sem considerar as bases históricas da política social seria permitir que se criassem lacunas no processo de entendimento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o qual também apresenta dificuldades no delineamento da assistência estudantil no âmbito dos Institutos Federais.

O próprio Decreto 7234/2010, ao regulamentar o PNAES cita somente o ensino superior, como é possível depreender da leitura do caput de seu Art. 1º:

O PNAES tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, por meio da democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, da minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais e conclusão da educação superior, da redução das taxas de retenção e evasão e da contribuição para a promoção da inclusão social pela educação (incisos I a IV do artigo 2º) (Grifo nosso).

A própria natureza jurídica dos institutos, no que se refere ao seu enquadramento na oferta de assistência do programa em tela, apresenta peculiaridades que diferem das demais instituições de ensino superior, como é possível perceber a partir da leitura do artigo 2º da lei Lei nº 11.892/2008, instituidora dos IFEs:

Art. 2º - os “Institutos Federais são 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

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei” (grifo nosso).

Assim, embora citados no PNAES, os Institutos Federais não são inteiramente atendidos neste instrumento legal, haja vista que este foi originalmente pensado para prover a permanência de estudantes do nível superior, e a princípio não contempla alunos de outros níveis e modalidades de ensino, o que faz pertinente a discussão em torno do atendimento dos demais estudantes matriculados no Instituto.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, no IFPI, há também educação básica, e que 50% das vagas dessa modalidade são destinadas a estudantes de escola pública, o que já sinaliza a necessidade de que se organizem políticas e programas voltados especificamente para esses alunos.

Com essa preocupação referente às especificidades dos Institutos no que se refere ao PNAES, nos dias 6 e 7 de dezembro de 2010, aconteceu, em Fortaleza (CE), o Seminário denominado “Construção de Diretrizes para as políticas de Assistência Estudantil da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, realizado pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará (IFCE). O relatório resultante desse Seminário registrou o seguinte:

Os Institutos federais têm características

próprias, considerando que objetivam a verticalização do ensino. A verticalização supõe o oferecimento de diversas modalidades com públicos distintos. Nas modalidades técnico integrado e técnico concomitante ao ensino médio temos estudantes adolescentes, numa etapa de vida de desenvolvimento emocional e desenvolvimento dos corpos; na modalidade subsequente temos em sua maioria adultos trabalhadores; nos cursos de graduação tem os jovens adultos com as inquietações de quem irá iniciar a inserção socioprofissional. Há de se falar também dos cursos PROEJA e FIC, voltados para adultos que querem uma formação profissional e não tem a escolaridade exigida em outras modalidades. São estudantes que estão em defasagem de escolaridade em relação à idade. Suas demandas são outras. Fora essas modalidades, ainda temos os cursos de pós-graduação, que recebem estudantes com escolaridade superior já com uma bagagem intelectual. **Pensar em ações integradas significa olhar para esta diversidade de públicos e suas características** (DISPONÍVEL em: <<http://jus.com.br/revista/texto/19894>>, grifo nosso).

Quanto às ações voltadas à educação e à assistência, no plano de governo da Presidente Dilma Rousseff, há no programa 2011/2014 (DISPONÍVEL em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>), uma lista de intenções que sinalizam interesse em dar andamento às políticas públicas educacionais de assistência estudantil, assim como o compromisso de continuar investindo

em ciência e tecnologia, expandindo a rede federal de escolas técnicas e institutos federais, estimulando a pesquisa e formação continuada de profissionais da educação.

Logo, o que se viu, no período de maio a setembro de 2012, foi uma greve da rede federal de ensino que se estendeu por mais de cem dias, o que leva a refletir se o referido plano de governo não seria mais um mais um discurso produtor de fantasias autofágicas.

Dessa maneira, em um contexto político historicamente oscilante, ponderar sobre uma gestão democrática e participativa pode não ter ressonância imediata; entretanto, pensar os sujeitos e vislumbrar uma assistência comprometida em quebrar paradigmas que possam relacionar vulnerabilidade com submissão, ou que reflitam se há esta relação, parece válido nessas condições.

Estimular novas perguntas e, se possível, novas interpretações do ato educativo em seu sentido amplo, não somente para a formação de homens e mulheres capazes de atuar em mundo globalizado, industrializado, exigente e carente de mão de obra preparada e cada vez mais especializada (não necessária e exclusivamente braçal, mas também intelectual), capazes de chamar a atenção para a possibilidade de reescritura de discursos dominantes – caso estes não sejam satisfatórios – faz parte dessa reflexão, num universo de normas e leis natimortas.

No Brasil, a pesquisa sobre políticas educacionais vem representando um campo pelo qual muitos pesquisadores têm interesse; contudo, de acordo com Ball e Mainardes (2011), ainda é necessário ampliar os referenciais teóricos dessa área e a interlocução com a literatura internacional.

Os autores destacam ainda o quanto as políticas educacionais têm sido compreendidas como mercadorias, aproximando-se de uma tendência global da inserção da lógica do mercado no âmbito educacional.

Nesse sentido, tanto os discursos dos alunos inseridos no Programa de Atendimento ao Educando, quanto as práticas observadas no âmbito do Instituto Federal do Piauí, relacionadas às políticas de assistência, levaram-me a concordar com a seguinte afirmação de Foucault:

Creio que o poder político se exerce também por mediação de um determinado número de instituições que aparentemente não tem nada em comum com o poder político, que aparecem como independentes quando na realidade não são. Isso poderia se aplicar a universidade e ao conjunto do sistema escolar, que na aparência está feito para distribuir o saber e na realidade para manter o poder a uma determinada classe social e excluir de poder a qualquer outra classe social. A verdadeira tarefa política em uma sociedade como a nossa é criticar o jogo das instituições aparentemente neutras e independentes. Debate de Noam Chomsky com Michel Foucault (DEBATE, 2010)

Para pensar sob essa perspectiva não de neutralidade, mas de historicidade, fiz o caminho de volta: da atual condição legal e cultural do Instituto para o que era no passado, em um movimento ondulatório – de ir e vir do passado ao presente,

como nas ondas do mar, que vem e vão; ou, como na física, o movimento ondulatório de reflexão, quando uma onda volta para a direção de onde veio, em razão da batida em material reflexivo – de perceber o agora e o ontem, como condicionantes da percepção de assistência estudantil, muito mais parecida no passado e no presente do que se possa aceitar.

Explico tal inferência mostrando um histórico da assistência estudantil no IFPI, de suas primeiras tentativas até chegar aos bolsistas de iniciação ao trabalho, em uma rápida explanação de como e quando se deram as primeiras tentativas de assistência estudantil no IFPI (Cf. 100 FATOS DE UMA ESCOLA CENTENÁRIA, 2009 p.63-64; 84-86).

No ano de 1910, deu-se início ao Programa de Alimentação, que oferecia um lanche no turno da tarde, pois não dispunha de refeitório. Por volta 1913, passou a oferecer almoço, além do referido lanche. No início dos anos 1930, foi construído um Refeitório e passaram a ser oferecidas três refeições diárias: café, almoço e café; porém a partir de 1964 (Figura 10), a escola voltou a oferecer somente lanches, e, em 1966, o programa alimentar foi desativado (RODRIGUES, ANTONIO GERARDO.org, 2002, p.122).

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.



Fonte: Acervo Assessoria de Comunicação-Ascom (8 jun. 2013).

Figura 9 - Refeitório, hoje quadra de esportes

Nesta imagem, o Refeitório ainda se localizava no prédio A. Interessante observar que, assim como hoje, era lotado. Algo que chama a atenção também é a figura dos dois observadores lá atrás, sempre dando a ideia de ordem e vigilância. Durante o período de existência das bolsas de iniciação ao trabalho, quem desempenhava esse papel eram os alunos bolsistas, que ficavam na porta de entrada recebendo as fichas e observando se os que entravam estavam fardados, se eram do Instituto ou não.

Em 1950, foi instituída a Caixa Escolar, criada com o objetivo de oferecer ajuda financeira e assistência a alunos carentes. No ano de 1958, a Caixa Escolar foi desativada, sendo reimplantada em 1975, e funcionando até 1980, quando mais uma vez foi encerrada. De 1994 a 2004, volta a funcionar, porém sendo novamente desativada.

No começo da década de 1970, inicia-se o Programa de Bolsas Escolares que, por meio de recursos do MEC, destinava

bolsas de trabalho a alunos, filhos de operários sindicalizados. Em 1977, foi criado o Programa de Atendimento ao Educando (PAE).

Após as mudanças citadas e algumas tentativas de manter o Programa de Alimentação por meio de convênios com o MEC, o programa não logrou êxito; e, em 1992, o Refeitório fechou em razão da reforma no prédio. Em 1998, foi implantado o Programa de Atendimento Alimentar (PAA), que oferecia duas refeições por dia (almoço e jantar), considerando que os alunos do IFPI, em sua maioria, são adolescentes oriundos de famílias de baixa condição socioeconômica e ou que trabalham no comércio local, não dispendo, por isso, de tempo nem poder aquisitivo para deslocar-se para suas casas e fazer as principais refeições (RODRIGUES, ANTONIO GERARDO.Org, 2002, p.122-123).

Na atualidade, o Programa de Atendimento ao Educando (PAE) permanece em funcionamento; e, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão, em conjunto com a Coordenação de Extensão e assuntos comunitários executa a política de assistência estudantil no IFPI. Dentre outras formas de auxílio, oferece bolsas transporte, alimentação, moradia, e era responsável pela então bolsa de iniciação ao trabalho, que se diferenciava das demais por ser paga, em contrapartida, com trabalho, que consistia na prestação de serviços de apoio técnico e/ou administrativo por parte dos estudantes no contraturno das aulas.

Em relação à Bolsa de Iniciação ao Trabalho e a contrapartida do estudante beneficiado por esta forma de assistência, houve inúmeras questões a se considerar, pois, ocorreram significativas mudanças na política de assistência ao

longo do tempo. Importante dizer que cada instituto decidiu como agir em relação a essas mudanças, tanto que no que se refere à contrapartida trabalho, carga-horária dos estudantes e valor da bolsa havia grandes diferenças em sua aplicabilidade .

A mais significativa dessas mudanças foi a necessidade de extinguir a contrapartida trabalho por parte do aluno, em cumprimento de preceito legal. A partir da edição do Decreto 7234/2010, o tempo anteriormente empregado no trabalho, deveria ser destinado ao estudo, comprovado por meio da apresentação de um projeto de pesquisa na área do curso, ou por meio de um cronograma de estudos, os quais seriam acompanhados por um professor responsável, por algum membro da Coordenação de Extensão Comunitária ou da Equipe Pedagógica.

O referido decreto deixava margem a diversas interpretações e decisões, considerando que não estabeleceu prazo nem determinou meios para que os institutos colocassem em prática o dispositivo legal. Desse modo, o que perdurou até a extinção total das bolsas no Instituto Federal do Piauí foi uma situação que não era ilegal, mas também não se enquadrava na referida legislação, tendo em vista que a contrapartida trabalho permanecia.

Necessário ainda se faz considerar outros fatores que não devem passar despercebidos, como a situação de vulnerabilidade do aluno que busca assistência, pois a solução simplista de acabar (ou reduzir) com a contrapartida trabalho e com a bolsa para dar cumprimento ao dispositivo legal remetia a outros questionamentos, tais como: —De que modo os estudantes seriam

afetados por tais medidas? E o que pensavam sobre elas?

Tal preocupação relativa à forma de cumprimento dos preceitos legais perpassou a pesquisa desde seu primeiro momento, assim permaneceu o temor tanto de perder os sujeitos de estudo, quanto de ver a extinção da oferta de Bolsa de Iniciação ao Trabalho sem que se fossem pensados mecanismos de substituição, continuidade e/ou transição da atividade trabalho por alternativas que não prejudicassem os envolvidos.

Tais dúvidas permaneceram durante o processo de coleta de dados e de escrita, pois, quando se trata de pessoas e suas necessidades, não se está lidando apenas com a assinatura de documentos ou edição de leis, mas com a repercussão disso em suas vidas; e, de fato, meu receio de ver a bolsa ser extinta sem que fosse realizado um estudo prévio acerca de como operacionalizar tal mudança, terminou por encaminhar-se para a concretude, considerando que as Bolsas de Iniciação ao Trabalho, a partir de maio de 2013, começaram a ser gradualmente extintas: em 17 de maio do corrente ano foi lançado o EDITAL PAE n. 007/2013 (Cf. <http://www5.ifpi.edu.br>), já sem a oferta de Bolsa de Iniciação ao Trabalho, conforme se pode se perceber do trecho retirado do referido edital:

[...] 1.1.1 O PAE propõe cadastrar os estudantes regularmente matriculados e selecionar aqueles em comprovada situação de vulnerabilidade social, visando igualdade de oportunidades entre todos e promovendo condições de sua permanência, evitando a evasão, reduzindo taxas de retenção, contribuindo na inclusão social pela educação, através da oferta de

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

benefícios, tais como: moradia, transporte, alimentação e incentivo à aprendizagem, sem qualquer contrapartida de prestação de serviços por parte do estudante como requisito para o repasse financeiro de auxílios, a saber:

1.1.2 Benefício Moradia: Este benefício tem como proposta contribuir com despesas mensais referentes à moradia do estudante procedente de outros municípios. O estudante deverá comprovar mensalmente os gastos referentes à moradia, via recibos ou notas e apresentar contrato de aluguel ou afim no ato de inclusão no PAE. O valor previsto mensal deste benefício é de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) mensais.

1.1.3 Benefício Transporte: O benefício tem como objetivo auxiliar no custeio do deslocamento intra e intermunicipal no valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais. Prioritariamente, serão selecionados os estudantes que comprovem despesas de transporte intra e intermunicipal para acesso ao IFPI.

1.1.3 Benefício Alimentação: Tem por objetivo assegurar ao estudante uma refeição/dia. O benefício em pecúnia, no valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, será destinado aos estudantes dos Campus que não possuem refeitório. Nos Campus onde existem refeitórios, o benefício caracteriza-se pelo acesso gratuito ao Refeitório aos estudantes selecionados após o cadastramento no PAE.

1.1.4 Benefício de Incentivo à Aprendizagem: Será destinado às despesas escolares do estudante como transporte intramunicipal, material didático-pedagógico e uniforme, no valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) mensais.

Tal edital suscitou a busca do auxílio por muitos alunos. Sempre que são lançados editais para a obtenção de quaisquer tipos de assistência, formam-se amplas filas, pois muitos necessitam desse tipo de benefício. As filas permanecem por dias e dias, até que o processo se encerre. Em tese, a assistência sem a contrapartida trabalho seria o ideal, contudo, o valor dos benefícios era inferior ao da bolsa de iniciação ao trabalho, além disso, ao extinguir tal espécie de contrapartida o Decreto 7234/2010 levantava outra possibilidade, a de o estudante envolver-se em atividades relativas ao ensino-aprendizagem como forma de garantia do benefício.

Há outro ponto que merece ser citado, qual seja, muito se discute acerca do benefício concedido aos estudantes, mas vi pouco reconhecimento acerca da importância de sua contribuição para o Instituto, o que me lembra da leitura de Bertold Brecht:

[...] O jovem Alexandre conquistou a Índia. Sozinho? César bateu os gauleses. Não levava sequer um cozinheiro? Filipe da Espanha chorou, quando sua Armada Naufragou. Ninguém mais chorou? Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos. Quem venceu além dele? Cada página uma vitória. Quem cozinhou o banquete? A cada dez anos um grande Homem. Quem pagava a conta? Tantas histórias. Tantas questões (BRECHT).

Sobre a extinção da oferta de Bolsas de Iniciação ao Trabalho, ainda em 2012, apontava-se como alternativa, a

migração da Bolsa Trabalho para a bolsa permanência, por se tratar de benefício com o valor máximo equivalente ao praticado na política federal de bolsas de Iniciação Científica, destinada exclusivamente ao custeio das despesas educacionais de beneficiário de bolsa integral do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Também no campo das possibilidades, muitas vezes foi citada a mediação do ingresso dos alunos em programas como Jovem Aprendiz.

Ocorre que, em se tratando da Bolsa Permanência, mais uma vez, ficariam de fora os alunos do ensino básico, ademais esta espécie de bolsas estabelece critérios muito diferenciados, que não se encaixam nos cursos atualmente ofertados pelo IFPI. No que se refere ao Jovem Aprendiz, não se trata exatamente de um Programa de Assistência, com vistas à permanência, mas de um contrato especial de trabalho (CF. CLT- Art. 428 e Art. 18 da Lei nº 11.180, de 2005).

Das entrevistas realizadas com os alunos, também pude constatar que, além de ser a bolsa de valor mais alto, fatores como acesso à Internet, que muitos não têm em casa, trânsito entre os setores e convívio mais próximo com os servidores e a rotina administrativa do Instituto, eram aspectos que influenciavam na busca pela bolsa trabalho, por ser a única que permitia tais possibilidades.

Isso posto, é importante situar o cotidiano dos estudantes inseridos no então Programa de Iniciação ao Trabalho, fazendo uma breve explanação do que pretende ser a política de assistência, delineada no Manual de Assistência Estudantil do Instituto, que

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

em seu item 2 preceitua:

De acordo com o Decreto 7234 de 19 de julho de 2010 o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, tendo como objetivo: Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; Redução das taxas de retenção e evasão escolar e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Além das situações apontadas, o Decreto 7234/2010,⁹ ao estabelecer a extinção da contrapartida trabalho, lançou dúvidas adicionais não só ao contexto de ensino do IFPI, mas também administrativo no que se refere ao ingresso de novos servidores ou remanejamento dos que já fazem parte do quadro.

Em outras palavras: até agosto de 2013 em todos os setores do Instituto havia a presença maciça e necessária dos alunos bolsistas, porém a partir do Mem. Circ. 03 /13/PROEX/IFPI de 28 de junho de 2013, ficou determinada a extinção das bolsas de iniciação ao trabalho.

9 - O Decreto Presidencial não determina a contrapartida do estudante, no entanto, os investimentos realizados pela instituição na oferta de transporte, alimentação, reprodução de material didático, repasses financeiros para o estudante, mobilidade estudantil, acessibilidade, podem ser potencializados por atividades de pesquisa e extensão vinculadas ao ensino, o qual é o foco principal da assistência estudantil.

Assim surgiram mais impasses: O que seria necessário para se dar cumprimento ao decreto? E a Lei de Estágio (Cf. LEI 11.788/2008 (LEI ORDINÁRIA) 25/09/2008), de que modo guarda relação com o ensino e a aprendizagem? Fazia parte do conjunto de normas apenas programáticas¹⁰ que carecem de se incorporar às práticas? E os estudantes, como são afetados?

Toda essa discussão envolve indiretamente a assistência estudantil, no que se refere à presença ou ausência da contrapartida trabalho e/ou cumprimento do Decreto 7234/2010; e, conseqüentemente, pode ou não ter ressonância sobre os processos subjetivos dos alunos, que é o que interessa à pesquisa.

Após situar-se a política de assistência, as condições e o contexto da pesquisa, o foco deste estudo foi direcionado ao aluno, por não considerá-lo apenas a peça de uma engrenagem que não para, mas a razão de todo o processo, relacionando política e educação, não como um palco de disputas ideológicas, mas como pontes entre o saber e o realizar, capazes de evitar a inércia das leis que não saem do papel. Por isso comecei buscando apoio no conceito de política de Ribeiro, para quem:

A Política não é apenas uma coisa que envolve discursos. Não é uma coisa distinta de nós. É a condução da nossa própria existência coletiva, com reflexos imediatos sobre nossa existência individual, nossa prosperidade ou pobreza, nossa educação ou falta de educação,

10 - José Afonso da Silva define as normas programáticas como sendo aquelas “através das quais o constituinte, em vez de regular, direta e imediatamente, determinados interesses, limitou-se a traçar-lhes os princípios para serem cumpridos pelos órgãos (legislativos, executivos, jurisdicionais e administrativos), como programas das respectivas atividades, visando à realização dos fins sociais do Estado” (MARQUES, 2010, p. 7).

nossa felicidade ou infelicidade. Queiramos ou não, estamos imersos num processo político que penetra todas as nossas atitudes, toda a nossa maneira de ser e agir, até mesmo porque a educação, tanto a doméstica quanto a pública, é também uma formação política (RIBEIRO, 1998, p.12-16).

Assim, conhecer a assistência estudantil e seus sujeitos é também repensar a cidadania, de modo a romper o ciclo de políticas limitadoras e suscetíveis aos regimes políticos que as sustentam, evitando o que Gershman e Vianna (2003, p.72) denominaram como sendo “um sistema de apartação social generalizado em escala nacional e internacional”, para que se tenha, como nos mostra o pensamento de Rodrigues:

Um novo papel para as elites intelectuais e lideranças, em que os dirigentes, pedagogos, técnicos da educação sejam capazes de interpretar as carências reveladas pela sociedade e, a partir desta interpretação, direcionar essas carências em função de princípios educativos capazes de responder de maneira adequada, suficiente e completa às demandas da própria sociedade (2003, p.53).

Desse modo, diante de tantas tentativas de preenchimento das lacunas sociais, diante de mecanismos legais, pensar a educação, políticas de assistência e trabalho não é algo estanque, ao contrário, ganha consistência entre os sujeitos dessa relação,

que se podem limitar ou lançar-se a novas experiências por meio do acesso, da permanência e da continuidade dos estudos.

Na concretude do dia a dia dos alunos bolsistas em busca desse acesso, dessa permanência e da continuidade dos estudos, observei o fazer e refazer desses sujeitos, e, disposta a desapegar-me da parcialidade e passionalidade, a afastar-me de vícios ideológicos cultivados ao longo do tempo, decidida a desviar-me de tudo o que pudesse comprometer a credibilidade dos resultados obtidos, percorri um longo caminho.

Evitar que a busca da objetividade me fizesse perder o encanto por aquilo que decidi estudar não foi fácil, mas apoiada nos subsídios escolhidos, descrevo no próximo capítulo as etapas e decisões tomadas no decorrer da pesquisa, de modo a tornar-me o mais próxima possível da figura de pesquisadora.

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

3 - SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Pois aquele garoto/ Que ia mudar o mundo
/Mudar o mundo/ Agora assiste a tudo/ Em
cima do muro (Ideologia, Cazuza).

Ao observar os caminhos e as formas com que os mecanismos de ontem e hoje foram tensionados, de modo a estabelecer o diálogo entre os autores lidos, por meio do aporte teórico-metodológico escolhido, atravessei o percurso palmilhado. A maneira como as ferramentas foram utilizadas e as questões que envolvem a construção das subjetividades dos alunos bolsistas levaram-me a entender como Giddens (2005, p. 27) que:

Com frequência, se compreendermos propriamente como os outros vivem, também adquirimos melhor entendimento de quais são seus problemas, pois políticas práticas que não são baseadas numa consciência bem informada dos modos de vida das pessoas afetadas por elas tem poucas chances de sucesso.

A pesquisa teve como pontos de partida a Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007 que Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a edição da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o Decreto 7234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência

Estudantil-PNAES (Anexo F). O foco da investigação foram os sujeitos alvos dessas medidas legais, abarcando especificamente os bolsistas de iniciação ao trabalho do Instituto Federal do Piauí (IFPI), Campus Teresina Central.

Foi dada ênfase às experiências narradas pelos estudantes, fazendo-se o registro de relatos que envolvem seu cotidiano escolar, no que se relaciona ao fato de prestarem contrapartida trabalho no âmbito da instituição, sublinhando-se a percepção dos entrevistados acerca de si próprios a partir de sua condição de alunos bolsistas e do valor que atribuem ao auxílio da bolsa para sua permanência na escola.

Após a opção de análise inspirada em Foucault, defini três eixos temáticos: qual a importância da bolsa para permanência na escola; como administravam o tempo entre trabalho e estudo; razão pela qual os estudantes buscavam o auxílio da bolsa.

Optei por não trabalhar com categorias, a priori, mas depois da definição dos eixos, foram surgindo, no decorrer das entrevistas, e, após o agrupamento de repetidas falas, fragmentos de frases soltas ditas pelos entrevistados, que resultaram nas categorias: a terceira pessoa depois de ninguém; é muita responsabilidade; o pai não dava conta.

Para complementar a busca de objetividade, e alcançar olhos de investigadora, procurei subsídios teórico-metodológicos que pudessem associar a esses eixos, e categorias que englobassem aquilo que eu considerava necessário à análise do discurso dos bolsistas: fatores como situação familiar, econômica, social entre outros. Assim, além da opção pela entrevista semiestruturada,

busquei apoio nos ângulos de abordagem propostos por Laville & Dionne (1999, p. 104), quais sejam: ângulos econômico, social, pedagógico e histórico.

Inicialmente cada eixo e categoria foram associados a um ângulo de abordagem; ressalte-se, contudo, que todos os aspectos: econômico, social, pedagógico e histórico surgiram de maneira interligada, sendo na maioria das vezes uma situação decorrente da outra, o que me fez associar um ângulo de abordagem àquele com o qual mais se aproximava, na intenção de tornar a análise mais compreensível e, se possível, mais coesa, buscando evitar, desse modo, a fragmentação do entendimento.

A forma como as categorias foram surgindo só refletiu a existência de uma sociedade que tem como imperativos a separação, que “captura, divide e classifica” (VEIGA-NETO, 2011, p.55), e a ideia de investigar os alunos, que, para mim, mereciam ter seus discursos conhecidos, mostrou-se gratificante. Foi por meio de recorrências, dissonâncias, lacunas, silêncios e hesitações muitas vezes quase inaudíveis, imperceptíveis, mas fortemente presentes, que surgiram as categorias extraídas em sua maioria, da fala dos entrevistados.

Desta forma, o trabalho relacionado a problemas que perpassam a história dos alunos bolsistas ao longo do tempo, como a condição de vulnerabilidade social (Cf. DECRETO 7566/1909 - Aspectos Conceituais da Vulnerabilidade Social, 2007), administração do tempo entre estudo e atividades da bolsa, às mudanças propostas na legislação referente ao ensino profissionalizante e à assistência estudantil, foi delineado com

base em um conjunto de fatores que se entrelaçaram.

Por fazer parte das justificativas para a oferta de assistência estudantil na atualidade, considero importante falar um pouco sobre o conceito de vulnerabilidade social, tão decantado nos dias atuais e recorrente nos textos legais, inclusive no Decreto 7234/2010, ao qual recorri reiteradas vezes.

Segundo a Política Nacional de Assistência Social/2004, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, entende-se vulnerabilidade social como: “processos de exclusão, discriminação ou enfraquecimento dos grupos sociais e sua capacidade de reação, como situação decorrente da pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivo-relacionais e de pertencimento social e territorial” (DISPONÍVEL em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial>).

Para o Ministério do Trabalho e Emprego, no documento Aspectos Conceituais da Vulnerabilidade Social (DISPONÍVEL em: http://www.mte.gov.br/bro_2009), o conceito de vulnerabilidade social desenvolveu-se no fim dos anos 1990, por meio de estudos voltados para o entendimento das intensas transformações dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, como a precarização do mercado e das relações de trabalho e familiares.

Segundo o documento citado, o conceito de vulnerabilidade encontra-se associado ao de risco, referindo-se a menor ou maior capacidade de os indivíduos ou grupos sociais enfrentarem as forças que os circundam, de modo a aproveitar as oportunidades ofertadas pelas políticas públicas que possibilitem a posse ou controle dos recursos oferecidos pelo Estado para conquista de

seu bem-estar.

No caso dos bolsistas, que são objetos dessas políticas públicas e estão imersos em uma cultura institucional centenária, num contexto em que as relações de controle remetem ao exercício de papéis sociais, entendidos como “expectativas definidas socialmente que uma pessoa segue numa dada posição social” (GIDDENS, 2005, p.43), é possível inferir que se constituem e se reconhecem, baseados em efeitos de verdade pré-existentes. Acerca desses efeitos, resalto que, segundo Andrade:

A confluência dos múltiplos discursos que agem sobre os sujeitos e seus efeitos nos faz perceber o quanto as coisas ditas no âmbito da – ou em torno - da cultura são produzidas e/ou inventadas, **fabricando jovens de determinados tipos**. Isso oferece certo grau de liberdade e, ao mesmo tempo, de aprisionamento, caracterizando que os discursos, de modo geral, estão imbricados em relações de poder. Por meio dessas relações, produzem-se conhecimentos e saberes que determinados grupos buscam definir como verdadeiros, normais e hegemônicos (Grifo meu). In: MEYER, Dagmar Estermann. **PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação.**

Ao refletir sobre esses múltiplos discursos e acerca do poder das coisas ditas / não ditas como fator de constituição dos sujeitos, entendi que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que

se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2006, p.10); mesmo porque a força advinda desse direito de dizer o discurso e do discurso em si é diretamente proporcional ao lugar que o sujeito ocupa e inversamente proporcional à condição de vulnerabilidade daqueles que pesquisei. Esse entendimento, contudo não invalida a crença de que:

Mesmo os indivíduos que ocupam posições seriamente desfavoráveis podem aproveitar oportunidades para melhorar suas posições; o poder que a ação humana tem de realizar mudanças não deveria ser subestimado. A política social pode desempenhar um papel importante, maximizando o potencial de ação das comunidades e dos indivíduos desfavorecidos (GIDDENS, 2005, p.263).

A partir dessa ideia de sujeitos em ação, as perguntas orientadoras foram pensadas, considerando que os jovens ali ouvidos, apesar de sua condição semelhante de assistidos por uma política social, não poderiam ser tratados como “sujeitos homogêneos, a-históricos e abstratos” (ANDRADE, 2012, p.182),

3.1 - ENTRE ARPEJOS E SILÊNCIOS: CONSTITUIÇÃO DA EMPIRIA

Entre tantas intensidades e intencionalidades percebidas nesses sujeitos heterogêneos e em busca de tudo o que pudesse captar, optei por realizar entrevistas com todos os que se dispuseram a falar, tendo entre eles apenas alguns elos que os

tornavam próximos, tais como idade ou sexo, em busca sempre de constatar as singularidades em cada narrativa.

Considero relevante informar que, dada à dificuldade de marcar horários em outros locais, todas as entrevistas foram realizadas no próprio IFPI. Ressalto também que, por estarem os estudantes da instituição sendo entrevistados por uma servidora, muitos demonstraram certa timidez inicial, porém ênfase que tal fato não prejudicou os resultados, tendo em vista que, apesar dessa insegurança primeira, aqueles que aceitaram ser entrevistados, depois de algum tempo, demonstraram estar à vontade para falar.

Ao ocupar cada um deles a mesma posição, a de bolsista, de diferentes maneiras, fazendo suas leituras de mundo a partir de seus próprios lugares de sujeito, construídos e entremeados com base em contingências, tais como: questão socioeconômica, situação familiar, idade, sexo, setor de execução das atividades, curso, nível de ensino, turno e ano de exercício das atribuições relativas à bolsa, responderam aos seguintes questionamentos:

- Como é ou foi a experiência de ser bolsista de Iniciação ao Trabalho no IFPI?

- Por que os alunos buscam/buscam o auxílio da bolsa?

Como administram o tempo entre estudo e atividades exigidas para a manutenção da bolsa?

- Como se veem sendo bolsistas?

- Como acreditam ser vistos?

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

- Existe algum assunto sobre o qual você tenha sido questionado que gostaria de acrescentar algo?
- Há algum tema que não tenha sido falado e você gostaria de falar?
- Em caso de nova seleção para bolsista de Iniciação ao Trabalho, participaria novamente?

Tentei construir uma cadeia lógica entre os questionamentos, associando cada pergunta a um ou mais eixos temáticos, a um ou mais ângulos de abordagem, com a intenção de alcançar os objetivos específicos, o que espero ter conseguido tematizar no capítulo da análise das entrevistas.

Amparada na percepção de diferentes sujeitos, que partem de diferentes lugares, interessei-me em captar as diferenças e repetições, considerando que estas são “da ordem do vivido bem vivo, apesar das aparências” (DELEUZE, 2006, p. 15).

3.2 - INSTRUMENTOS E PASSOS DE ANÁLISE

Para viabilizar a investigação busquei sustentação em Gilles Deleuze, Jacques Le Goff, Michel Foucault e Peter Burke. De cada autor escolhido, gostaria de extrair mais e mais; contudo, precisei novamente fazer escolhas, e de cada um destaquei aquilo que mais me chamou a atenção.

Em Deleuze me ative ao seu uso constante do conceito de devir, que me reportava à ideia de incessante transformar. Le Goff trouxe mais clareza do que seria ouvir memórias, mesmo

que recentes. Em Foucault, o conceito de discurso ganhou nova interpretação, em meu entendimento, das coisas e pessoas. Burke trouxe, com a História Cultural, outra possibilidade de se contar essas memórias por meio de outros personagens que não somente aqueles considerados principais.

Assim, após a apreciação do material selecionado, e não obstante as limitações impostas pela falta de embasamento teórico inicial, com a leitura de alguns artigos e livros, decidi enveredar pelo caminho da História Cultural, entendendo que neste campo:

O historiador sabe que a sua narrativa pode relatar o que ocorreu um dia, mas que esse mesmo fato pode ser objeto de múltiplas versões. A rigor, ele deve ter em mente que a verdade deve comparecer no seu trabalho de escrita da história como um horizonte a alcançar, mesmo sabendo que ele não será jamais constituído por uma verdade única ou absoluta (PESAVENTO, 2004, p.51).

A identificação com a perspectiva teórica da História Cultural apoiou-se no interesse pela opinião das pessoas comuns e na sua experiência da mudança social, considerando que, a partir da ascensão da história das ideias, a partir dos anos 1960, “o que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma construção cultural, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço” (BURKE, 1992, p.11-13). Ao optar pela História Cultural como aporte teórico, quis “tomar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens e mulheres

para explicar e entender o mundo” (PESAVENTO, 2004, p.15).

A perspectiva de análise do discurso foi adotada e entendida a partir de Foucault, pois, como assinala Pesavento (2004, p.33), o pensamento foucaultiano indica que o objeto se define pela prática discursiva, e tal afirmação se alinha com a busca de compreensão desse processo de definição de um sujeito constituído pelos discursos que o atravessam.

A própria dinâmica de constituição do ensino profissionalizante no Brasil já funciona como um desses discursos. Deste modo, considere que não seria possível alcançar os sujeitos que buscam esse tipo de ensino, sem antes conhecer ao menos parte da origem conceitual, presente no aparato legal que envolve os institutos, que, com mais de um século de existência, atravessados por sete constituições,¹¹ uma ditadura militar, o nascimento da democracia, e um sem número de leis esparsas e infraconstitucionais, relaciona-se com o processo de subjetivação dos alunos que estudaram ou estudam no Instituto Federal do Piauí.

A metodologia da pesquisa desenvolve-se em diferentes etapas, e, em um primeiro momento, na fase exploratória do estudo e com a intenção de conhecer a política, os sujeitos e o campo empírico escolhido, apliquei três questionários: um com dez perguntas, dirigido aos bolsistas e ex-bolsistas de Iniciação ao Trabalho; outro direcionado aos servidores envolvidos direta ou

11 - Constituição de 1891 - Promulgada pelo Congresso Constituinte. Constituição de 1934 - Promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte. Constituição de 1937 - Promulgada pelo Estado Novo. Constituição de 1946 - Constituição da República Populista. Constituição de 1967 - Promulgada pelo ato Institucional Nº4. Constituição de 1969 - Nova redação da constituição de 1967. Constituição de 1988 - Promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte.

indiretamente com a assistência estudantil, no qual constavam sete indagações; e um terceiro voltado para os gestores responsáveis diretos ou indiretos pelo planejamento ações, programas e políticas de assistência, no qual havia seis questões.

O objetivo de aplicar os questionários entre os bolsistas era identificá-los, conhecer sua opinião sobre aspectos relativos ao exercício das atividades da bolsa concomitante as suas demandas de estudante, e estabelecer um contato inicial, visando à possibilidade de uma entrevista futura.

A aplicação das perguntas junto aos servidores visava perceber alguns posicionamentos sobre as mudanças propostas pela nova legislação. Também pretendia decidir se a pesquisa teria condições de estabelecer o tensionamento entre a perspectiva de servidores, bolsistas, mediante a situação de, cada um, a seu modo, ser subjetivado pela circunstância de necessitar do auxílio da bolsa de um lado, e, do outro, de administrar essa oferta diante das determinações legais as quais precisavam adaptar-se. Foram entregues, no período de maio a junho de 2012, cento e dezoito questionários semiabertos para bolsistas e servidores assim distribuídos:

Cem bolsistas, cinco pedagogos, três psicólogos, três assistentes sociais, um técnico em assuntos educacionais, quatro diretores (diretor geral, diretor de gestão de pessoas, diretor de ensino, diretor de extensão) e três pró-reitores. Foram devolvidos, no referido período, 74 questionários, distribuídos da seguinte forma: 62 de bolsistas e ex-bolsistas, sendo 27 da Graduação e 35 do Ensino Médio Integrado, 12 questionários de servidores

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

ligados à assistência de alunos, sendo 5 pedagogos, 1 técnico em assuntos educacionais, 3 psicólogos, 2 assistentes sociais e 1 pró-reitor. No Quadro 1 a seguir, de forma sistemática, pode-se ver o processo de entrega e devolução dos questionários.

Quadro 1 - Quadro geral de devolução dos questionários

PARTICIPANTES	QUESTIONÁRIOS ENTREGUES	QUESTIONÁRIOS DEVOLVIDOS	PERCENTUAL DE DEVOLUÇÃO
Bolsistas	100	62	62%
Assistentes sociais	03	02	66%
Diretores*	04	00	0%
Pedagogos	05	05	100%
Pró-reitores	03	01	33%
Psicólogos	03	03	100%
Técnico em Assuntos Educacionais	01	01	100%
TOTAL	119	74	62%

Fonte: Elaboração da Autora (OLIVEIRA, 2013).

*É importante colocar que dos diretores procurados, dois optaram por não responder ao questionário, mas aceitaram conceder entrevista sobre o tema proposto.¹² O terceiro justificou sua decisão de não responder, informando não fazer parte de sua pasta (ensino), decisões sobre políticas de assistência. O quarto diretor procurado optou por não responder o questionário nem conceder entrevista e ofereceu um livro de sua autoria que continha informações a respeito dos programas de assistência implantados no Instituto ao longo do tempo.

12 - Entrevista não gravada, anotadas no caderno de campo, termos de consentimento assinados.

O resultado inicial da aplicação dos questionários foi a decisão de promover o deslocamento do discurso dos gestores, professores e servidores, ou seja, das figuras de poder, para o discurso dos estudantes, que, na Instituição, são os que se submetem ao exercício deste em maior escala, embora também possam exercê-lo.

Conforme Gore (1994, p. 11), a partir de Foucault:

“o poder não é necessariamente repressivo uma vez que incita, induz, seduz, torna mais fácil ou mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável. O poder é exercido ou praticado em vez de possuído e, assim, circula, passando através de toda força a ele relacionada”.

Por aceitar essa circularidade e percebê-la no decorrer da investigação, não pretendi apresentar respostas ou alçózes. Quis refletir, desacomodar o pensamento instituído, não para “contrariar ou destruir, mas para instigar e desconstruir determinadas maneiras tradicionais de pensar” (VEIGA-NETO, p.3).

Apoiada no referencial já citado, e com base no pensamento de Grazziotin e Almeida, (2012, p.35), de que “a escolha de um método implica em seleções e exclusões que acompanham o pesquisador ao longo do desenvolvimento de seus estudos”, procedi metodologicamente da seguinte forma: primeiro foram aplicados os questionários, com o objetivo de alcançar uma visão

panorâmica do campo empírico e dos sujeitos, até decidir, como exposto acima, que recorte seria feito e até mesmo que mudanças precisariam ser realizadas, principalmente em razão do acesso e da disponibilidade ou não dos participantes em dar seguimento em suas contribuições para a pesquisa.

Em seguida, parti para a utilização das fontes orais, quando os dados foram colhidos por meio de narrativas dos estudantes, entendidas como “uma sequência de acontecimentos ligados entre si, por determinado assunto e relacionados pelo tempo” (COUTO, 1998, p.122), que foram ouvidas e gravadas em entrevistas semiestruturadas, que “se desenrolam a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.34), e caracterizadas como “uma série de perguntas abertas, elaboradas verbalmente em uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONEE, 1999).

No decorrer das entrevistas, foi também utilizado, quando necessário, o caderno de campo, no qual foram anotadas impressões relativas a expressões faciais, aparente nervosismo, excitação e demais atitudes não expressas na fala. Para uma visão mais abrangente das informações pretendidas, as entrevistas foram aplicadas junto a alunos e ex-alunos de ambos os sexos, de idades, turnos e níveis de ensino diferentes, pois para Ludke e André (1986, p.52):

[...] uma outra questão prática relacionada à validade dos dados é a que se

refere à frequência, duração e periodicidade das observações. Se o estudo pretende retratar o fenômeno de forma completa é preciso que os dados sejam coletados numa variedade de situações, em momentos variados e com fontes variadas de informação.

Importante ressaltar que para preservar a privacidade dos entrevistados, tanto de estudantes quanto de servidores, todos os nomes são fictícios e inspirados em personagens históricos, poetas e/ ou escritores, nomes bíblicos, tirinhas, quadrinhos e outros, escolhidos a partir das características físicas ou no que a personalidade de cada um me reportava.

O convívio direto, e em alguns casos, diário com parte dos jovens pesquisados permitiu uma observação mais próxima das especificidades de cada um e foi possível perceber que aspectos como cursos, níveis de ensino e setores de atuação mostraram-se relevantes para a maneira de perceber a própria condição individual. Desse modo, foi feita a opção por entrevistar estudantes distribuídos em cursos, setores níveis e modalidades de ensino variadas, conforme os Quadros 2 a 8, a seguir.

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

Quadro 2 - Quadro geral de bolsistas de iniciação ao trabalho entrevistados

BOLSISTA	GÊNERO	IDADE	NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO	CURSO	TURNODABOLSA	SETOR DE ATUAÇÃO
Simone	Feminino	17	Médio integrado	Contabilidade	Manhã	Biblioteca
Rute	Feminino	21	Superior	Química	Manhã	Direção geral
Emília	Feminino	19	Médio integrado	Contabilidade	Manhã	Biblioteca
Oscar	Masculino	23	Superior	Gestão de meio ambiente	Noite	Biblioteca
Mário	Masculino	21	Superior	Biologia	Noite	Biblioteca
Iracema	Feminino	19	Médio integrado	Contabilidade	Noite	Biblioteca
Álvaro	Masculino	25	Médio subsequente	Mecânica	Manhã /tarde*	Refeitório
Miguel	Masculino	24	Médio subsequente	Segurança do trabalho	Tarde	Controle Acadêmico
Luciano	Masculino	19	Médio integrado	Administração	Manhã	Diretoria de extensão
Fátima	Feminino	16	Médio integrado	Administração	Manhã	Coordenação dos cursos
Ernesto	Masculino	28	Médio subsequente	Mecânica	Manhã /tarde*	Refeitório
Hugo	Masculino	18	Médio integrado	Administração	Noite	Biblioteca
Elizabeth	Feminino	20	Médio integrado	Administração	Noite	Biblioteca
Anita	Feminino	17	Médio integrado	Contabilidade	Manhã	Biblioteca
Carmen	Feminino	25	Médio subsequente	Segurança do trabalho	Tarde	Diretoria de gestão de pessoas
Joana	Feminino	17	Médio integrado	Administração	Manhã	Diretoria de extensão
Caio	Masculino	18	Médio integrado	Eletrotécnica	Tarde	SIEE – serviço de integração empresa escola
Leila	Feminino	25	Superior	Gestão de meio ambiente	Noite	Setor de saúde

Fonte: Elaboração da Autora (OLIVEIRA, 2013).

*Os dois bolsistas do refeitório entrevistados, trabalhavam no horário de 11:00h às 15:00h e estudavam no período noturno.

As entrevistas foram analisadas com inspiração em Foucault, na esteira de Veiga-Neto, Alfredo e Lopes, Maura C., ao conceberem que:

Ao longo de sua imensa e variada produção, observam-se claramente deslocamentos nos conceitos que ele usa e até mesmo nos que ele cria

em suas descrições, análises e problematizações. Quando ele volta a usar um conceito, às vezes há apenas refinamentos conceituais; mas, outras vezes os conceitos parecem até mesmo mudar bastante (VEIGA-NETO, 2010. p. 37).

Busquei suporte nos autores supracitados para, como eles, assumir o risco de alinhar-me a perspectivas teóricas mais abertas e flexíveis do que aquelas em que “método e teoria ainda pareçam assumir um caráter tanto rígido, prescritivo e formal” (VEIGA-NETO, 2010. p. 37), mas ancorada na ideia de ambos, ao inferir que:

É preciso não confundir abertura e flexibilização com “vale tudo”, com a negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor. Várias vezes temos insistido que se pode ser rigoroso sem ser rígido e que, em qualquer atividade, sempre é preciso seguir alguns preceitos, normas ou regras previamente estabelecidas por uma cultura que nos precedeu e na qual estamos mergulhados. Sem isso não há como nos comunicarmos e nem mesmo como pensarmos. Afinal, por mais óbvio que pareça, não devemos esquecer a lição arendtiana: não foi cada um de nós que inventou o mundo em que vivemos; quando aqui chegamos, o mundo já estava aí (VEIGA-NETO, 2010. p. 37).

Precisava dessa flexibilidade rigorosa para escapar ao hermetismo acadêmico e ao meu próprio, tão contaminado

de ânsias e certezas que, ao longo da pesquisa, poderiam ser prejudiciais. Parti, após definir em quem e no que me inspiraria, para os critérios pelos quais definiria a amostragem.

Foi utilizada, como critério de escolha, com base em (LUDKE e ANDRÉ 1986), a amostragem intencional,¹³ sendo os estudantes assim selecionados, segundo sua disponibilidade, para responder inicialmente ao questionário e depois a entrevista. Além do critério citado, outros também foram adotados: tempo, proximidade do processo [estudantes que ainda recebiam auxílio] e distância [alunos já afastados da bolsa e/ou da instituição]. No caso dos ex-bolsistas, optei preferencialmente por aqueles que tinham permanecido um ano ou mais no programa; e, em relação aos que permaneciam exercendo as atividades da bolsa, ouvi tanto iniciantes quanto veteranos.

Outro aspecto que considerei relevante ao selecionar foi a opção por entrevistar não somente aqueles a quem eu conhecia e havia convivido, mas também outros com quem eu não tinha tido nenhum contato anterior. Esses foram apontados por entrevistados ou fui diretamente a diferentes setores perguntar se gostariam de participar da pesquisa. Assim foram entrevistados bolsistas dos dois gêneros, distribuídos em nove setores, e nos três turnos de funcionamento do instituto, como se pode observar nos Quadros 3, 4, 5, 6, 7, e 8, a seguir:

13 - A amostra que não se constitui por acaso, mas em função de características específicas que o investigador quer pesquisar. A amostragem intencional é amostragem por julgamento, na qual há o interesse em estudar apenas os tipos de sujeitos selecionados.

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

Quadro 3 - Número de entrevistados organizado por sexo

GÊNERO	QUANTIDADE
Masculino	08
Feminino	10
Total	18

Fonte: Elaboração da Autora (OLIVEIRA, 2013).

Quadro 4 - Número de entrevistados organizado por setor de atuação

SETORES DE ATUAÇÃO	QUANTIDADE
Biblioteca	08
Controle acadêmico	01
Coordenação dos cursos	01
Diretoria de extensão	02
Diretoria de gestão de pessoas	01
Direção geral	01
Refeitório	02
Serviço de Integração Empresa Escola (Siee)	01
Setor de saúde	01
Total	18

Fonte: Elaboração da Autora (OLIVEIRA, 2013).

Quadro 5 - Número de bolsistas organizado por turno de atuação

TURNO	QUANTIDADE
Manhã	07
Tarde	03
Noite	06
Manhã e Tarde	02
Total	18

Fonte: Elaboração da Autora (OLIVEIRA, 2013).

Após ouvir os bolsistas, e também em razão de dados obtidos nas entrevistas, busquei ouvir o psicólogo do setor pedagógico. Como praticamente cada entrevista trazia mais informação sobre os mesmos temas, ouvi ainda a coordenadora de extensão, o atual reitor, a pró-reitora de Extensão e o novo diretor geral do Campus. Especificamente sobre o refeitório, vale registrar que, em 28 de abril de 2013, houve manifestação dos estudantes do Instituto por melhores condições. Imagens do protesto foram veiculadas. Imagens do protesto foram veiculadas em meios de comunicação digital (DISPONÍVEL em: <http://www.portalaz.com.br/noticia/educacao>).

Nesse período, houve uma série de movimentos de jovens estudantes em Teresina: protestos contra o aumento das passagens de ônibus e contra a corrupção. No Instituto, os estudantes protestaram pela falta de professores e por melhorias no refeitório.

Após o referido protesto, novamente houve uma mudança nos rumos das entrevistas; com as constantes alusões ao refeitório, considerei pertinente entrevistar as duas nutricionistas responsáveis pelo setor.

Então, em um universo de 129 bolsistas, atuando em 2013, somados aos 11 que já haviam sido afastados nos anos anteriores, foram entrevistados 18 estudantes com quem entrei em contato e que aceitaram participar.

Assim, foram 18 entrevistas com alunos, e nove com servidores, sendo duas nutricionistas, um psicólogo, e seis gestores [um reitor, uma pró-reitora, dois diretores gerais, diretor de gestão de pessoas, coordenadora de extensão], perfazendo o

total de 27 entrevistas.

Dado o elevado número de pessoas entrevistadas, sobretudo estudantes, e de muitas falas repetidas, novamente foi preciso realizar nova filtragem, realizada da seguinte forma: por meio de sorteio foram selecionadas cinco entrevistas de alunos para análise.

A escolha dos servidores procedeu-se do seguinte modo: dentre os nove entrevistados, o atual reitor, a nova pró-reitora de Extensão e o atual diretor não vinham participando do processo de oferta nem de extinção das bolsas no recorte estudado, então optei por selecionar as entrevistas daqueles que estavam envolvidos dentro dos cinco anos que o estudo abrangeu. Em relação as duas nutricionistas entrevistadas, foi realizado o sorteio de uma das entrevistadas.

Faz-se necessário enfatizar que todas as entrevistas realizadas foram valiosas, e, ainda que muitas vezes as informações se repetissem, cada narrativa trouxe sua própria roupagem, e ofereceu novas nuances que contribuíram para um exercício analítico mais apurado. Ressalte-se ainda que, no futuro, poderão ser usadas em outro trabalho que venha a abranger um recorte temporal mais longo.

A opção pelo sorteio e a escolha do número de cinco bolsistas e de cinco servidores se deram na intenção de manter a paridade numérica entre discentes entrevistados e servidores envolvidos na temática. Tal cuidado ocorreu no interesse de evitar simples polarizações e no intento de compreender aspectos citados pelos participantes. Ressalto que a alternativa do sorteio trouxe

perdas e ganhos, pois ao sortear tive a vantagem de libertar-me da difícil tarefa de escolher e a desvantagem de precisar abrir mão de outras tantas.

Dos cinco entrevistados sorteados, eu havia convivido e estabelecido uma relação de confiança com dois deles [Simone e Mário], porém, ao contrário do que parecia a princípio, a entrevista não fluiu com facilidade, pois havia justamente o obstáculo da intimidade que, ao invés de ajudar, trouxe certo nervosismo de ambas as partes.

Com os outros três entrevistados não havia uma relação anterior, assim, exceto com Leila, que era extremamente tímida, tudo fluiu tranquilamente. O resultado dos sorteios pode ser visualizado nos Quadros 6, 7 e 8, a seguir.

Quadro 6 - Entrevistas sorteadas dos bolsistas

BOLSISTA	GÊNERO	NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO	TURNO DA BOLSA	SETOR DE ATUAÇÃO
Simone	Feminino	Médio Integrado	Manhã	Biblioteca
Leila	Feminino	Superior	Noite	Setor de Saúde
Joana	Feminino	Médio Integrado	Manhã	Diretoria de Extensão
Caio	Masculino	Médio Integrado	Tarde	Siee-Serviço de Integração Empresa Escola
Mário	Masculino	Superior	Noite	Biblioteca

Fonte: Elaboração da Autora (OLIVEIRA, 2013).

Antes de apresentar o quadro de servidores sorteados nas entrevistas, observe-se um pouco de cada um dos bolsistas também selecionados por meio de sorteio:

- Simone tem 17 anos, foi bolsista de setembro de 2011

a outubro de 2012, faz o médio-integrado à tarde e era bolsista de Iniciação ao Trabalho à época da entrevista no turno da manhã. Hoje atua como bolsista de iniciação profissional (outro sistema de assistência iniciado após a extinção das bolsas de iniciação ao trabalho). É a filha mais velha, os pais são casados, e tem um irmão mais novo. A entrevista foi realizada em 8 de março de 2013.

- Leila tem 25 anos, é graduada pela UFPI, e hoje é aluna de um dos tecnólogos do Instituto (curso de nível superior). Estuda à tarde e é bolsista de iniciação ao trabalho no período noturno desde janeiro de 2013. Os pais são separados, mora com a mãe, que é costureira, e tem dois irmãos. A entrevista foi realizada em 26 de abril de 2013.
- Joana tem 18 anos, foi bolsista no período de 2010 a 2011; depois disso, foi estagiar na Polícia Federal. Concluiu o curso médio-integrado no IFPI em Administração, e hoje cursa Direito em uma faculdade particular pelo PROUNI. Os pais são separados, mora com a avó paterna. A entrevista foi realizada em 23 de abril de 2013.
- Caio tem 19 anos, foi bolsista de maio de 2011 a abril de 2012. Estudava pela manhã e era bolsista no período da tarde. Hoje continua como aluno do Instituto e trabalha como aprendiz em uma construtora de Teresina. Os pais não têm emprego formal. A mãe é dona de casa e o pai autônomo. Tem um irmão de 20 anos e uma irmã de 15

anos. Moram todos juntos. A entrevista foi realizada em 26 de abril de 2013.

- Mário tem 21 anos, foi bolsista de outubro de 2011 a novembro de 2012. cursava Licenciatura em Biologia, no IFPI à tarde, e era bolsista à noite. Trancou o curso para estudar Enfermagem numa instituição particular pelo Fundo de Financiamento Estudantil-FIES (DISPONÍVEL em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>). Mário é adotado, os pais são casados, e tem um irmão com necessidades especiais (cego) do qual ajuda a cuidar. A entrevista foi realizada em 25 de março de 2013.

Simone, Leila, Joana e Mário moram em bairros afastados do centro, onde se localiza o instituto. Caio mora em Altos, município próximo a Teresina, a 41km da capital. O Quadro 7, a seguir, apresenta os servidores que tiveram suas entrevistas sorteadas.

Quadro 7: Servidores selecionados

SERVIDOR	CARGO/FUNÇÃO
Ângelo	Psicólogo Educacional
Pedro	Professor/ Diretor de Gestão de Pessoas
Clotilde	Pedagoga/Coordenadora de Extensão
Luís	Professor/ Diretor Geral
Nigella	Nutricionista

Fonte: Elaboração da Autora (OLIVEIRA, 2013).

Faz-se importante ressaltar que a redução do quantitativo de entrevistas analisadas não ocasionou prejuízo ao entendimento, pois tal medida só foi possível considerando que a amostragem se encaminhou para a saturação logo no início da coleta, e o motivo pelo qual se entrevistou mais pessoas foi a busca por dissonâncias, caso houvesse.

Todos os sujeitos da pesquisa fazem ou fizeram parte de um período em que as transformações na assistência estudantil começam a ganhar visibilidade. Os alunos do presente, em função do Decreto 7234/2010, e, também, por estarem vinculados à instituição no momento imediato após sua alteração legal, quando ganha status de Instituição Federal de Ensino Superior (Cf. LEI n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências), o que trouxe inúmeras implicações para o contexto institucional; e os egressos, por estarem temporariamente vinculados a um momento político de transformação no País e em razão do início PAE.

Além do fator tempo, ao eleger os critérios, ponderei também sobre o aspecto do olhar mais próximo e mais distanciado, tanto em relação aos alunos do passado quanto de hoje, para, ao finalizar a coleta de dados, ter uma visão mais apurada a partir da fala de cada um deles. Assim:

[...] o olhar desenvolve-se sobre os rastros de outros olhares, a leitura desenvolve-se sobre o rastro de outras leituras; e nesse desenvolver-se da viagem,

do olhar e da leitura, constitui-se, para além da evocação, a recordação, isso é, a própria história daquele que narra (LARROSA, 2003, p.62).

Ressalte-se, contudo, que o número de entrevistados foi sendo definido ao longo da pesquisa, quando foi percebida a necessidade de ouvir mais pessoas em razão da busca de compreender:

A gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal, cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que sente ou pensa o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-la com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (LUDKE e ANDRÉ 1986, p.36).

Optei por valorizar essa gama de possibilidades, sem com isso mitigar a importância dos demais dados. Não realizei a análise dos documentos oficiais; porém, para fins de registro foi realizado o levantamento de documentação no âmbito do Instituto e por meio virtual, elegendo, dentre as fontes citadas, os impressos e as publicações nos sítios oficiais.

Por outro lado e considerando o pensamento de Le

Goff (2006, p.10), ao inferir que “hoje os documentos chegam a abranger a palavra, o gesto”, elegi como documentos as entrevistas realizadas.

No próximo capítulo apresento o que considere a parte mais árdua do trabalho realizado: as análises das entrevistas. Pesquisar o momento presente, sem estar protegida pelo manto do tempo distante, no interior de uma Instituição centenária, e talvez por isso mesmo conservadora, da qual faço parte, a qual respeito e admiro com seus vícios e virtudes, citar situações e pessoas que fazem parte do meu cotidiano foi um desafio grande. Lidar com seus interditos e exclusões já naturalizados, percebidos e sentidos somente por quem os conhece e vivencia não foi simples, mas foi muito válido.

Em síntese, para concluir este capítulo, apresento o Quadro 8, a seguir, em que sistematizo todo o processo por mim empreendido.

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

Quadro 8 - Quadro Orientador

Título	DITOS E NÃO DITOS: como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil (2009 a 2013)		
Questões Norteadoras ↓	Roteiro de entrevistas ↓		
Sem o recurso da bolsa os estudantes continuariam a frequentar a escola? Como vivenciam o espaço escolar? Como se constituem esses sujeitos em meio às relações de poder que os atravessam?	Por que você buscou o auxílio da bolsa? Como é ou foi a experiência de ser bolsista de iniciação ao trabalho no IFPI? Como administram/administravam o tempo entre estudo e atividades da bolsa? Como se veem/se viam sendo bolsistas?	Como acreditam/acreditavam ser vistos? Existe algum assunto sobre o qual você tenha sido questionado que gostaria de acrescentar algo? Há algum tema que não tenha sido falado e você gostaria de falar?	Se houvesse oportunidade de participar novamente da seleção para bolsista você repetiria a experiência?
Objetivo Geral→	Compreender, por meio dos discursos dos discentes, os processos de subjetivação dos estudantes ditos em condição de vulnerabilidade social em um contexto de produção de sentidos e significados relacionados às políticas de assistência estudantil entre 2009 e 2013.		
Objetivos Específicos→	Examinar se há relação entre os benefícios das políticas de apoio e a permanência deles no percurso escolar.	Perceber como se estabelecem as relações de poder permeadas por um aparato legal centrado num discurso salvacionista.	Analisar como os estudantes vivenciam o espaço escolar a partir de seu lugar de bolsista.
Problema de pesquisa	Como as políticas de assistência afetaram os modos de subjetivação dos alunos ditos em situação de vulnerabilidade social, inseridos no programa de bolsas de iniciação ao trabalho do Instituto Federal do Piauí Teresina Campus Central no período 2009 a 2013?		
Instrumento de coleta de dados	Questionários/ Entrevista Semiestruturada		

Fonte: Elaboração da Autora (OLIVEIRA, 2013).

4 - SINFONIA: ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. “Adestrar” as multidões confusas, imóveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios (FOUCAULT, 2009, p.164).

Recorri à epígrafe acima, pois, a partir de sua leitura, entendi que muitas vezes o poder se opera sutilmente, por meio de suas seleções e classificações, que têm como efeito a produção de um tipo de sujeito que aceita e naturaliza as situações que o envolvem, mas que também pode ter como efeito colateral, sujeitos que transgridem, rejeitam e ultrapassam as relações que os atravessam.

Após ouvir as entrevistas repetidas vezes, transcrever, separar, agrupar, designar categorias, pude iniciar o exercício de análise que apresento a seguir, e que me permitiu perceber as

multiplicidades e singularidades que ali estavam; ou seja, livres para serem vistas, soltas para serem apanhadas.

Fugir à tentação do uso desmedido de metáforas, tentar conter o fluxo do pensamento, muitas vezes mais veloz que o ritmo da escrita, escapar de minha própria subjetividade rumo à compreensão dos entrevistados, tudo isso foi um objetivo nem sempre alcançado, mas fortemente perseguido.

Descobrir as inúmeras possibilidades e impossibilidades que circundam o cotidiano das pessoas, em um processo de doação de quem são ou se acreditam ser, foi uma etapa dura na fase de coleta e análise de dados, pois perceber o que os outros queriam dizer e muitas vezes não o que eu queria saber foi um exercício necessário de respeito e paciência.

Descrever com fidelidade cada passo, ser leal ao aporte teórico escolhido, diante de tantas fontes, abrir mão de muitas outras em função do tempo, da coerência, foi uma luta constante com minhas próprias contradições; porém tudo se mostrou importante na costura de um texto que pretendia não ter apegos, mas muito zelo pelas informações obtidas e com as pessoas envolvidas, a fim de não cometer “a indignidade de falar pelos outros” (DELEUZE, 2008, p.72).

A ausência de tempo, tantas vezes citada, a sensação de impotência, a insegurança muitas vezes enfrentadas, os acessos negados em alguns momentos, e a recusa de entrevistas e/ou respostas aos questionários por alguns foram passos desafiadores, mas também importantes no aprendizado inconcluso de tornar-me pesquisadora em educação.

Organizar as ideias, sem dúvida, foi o mais complexo. Selecionar em uma ordem lógica todo o material obtido foi o mais complicado, pois sistematizar o pensamento, sequenciar as informações sempre foi inquietante para mim até mesmo na fala. Na escrita, mostrou-se angustiante, e sempre que parecia livre do labirinto no qual tinha entrado, deparava-me com a sensação de que:

No meio do caminho tinha uma pedra./ Nunca me esquecerei desse acontecimento/ Na vida de minhas retinas tão fatigadas./Nunca me esquecerei que/ No meio do caminho tinha uma pedra./ Tinha uma pedra no meio do caminho/ No meio do caminho tinha uma pedra (Carlos Drummond de Andrade).

De pedra em pedra, com o objetivo de superar essas limitações, busquei sistematizar o pensamento no Quadro 9 a seguir, associando cada pergunta a um ou mais ângulos de abordagem e a um ou mais eixos temáticos, com a intenção de alcançar os objetivos específicos.

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

Quadro 9 - Quadro Analítico

Pergunta ↓	Ângulos de Abordagem ↓	Eixo Temático ↓	Objetivo ↓
Por que os alunos buscam/ buscaram o auxílio da bolsa? →	Econômico/Social: por meio do qual observei se a razão dos alunos optarem pela bolsa trabalho seria estritamente a necessidade do dinheiro ou se outros aspectos tinham relevância. → Resultado obtido: a busca pela bolsa era por razões predominantemente financeiras, embora eles também considerassem a oportunidade de aprendizado e outros benefícios além do material.	Razão pela qual os alunos buscavam o auxílio da bolsa. →	Examinar se há relação entre os benefícios das políticas de apoio e a permanência deles no percurso escolar.
Como é ou foi a experiência de ser bolsista de iniciação ao trabalho no IFPI? →	Histórico/ Pedagógico: aqui o interesse era perceber se a experiência do trabalho, além do dinheiro, implicou no de desenvolver habilidades sociais e/ou ampliou relações. →	Qual a importância da bolsa para permanência na escola. → *Dependendo do grau de necessidade da bolsa para permanência na escola ou para atender outras necessidades, é diferente a forma como o aluno bolsista percebe sua experiência.	
Como se veem sendo bolsistas? Como acreditam ser vistos? → Em caso de nova seleção para bolsista de iniciação ao trabalho, participaria novamente? →	Histórico: sob este aspecto importava saber como os alunos bolsistas construíam sua percepção de si a partir de seus lugares de sujeitos e quais suas apropriações acerca dessa posição no contexto do IFPI. →	Qual a importância da bolsa para permanência na escola. *Nem só sob o ponto de vista pecuniário o recebimento da bolsa poderia repercutir na permanência do bolsista na escola: transitar pela instituição como parte de seu corpo administrativo parecia influenciar na visão do jovem sobre si.	Perceber como se estabelecem as relações de poder permeadas por um aparato legal centrado num discurso salvacionista. ↓ Resultado obtido: As relações de poder se estabelecem assentadas na condição de vulnerabilidade.

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

Quadro 10 - Quadro Analítico

Pergunta ↓	Ângulos de Abordagem ↓	Eixo Temático ↓	Objetivo ↓
Como administram o tempo entre estudo e atividades exigidas para manutenção da bolsa? →	Pedagógico: Quanto a este fator interessava conhecer que significado os estudantes atribuíam à contrapartida trabalho como estímulo à aprendizagem, e/ou se estabeleciam uma hierarquia entre trabalho e estudo. →	Como administravam o tempo entre trabalho e estudo.	Analisar como esses estudantes, cada um com suas diferenças, vivenciam o espaço escolar a partir de seu lugar de bolsista, dando-lhes visibilidade para que, sendo conhecidos, sejam pensadas no âmbito da gestão políticas que estejam, na medida do possível, relacionadas com suas trajetórias e necessidades.
Como se veem sendo bolsistas? Como acreditam ser vistos? →	Histórico: Historicamente os objetivos das escolas técnicas, centros tecnológicos, hoje Institutos Federais, seria a formação técnica aligeirada para o mercado de trabalho com o objetivo de formar operários. Assim, nesse ponto queria saber se tal objetivo permanecia, se no tempo presente algo havia mudado e se os jovens se viam como pessoas com destino pré-determinado e se acreditavam ser vistos assim. →	Qual a importância da bolsa para a permanência na escola: “a terceira pessoa depois de ninguém” *Historicamente os alunos do Instituto são oriundos de camadas sociais que necessitam de ações afirmativas e isso os torna vulneráveis.	
			Analisar como esses estudantes, cada um com suas diferenças, vivenciam o espaço escolar a partir de seu lugar de bolsista, dando-lhes visibilidade para que, sendo conhecidos, sejam pensadas políticas, no âmbito da gestão que estejam, na medida do possível, relacionadas com suas trajetórias e necessidades.

Fonte: Elaboração da Autora (OLIVEIRA, 2013).

A utilização do quadro foi importante para delimitar os rumos a seguir; conforme as entrevistas iam se realizando, muitos elementos soltos foram se juntando, e, mais de uma vez, foi necessário desmembrar, reagrupar eixos, categorias, ângulos, até chegar aos resultados obtidos.

A seguir, o que ouvi dos jovens entrevistados que me permitiu, entre outras coisas, perceber o quanto alguns estavam embebidos do discurso dito e não dito da política de assistência, ao tempo em que manifestavam o quanto a escola é boa ao oferecer-lhes a oportunidade de estudar e trabalhar, alimentar-se no refeitório, conviver com os servidores, e ainda receber uma bolsa para isso. Contudo, também pude ouvir alguns estudantes que viam com outros olhos a política, a escola, a vida.

4.1 - RAZÃO PELA QUAL BUSCAVAM O AUXÍLIO DA BOLSA: “O PAI NÃO DAVA CONTA”

Meu pai não tinha educação/ Ainda me lembro/ Era um grande coração/ Ganhava a vida/ Com muito suor/ E mesmo assim/ Não podia ser pior/ Pouco dinheiro/ Pra poder pagar/ Todas as contas/ E despesas do lar (Titãs).

O primeiro eixo analisado – a razão pela qual a maioria dos alunos busca a bolsa – e a categoria agora analisada têm relação direta com os ângulos econômico e social, e se referem a um enunciado que se fez presente no discurso de todos os entrevistados. Assinale-se que a razão pela qual a maioria justifica a busca pela bolsa é a necessidade de ajudar a família, ou porque

os pais estavam desempregados, separados, mãe viúva, pais eram autônomos, família monoparental, enfim, uma série de situações que levavam os estudantes a encontrar um meio de viabilizar sua frequência e permanência na escola em função de os pais, por exemplo, não terem condições de custear seu deslocamento nem a compra de material didático.

Mas nem só estudantes que precisavam ter suas necessidades básicas atendidas recorriam ao processo de seleção para bolsistas: havia também, entre eles, aqueles que recorriam à bolsa para atender necessidades pessoais de outra natureza: uma das bolsistas da Biblioteca pagou durante um ano as prestações de seu computador, que os pais não tinham condições de comprar, outra estava muito orgulhosa de ter comprado o próprio celular.

Outros também utilizavam o dinheiro para adquirir aquilo que desejavam e que, mais uma vez, estava fora das possibilidades de seus pais custearem: celulares de tecnologia mais avançada, roupas de marca e para atender a outros apelos da mídia, sempre com o intuito de se inserir em espaços de maior aceitação social e entre eles próprios.

Eram muitos motivos, mas todos passavam pela condição financeira e pela impossibilidade de a família custear necessidades ou desejos. O fator econômico materializado na falta de condições financeiras dos pais soma-se a aspectos sociais como desemprego e/ou subempregos, em um processo que leva os estudantes a buscar no benefício da bolsa, formas de contribuir com a família, retirando dos pais parte do ônus de mantê-los na escola. Foi assim que eles responderam sobre o porquê de buscarem o auxílio da

bolsa:

Caio: Eu me inscrevi porque o meu pai e minha mãe não trabalham de carteira assinada, meu pai é autônomo. Eu moro em Altos e a gente gasta muito com passagem e meu pai não dá conta de pagar tudo sozinho, porque a passagem é quatro reais, quatro para vir e quatro para voltar, aí se tornava caro e eu entrei na bolsa para pelo menos tirar essa despesa. Eu usava o dinheiro para o ônibus, para o lanche e aqui e acolá eu comprava uma roupa ou um calçado dividido.

A cada entrevista, eles iam externando seus motivos e as recorrências acumulavam-se: necessidade financeira, o desejo de ajudar à família de alguma forma:

Leila: Estou desempregada, moro só com a minha mãe e meus irmãos e queria alguma coisa para ajudar enquanto eu arrumo um trabalho. Na passagem do ônibus, em alguma coisa que eu precise para mim. Por exemplo, o meu celular fui eu que comprei, então já é uma despesa a menos pra ela.

Joana: Questão mais financeira mesmo, para ajudar, porque estava bem difícil lá em casa. Realmente estava precisando para ajudar minha mãe a custear questão de passagem de ônibus, lanche, essas coisas mais do dia a dia e já era um alívio para minha mãe. E para mim principalmente foi um marco para eu começar

essa carreira profissional, porque desde que eu fui bolsista eu nunca parei de trabalhar.

Mário: Quando eu procurei a instituição para ser bolsista em primeiro lugar foi realmente a questão financeira, pensando em ajudar na família: aquele dinheiro que minha mãe e meu pai tiravam para me dar já era aquele que eu poderia receber com a bolsa, então já ajudava de certa forma. Para desafogar o bolso dos pais e somente em segundo plano a questão do conhecimento.

Simone falou sobre outra razão para ser bolsista, o desejo de independência, mas também afirmou querer ajudar os pais:

Simone: Primeiro porque eu nunca gostei de ser dependente. Eu continuo sendo dependente dos meus pais, mas não para tudo. Eu queria ter o meu dinheiro para não ter que está pedindo para o meu pai e para a minha mãe. Então era uma forma de ajudar eles em casa.

Não houve fortes dissonâncias nesse eixo analisado, dessa forma, um dos primeiros fatores de subjetivação encontrados foi a necessidade do dinheiro, e, quanto mais desprotegido materialmente, mais dispostos estavam a aceitar as regras postas para a manutenção da bolsa. Ou seja, o alcance do poder exercido sobre o bolsista estava diretamente relacionado ao tamanho de sua desproteção material; e, quanto mais necessitado, mais disciplinado e /ou dominado. Assim:

A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 2009 p. 133-134).

Nesse sentido é possível inferir que, por estarem subjetivados pela condição familiar e pela vontade de continuar estudando, há relação direta entre os benefícios das políticas de apoio e sua permanência no percurso escolar. Contudo não é o fator predominante, pois os entrevistados que tiveram seu prazo encerrado não deixaram a escola, ou, se deixaram, não foi por essa razão. De todos com quem convivi de 2009 a 2013, apenas um que deixou de ser bolsista abandonou a escola e os estudos para trabalhar em uma rede de supermercados da cidade.

Não obstante a continuidade dos estudos, a atividade de bolsista, em muitos aspectos, aumenta a capacidade para o trabalho e reduz a potência política dos sujeitos que, ao naturalizar sua condição, pouco percebem o discurso que os produz tantas vezes conformados. Entretanto, nem todos estão desatentos ao que se passa no ambiente disciplinar no qual estão inseridos; e, mesmo sabendo de sua condição, imposta pela situação de vulnerabilidade, que os conduz a trabalhar mais cedo

do que outros da mesma idade, mas de outra posição econômica e social, resistem e desafiam aquilo que está posto como única possibilidade.

Pude observar um pouco dessa resistência no segundo eixo analisado, pois o grau de importância atribuído à bolsa para a permanência na escola tinha ressonância sobre a forma como administravam o tempo entre estudo e trabalho. A administração desse tempo e a importância dada mais ao trabalho, ou ao estudo, também diziam sobre como se estabeleciam as relações de poder estabelecidas com base na oferta de assistência. A seguir o segundo eixo e a segunda categoria analisados, que, associados aos ângulos histórico e pedagógico, contribuíram para que fosse atingido o objetivo de perceber como se estabelecem as relações de poder permeadas por um aparato legal centrado em um discurso salvacionista.

4.2 - COMO ADMINISTRAVAM O TEMPO ENTRE TRABALHO E ESTUDO: “É MUITA RESPONSABILIDADE”

Nada do que foi será/ De novo do jeito que já foi
um dia/ Tudo passa/ Tudo sempre passará/ A
vida vem em ondas/ Como um mar/ Num indo
e vindo infinito (Lulu Santos).

Como em quase todos os aspectos dessa investigação, esse eixo agora analisado, assim como a categoria a qual decidi associá-lo derivam e/ou estão implicados nos ângulos anteriores,

econômico e social, pois era a condição de desproteção material e às vezes familiar que os levava a assumir tantas responsabilidades, fato que repercutia no ângulo pedagógico, pois o tempo destinado ao trabalho consumia parte daquele que poderia ser dedicado ao estudo, algo histórico.

Além disso, como dito em outro lugar, desde a criação das escolas profissionalizantes até os hoje Institutos Federais, o que marcadamente se localiza nas leis que regem essas instituições é a larga preocupação em produzir jovens disciplinados, moldados por meio da realização de pequenas tarefas, entendidas como recurso pedagógico, juntamente com a “utilização ordenada do tempo, que deve ser utilizado, sobretudo, no trabalho, desde o século XIX, considerado o meio terapêutico fundamental” (MACHADO, 1979, p.18).

No entanto, por estarem a serviço da instituição, acontecia de alguns terem seu rendimento prejudicado, principalmente entre aqueles que estabeleciam uma hierarquia entre trabalho e estudo, atribuindo à contrapartida trabalho o significado de estímulo à aprendizagem, reproduzindo a promessa de salvação do Estado, aqui entendida como: “Fazer o bem, quer dizer, assegurar o bem-estar, assegurar o bom estado de alguma coisa, de alguém ou de uma coletividade [...] Na realidade, o rei (representação do Estado e suas promessas) é aquele que estende seus benefícios às coisas e a propósito de todas elas (FOUCAULT, 2011, p.165). Nesse sentido, os dois discursos alimentavam um ao outro: o oficial com a oferta de assistência e o dos discentes, apoiado no desejo de “contribuir para a instituição”, em uma harmonia útil à manutenção da ordem

estabelecida.

Ouvi relatos acerca da compreensão ou não dos professores em relação ao fato de chegarem atrasados ou perderem atividades por conta de estarem no Programa de Bolsas. Nesse caso, os maiores afetados eram os alunos que trabalhavam pela manhã e tinham aulas à tarde, pois, segundo eles, o tempo entre o fim do expediente, horário de almoço e início das aulas mostrava-se insuficiente por causa das grandes filas enfrentadas no refeitório. Nesse sentido, observe-se a narrativa abaixo:

Simone: Era meio complicado no início para organizar o tempo, mas dá pra organizar. Tinha vezes que eu chegava cansada demais a noite, eu cochilava um pouco, aí acordava, estudava duas horas. No horário de trabalho mesmo, quando estava desocupada, dava para botar alguma coisa no bloco de notas do celular e dá uma revisada. Essa situação. Tipo, a gente saía meio-dia para almoçar, se desse tempo, tomar banho e assistir aula uma hora. A gente enfrentava uma fila quilométrica! Os bolsistas não tinham nenhuma preferência, nenhuma prioridade. Então tem professor que não entende isso! Tem uns que são legais de entender. Às vezes eu achava que a gente era explorada demais lá dentro. Porque tipo é como se fosse responsabilidade demais pra cima só dos bolsistas e ali a gente tem que se virar. Eu achava isso errado. [...] Eu acho assim que colocam responsabilidades que eu acho que não deveria ser colocadas para cima dos bolsistas. O salário devia ser de acordo com o setor que trabalha, porque é igual para todo

... mundo, mas não deveria ser igual. Tem setor que não faz nada e tem gente que trabalha, trabalha e no final das contas recebe o mesmo. Eu achava isso muito injusto com a gente, mas deu para levar bacana estudo e trabalhar.

Aqui tocamos em uma situação historicamente delicada, pois, mesmo antes de se falar em assistência estudantil nos termos e na proporção em que se fala atualmente, houve várias tentativas de organizar a oferta de alimentação, e, desde 1977 até os dias atuais, ainda há dificuldades a se considerar no que se refere ao atendimento dos alunos que fazem refeições no Instituto (Cf. RODRIGUES.org, 2002, p.122-123).

No caso da pesquisa, o exercício da (des)ordem e do (des)controle pode ser observado em detalhes aparentemente insignificantes como, por exemplo, a dificuldade em relação ao uso do refeitório, que não constava do roteiro inicial de entrevistas; mas pela frequência com que foi citado, acabou por revelar como o fato de enfrentar grandes filas interferia na rotina e na qualidade do aprendizado dos estudantes.

Foi a partir de relatos dessa natureza que busquei ouvir as nutricionistas; segundo a entrevistada sorteada, eram muitos os problemas do refeitório em razão de não ter pessoal suficiente, não contar com maquinário adequado para suprir as demandas do número de estudantes que buscavam os serviços diariamente. A seguir, o que colocou Nigella sobre as dificuldades do refeitório:

Aqui, nossa maior dificuldade é a quantidade de

funcionários que está reduzida. Essa quantidade foi calculada quando o refeitório funcionava lá embaixo, quando oferecíamos trezentas e cinquenta refeições ao todo e tínhamos seis funcionários terceirizados. Quando veio para cá em 2010, aumentou muito a demanda de refeições e continuou o mesmo quadro de funcionários. De trezentas e cinquenta refeições, às vezes chega até oitocentas refeições dia. Solicitei novos funcionários, mas só poderia fazer novo contrato após esse contrato ser finalizado. Foi feito um aditivo e veio outra pessoa, ficamos com sete terceirizados. Solicitei um servidor e agora trabalhamos com oito pessoas na cozinha. Somos três servidores efetivos no refeitório, duas nutricionistas e um servidor na cozinha. Em relação às filas contamos com a boa vontade dos vigilantes, dos guardas para controlar pelo menos a passagem de vinte em vinte. São duas filas do ensino médio e técnico e outra do curso superior. Os servidores tem acesso direto para o quinto andar, os outros descem no quarto andar, porque se eles vierem direto fica uma bagunça.

É interessante observar alguns pontos na fala da nutricionista, como, por exemplo, a falta de servidores, fator muitas vezes alegado como razão para a existência do grande número de bolsistas. O outro ponto marcante é a separação da fila, que é feita já a partir do uso do elevador: os alunos descem no quarto andar e ficam aglomerados na escada, sendo liberados em grupos de vinte pelos guardas. Os servidores não entram em filas.

Ocorre que, para cumprir com suas atribuições de estudantes que trabalham, esses alunos encontravam obstáculos dentro da própria instituição, tais como, a limitação do acesso ao elevador para alguns andares. Sobre isso, Caio narrou um episódio sobre o uso do elevador, que registro adiante:

Teve uma vez que eu estava indo ao quarto andar pegar uma documentação e nesse tempo estabeleceram que o primeiro elevador era para o primeiro e segundo andar. O segundo elevador era para o terceiro, quarto e quinto andares, mas para os funcionários era liberado, aí eu chamei o elevador para ir ao quarto andar, pois eu estava a serviço da instituição e no meu pensar eu poderia usar qualquer um. Estavam a ascensorista, o Prof. Mussoline e uma Professora. A ascensorista perguntou: qual andar? Eu disse: o quarto. Aí o Prof. Mussoline disse: você não vai até o quarto, você só vai até o segundo! Eu disse: eu vou até o quarto porque eu estou a serviço da instituição. Ele disse: você não vai até o quarto, você só vai até o segundo e de lá você vai a pé! Eu fiquei calado. Na hora que o elevador abriu a porta no segundo andar ele colocou a mão assim (aponta para o ombro) e disse que era para eu sair. Eu disse que não ia sair, aí a professora disse: “deixa, eu vou para o quarto, ele desce comigo”. Ele disse que queria meu nome e meu setor que iria cancelar minha bolsa. Eu disse que só sairia se um segurança viesse me tirar pelo braço, então ele ficou no segundo andar e eu subi. Fui à diretoria falar para o diretor geral e ele disse que era para eu

assistir aula e parar de arrumar confusão, e não tomou nenhuma providência. Eu acho que isso aí foi errado!

A partir de narrativas semelhantes a essa, foi se desenhando a imagem da separação, hierarquização e da assimetria das relações, em um panorama semelhante ao referido por Giddens (2005, p.35), ao inferir que “em todas as sociedades há uma divisão entre aqueles que mantêm a autoridade e aqueles que são largamente excluídos dela, entre os que fazem as regras e os que obedecem a elas”. Contudo, isso não significa dizer que esses mesmos sujeitos que obedecem a tais regras não sejam capazes de se utilizar de estratégias (Cf. CASTRO, 2009, p.151) que os habilitem a circular livremente, ainda que em um ambiente de controle.

Acerca desse controle é possível afirmar que também é exercido entre os próprios bolsistas, um sobre os outros e manifesta-se nas figuras do “bolsista que precisa e do que não precisa, do que trabalha e do que não faz nada”, mais de uma vez citados e espalhados nos vários estereótipos construídos dentro do instituto, tanta na visão dos servidores como dos estudantes.

No que se refere à problematização das relações de poder no âmbito do Instituto Federal do Piauí, naquilo que diz respeito aos bolsistas de Iniciação ao Trabalho, o que pode ser dito, a princípio, é que muitos aprendem cedo a jogar o jogo, e assimilam rapidamente a cultura institucional, que, com base nas assimetrias e separações, permite que, dependendo do setor ou das relações estabelecidas, uns trabalhem mais que os outros, uns possam

mais que os outros, muitas vezes dentro de um mesmo ambiente, separados apenas por uma mesa ou no máximo por uma parede. A esse respeito, Caio continua:

Eu só queria acrescentar uma coisa, a bolsa é de iniciação ao trabalho, eu acho que deveria ser observado uma coisa: tem bolsista aqui que é como eu citei no começo, não faz praticamente nada, tem tempo de estudar, isso aí não digo nada não. Agora tem outros aí que trabalham muito, até mais que os próprios funcionários administrativos do setor e não tem tempo de estudar. Eu acho que a bolsa deveria focar em ajudar o aluno tanto financeiramente e que não prejudicasse os estudos, acho que deveria ser observado isso e acho que uma solução seria diminuir um pouco a carga horária.

Ao analisar a administração que os estudantes faziam entre o tempo de estudar e tempo de trabalhar, reflito sobre até que ponto a separação entre atividade manual e intelectual, e o trabalho precoce afastam a possibilidade de emergir uma sociedade em que todos estudarão quando for a hora de estudar e trabalharão quando for a hora de trabalhar, se é que se pode afirmar a existência dessa hora predeterminada e/ou estipulada por fatores biológicos, sociais, políticos, culturais ou econômicos. Ao associar os ângulos pedagógico e histórico, na tentativa de perceber as relações de poder passo mais uma vez pela política de assistência.

Para alguns estudantes, era possível conciliar o tempo, mas

para alguns era complicado encaixar todas as atividades, como se pode ver nos relatos a seguir.

Mário: Para mim era mais fácil, porque como eu não tinha outro emprego, algo que me prendesse pela manhã, que era o turno que me sobrava, então dava para conciliar. Estudava para a instituição pela manhã, à tarde estava na aula e à noite era o período da bolsa, então dava para conciliar bem.

Caio: Assim, a aula era pra ser até 12:10h, mas geralmente nunca termina 12:10, só alguns professores. Geralmente terminava antes, umas 11:50. Aí eu ia lá para o refeitório. Nesse tempo a organização era pior, passava uma média de 25 a 30min na fila, para almoçar era mais uns 20min. Quando dava uma hora eu já estava no ponto, aí eu ia só ao banheiro me arrumar, porque no tempo que a professora Gilda entrou ela pediu pra eu entrar 1e sair 5. Dava pra eu administrar. Eu também estudava lá quando dava, porque tinha vezes que estava muito cheio e não dava pra estudar. Assim no começo, quando eu entrei na bolsa, não dava pra estudar. Teve uma vez que eu cheguei em casa chorando porque eu não tinha estudado nada e também eu estava muito cansado e não deu para estudar. Eu estudei quando estava vindo no ônibus, dei uma lida e graças a Deus eu consegui tirar uma boa nota. Tinha vezes que era muito aperreado, não dava para fazer não.

Com o pensamento centrado nos sujeitos que estudam e trabalham (ou estudaram), no Instituto Federal do Piauí, os entrevistei atenta às relações historicamente construídas e aos mecanismos de exclusão e separação que envolvem os jovens em situação de vulnerabilidade social, subjetivando-os, moldando-os ou não.

Por conseguinte, sendo o trabalho de jovens em idade escolar alvo de críticas e elogios, muito se tem a discorrer sobre o tema; nessas reflexões, busquei apoio no pensamento hipercrítico ao qual interessa o processo, a permanência do impermanente, e aqui entendido como:

Um tipo de crítica que não está em busca de superação, mas de uma constante e permanente problematização das relações de poder e de seus efeitos de verdade. Isso não significa imobilidade, mas acreditar que o melhor, o justo, nem sempre está naquele lugar de superação, mas pode, pelo contrário, localizar-se ao lado, ao meio, ou até atrás (VEIGA-NETO, 2002).

Utilizo-me desse conceito para amparar a ideia de que o que temos são sujeitos em movimento, aqui compreendidos a partir do conceito de devir:

Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos

intercambiantes. A pergunta ‘o que você devém?’ é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos. Devir é o conteúdo próprio do desejo, desejar é passar por devires (DELEUZE, GUATARRI, 2011).

No que se refere à pesquisa realizada, já não tenho a certeza do início, ou seja, de que o trabalho desfavorecia completamente os estudantes; embora também não possa afirmar se é melhor ou pior para estes, tendo em vista que abri mão de minha visão maniqueísta do bem e do mal.

Importante refletir sobre o contexto de realização dessa pesquisa: o mundo de hoje, os jovens de hoje, a instituição em sua fase atual e não a de cem anos atrás, embora tão parecida em muitos aspectos, mas não mais a mesma.

Considerando que, diferente da época colonial, quando laborar não era livre e produzia-se para satisfazer os interesses dos colonizadores, hoje se trabalha [ou pelo menos é o que está posto nos discursos circulantes do neoliberalismo e do IFPI] para construir uma sociedade justa, em que a independência não signifique a troca da exploração colonialista pela submissão a um discurso dominante e alienador, mas a busca por uma vida melhor. Contudo fica a questão: - Melhor em quê? Ou para quem? Ou ainda: - O que é esse melhor?

O que vi e ouvi dentro do Instituto, por meio dos espelhos que os estudantes me apontaram, foi bem diferente do que esperava em muitos pontos; por outro lado, também revelou quão convencida boa parte deles está de que a oferta da bolsa de assistência, com a contrapartida de vinte horas de trabalho semanais, era o que melhor poderia lhes acontecer em determinada fase. Um dos entrevistados disse: - “Glória a Deus pela bolsa! Quando fui selecionado meu pai e minha mãe estavam desempregados e o único dinheiro que havia em casa era o da minha bolsa e do meu irmão, também bolsista”.

Nesse ponto, surgem aspectos como a naturalização do discurso de poder que, baseado na vigilância e repetição dos gestos, age como “olhar invisível [...], que deve impregnar quem é vigiado de tal modo que este adquira de si mesmo a visão de quem o olha” (MACHADO, 1979, p.18).

Embora muitas vezes envoltos em um emaranhado de teias que desconhecem, esses estudantes se mostraram subjetivados pelos acontecimentos relacionados ao fato de serem bolsistas, ou pelas razões que os motivaram a buscar a bolsa, sendo umas das principais delas a desproteção material e/ou familiar.

Com base nesse contexto cultural e material hierarquizante que inventa, reinventa e conduz as pessoas nem sempre para onde elas querem, mas para o que precisam, ao realizar a análise dos dados, tive como impulso a seguinte concepção:

A centralidade da cultura deslocou o eixo das preocupações teóricas contemporâneas e não podemos mais fazer de conta que

temos as rédeas nas mãos. Nossas posições de sujeito foram irremediavelmente abaladas e somos, cada vez mais subjetivados, sujeitados, enredados nas tramas da cultura. **São os textos circulantes no império cultural que estão nos inventando e fazendo de nós o que somos** (COSTA, 2005, p.122, grifo meu).

Esses textos circulantes no IFPI, escritos ou não, seja nos preceitos legais, inscritos na cultura do IFPI ou nas próprias narrativas dos entrevistados, subjetivam, inventam os sujeitos investigados; tanto que, antes mesmo de nomear as categorias, foi possível identificar grupos e subgrupos que foram ora se somando ora se dividindo: aqueles conformados e gratos pelo lugar que ocupavam, os muito determinados a mudar de posição, os que se indignavam e os que, tal qual os alunos das escolas estaduais que citei antes, pareciam completamente apáticos diante de qualquer fato que lhes acontecesse. Desse modo, cheguei a dois tipos de sujeitos, dentre o grande grupo dos bolsistas, e resolvi nomeá-los assim: os conformados / alheios / e ou indiferentes, e os transgressores / e ou inconformados / contestadores.

Das narrativas ouvidas, pude perceber o quanto o IFPI ainda tem de instituição disciplinar, e, como tal, “compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza” (FOUCAULT, 2009, p.176). Sobre essa normalização/ naturalização, podem ser observados, a seguir, alguns exemplos de quando estas se processaram ou deixaram de se consolidar.

Caio e Mário, de diferentes maneiras, não se conformavam

com o que não lhes passava despercebido: a desigualdade no tratamento, por exemplo. Simone contestava, mas se conformava e não transgredia. Para Leila tudo era “normal”. Joana era o retrato da naturalização e para ela ser bolsista tinha o seguinte significado: —“Eu me sentia era importante! Estar ajudando a instituição que eu estudo, como se eu fizesse parte do corpo administrativo! Eu estava contribuindo de alguma forma para o sistema estar funcionando!”

Embora não houvesse tempo para uma análise mais aprofundada de aspectos relativos às identidades masculina e feminina, o inesperado foi perceber que as características supracitadas apareciam marcadamente relacionadas ao gênero: foi absolutamente surpreendente perceber o quanto a passividade ainda fazia parte do comportamento das meninas. Apesar do discurso de independência, de querer “ganhar o próprio dinheiro”, a maioria dos acontecimentos em torno delas parecia aceitável e “normal”. Os meninos se mostravam mais inquietos e incomodados com o que acreditavam “não ser certo”, ou com o que os fazia parecer “alguém menor”.

Embora aqueles do sexo masculino usassem recorrentemente o termo “contribuir”, para as entrevistadas do sexo feminino, os termos “responsabilidade”, “normal” e “ajudar” foram mais frequentes.

Joana, que afirmava tanto ter gostado da experiência de ser bolsista, dizia: -“Foi bom porque foi minha experiência no âmbito do trabalho, foi bom porque você vai tendo, mesmo que pequena, uma experiência administrativa, principalmente porque

meu curso é administração. Então para mim foi excelente”.

Porém, mais à frente afirmava:

Em relação ao serviço da bolsa, como eu disse, para mim foi bom. Só que não tem como a gente dizer que não tem partes ruins, e eu acho que a questão ruim pelo menos aqui no instituto, que eu acho que deveria ter era você receber um cronograma com as atividades que você deve desempenhar. E às vezes a gente fica perdida, pelo menos eu fiquei um pouco no começo.

Leila, que respondeu a maioria das perguntas com a palavra “normal”, afirmou sentir-se “perdidíssima”:

Eu tenho algumas queixas: lá no departamento, no primeiro dia que eu fui lá a técnica ainda estava lá, mas ela entrou de férias, eu a vi somente uma vez e ela me explicou as coisas por alto. Ainda hoje tem coisas que eu não sei responder. A técnica voltou de férias, mas me sinto perdidíssima, com medo de me julgarem, como se eu não soubesse de nada.

Essa sensação de desamparo, também foi externada por Simone:

As responsabilidades que eu tive, eu terei bem mais lá fora. Conseguir comprar minhas coisas, levar meu irmão para fazer um lanche, isso era bom. Mas o que mais me chateou foi quando eu estava na bolsa foi porque o bolsista

não tem assistência de nenhuma diretoria e de nenhuma coordenação do Campus.

Assim, as relações de poder se estabeleciam assentadas na vulnerabilidade dos bolsistas, que, a seu turno, resistiam ou não, dependendo de como as percebiam; contudo, havia uma tensão entre os discursos, pois a oferta era de assistência, mas os assistidos, mesmo aqueles que achavam natural perder uma refeição ou uma aula em razão do trabalho, não se sentiam assistidos. Também nesse quesito os meninos eram subjetivados de forma diferente das meninas, pois em nenhum momento afirmavam sentir-se perdidos ou sobrecarregados, não desejavam ser “entendidos”. A eles incomodava ser “diminuídos”.

Sob o ponto de vista pedagógico, o que a experiência da bolsa trouxe para alguns foi a capacidade de aprender a transitar sem ser atingidos pelas teias do poder que os sujeitava. Outros aprenderam a tomar decisões de ficar, de sair, de esperar.

Caio foi definitivo, ao não aceitar sujeitar-se, e, ao ser impedido de estudar nos horários vagos, por sua chefe imediata, contou como se desligou da bolsa:

Professora eu não vou mais ficar aqui, amanhã eu venho só buscar meu desligamento. Aí segunda-feira eu fui. Antes de sair a Prof. Gilda disse: mas rapaz, tu vais deixar de receber essa bolsa, essa ajuda? Aí eu respondi: Professora, eu não vou negar que eu preciso, mas meus estudos estão em primeiro lugar. Quando estava saindo agradei tudo que eu tinha aprendido lá que foi

muito bom e que também eu não ia ser ingrato pelo que aprendi lá e todas as vezes que passo lá entro e cumprimento eles. Não vou negar que o dinheiro fez falta, o jeito foi se virar lá em casa.

Joana teve mais sorte, e afirma que no setor em que trabalhava tinha tempo para estudar tranquilamente: “Meu horário da bolsa era pela manhã, como eu estudo à tarde meu período de bolsa era pela manhã e era bom também porque era bem tranquilo, dava até pra eu estudar no horário de trabalho, nem sempre tinha muita coisa para fazer, então dava pra eu estudar numa boa”.

Leila parecia fazer parte do grupo que nomeei de alheio. Para ela, administrar o tempo entre trabalhar e estudar era assim: - “É normal. Eu chego muito cansada. Chego lá pras dez (da noite) e eu só gosto de estudar à noite. Às vezes eu não aguento, dou uma lidinha e vou dormir. Aí pela manhã eu vou cuidar da casa. Às vezes fica corrido”.

Simone admitia saltar refeições, pois acreditava que, no futuro, teria que passar por situações parecidas: - “Como eu já citei: foi uma experiência de trabalho, então foi compensador porque eu tenho que pensar no futuro também. Isso de às vezes deixar de fazer alguma refeição, eu tenho certeza que eu vou deixar de fazer alguma refeição uma vez ou outra no meu futuro emprego”.

Mário, que trabalhava na Biblioteca, usava de uma estratégia: - “Aproveitava que tinha que passar o dia na instituição por conta do trabalho para ficar mais perto do acervo de livros”.

Enfim, todos buscavam seus meios de administrar o tempo e de mediar as relações que os atravessavam, quer seja pela ruptura, pela sujeição, quer seja pela naturalização. Tais relações de poder eram construídas ou rompidas a partir da importância que a bolsa tinha para sua permanência na escola, mas estas relações se afirmavam ou eram extintas com base não só condição de vulnerabilidade, mas no valor que os próprios bolsistas atribuíam a si e à bolsa.

Assim, o próximo eixo a ser estudado é a importância da bolsa, junto com a categoria *a terceira pessoa depois de ninguém*, que, de certa maneira, trata como os estudantes se viam, subjetivados ou não pela forma como acreditavam ser vistos. Esse eixo e esta categoria foram tomados como suporte para analisar como os estudantes vivenciam o espaço escolar, a partir de seu lugar de bolsista.

4.3 - QUAL A IMPORTÂNCIA DA BOLSA PARA A PERMANÊNCIA NA ESCOLA: “A TERCEIRA PESSOA DEPOIS DE NINGUÉM”

Essa categoria trata da experiência de ser bolsista, e, em alguns momentos, faz menção a relatos sobre discriminação e tratamento diferenciado, citado por alguns. Logo, foi se desenhando a partir da ideia de que nem somente sob o ponto de vista pecuniário o recebimento da bolsa poderia repercutir na permanência do bolsista na escola: transitar pela instituição como parte de seu corpo administrativo parecia influenciar na visão do jovem sobre si, conviver, relacionar-se com os servidores interferia

na vivência do espaço escolar.

As meninas falavam assim de sua experiência e de suas relações com as pessoas:

Joana: Eu pelo menos tinha uma relação bem cordial, eu sempre procurei falar com todo mundo e ter amizade porque eu acho que no ambiente de trabalho tem que ter as amizades, mesmo tendo uma hierarquia, pois era apenas uma bolsista, mas eu acho que tem que ter amizade até por uma questão de ter que resolver os problemas que surgirem.

Simone: Foi boa, foi ótima. Porque primeiro eu aprendi a lidar com as pessoas, eu mesma não sabia que eu ia ter tanto jeito, tanta paciência para lidar com as pessoas. Tinha gente que chegava lá e faltava me bater! Só que foi legal. Eu aprendi como falar com as pessoas sem magoar, repreender com mais calma (os colegas). E outra coisa, de responsabilidade também: tempo, horário de fazer o que era pra fazer. Não me arrependo de ter ficado esse ano e um mês e às vezes eu agradeço também. Com as pessoas com quem a gente convive, que são mais velhas a gente aprende também. É uma forma também de pegar experiência, porque mesmo que a bolsa não vá contar para o currículo já vou ganhar experiência de como lidar com as pessoas no ambiente de trabalho.

Leila seguiu na mesma linha, e deu sua resposta padrão

para a maioria das perguntas, dizendo que a experiência foi: Normal.

Do relato dos estudantes, desenrolou-se um verdadeiro novelo de temas que eu nem imaginava, e que se foram enlizando e desenlizando ao longo do processo de coleta de dados. Surgiu a questão do uso do refeitório e do uniforme, por exemplo, que eu não tinha como problemas, e que se apresentaram como incômodos em muitos aspectos e conduziram a novas perguntas que foram se inserindo na conversa, ainda que não fizessem parte do roteiro original.

Com a atenção voltada ao material empírico coletado, precisei fortalecer o embasamento teórico que me faltava, então recorri à leitura de alguns textos de autores que seguiam na esteira de Foucault, tais como: Veiga-Neto, Daudt Fischer, Maura Corcini Lopes, Grós, Bueno Fischer e outros que pudessem auxiliar meu entendimento sobre conceitos, ferramenta dos quais precisava apropriar-me para realizar as análises.

Foi em Fischer (2003, p. 371) que entendi “discurso como lugar de luta permanente”, “enunciados como raridades e não como obviedades” e assumi a “atitude de dúvida e abertura ao inesperado”. Somente ao entender discurso como esse lugar de embates, pude alcançar o que não era óbvio, e nem por isso estava escondido, mas precisava ser percebido por mim, como, por exemplo, a ausência de dúvidas que me impedia de abrir-me ao inesperado.

Desse lugar de luta permanente, a partir da abertura às dúvidas, comecei a notar as dissonâncias, ou seja, a maioria

afirma que a experiência da bolsa é ou foi positiva. Fato que merece reflexão, tendo em vista que mais à frente, quando respondem se participariam de nova seleção, a maioria diz que até se candidataria, mas se fosse em outros moldes. Isso me chamou a atenção.

Mário, por exemplo, ao falar de seu período de bolsista afirmou que “foi uma experiência muito boa que eu vou carregar por toda a vida”. Mas a seguir colocou:

Só um ponto que eu acho que refletia mal era a questão de fardamento, de identificar: o bolsista ter uma camisa, uma cor diferente, que “só” os bolsistas, como são chamados, tem uma camisa, os outros alunos não tem da mesma cor, os funcionários não tem. Mesmo sendo em um ambiente de trabalho só aquelas determinadas pessoas que são consideradas bolsistas tem aquela camisa. Poderia ser qualquer outra identificação como a dos funcionários, um crachá. Então eu acho que isso também ajudava a refletir mal para as outras pessoas: ah, não, eles tem que vir assim! Então eu acho que isso que isso ajudava a refletir mal. Isso de certa forma deixa a pessoa que está prestando o serviço ainda mais cabisbaixa, ainda mais desmotivada para estar naquele ambiente. Acho que quando a pessoa é tratada de forma igual ele tem mais ânimo para trabalhar, para estar naquele ambiente.

Foi em sua narrativa que surgiu, pela primeira vez, a

questão do tratamento diferenciado, e, para mim, novamente o aspecto da separação que sempre observei, da divisão que:

Segundo as classificações ou os graus têm um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar. [...] A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando (FOUCAULT, 2009, p. 174).

Após a observação de Mário sobre o uso do uniforme, comecei a perguntar se eles usavam a farda. A maior parte nega não se sentir confortável com o uso da farda e diz gostar, mas há relatos e justificativas para não usar, conforme se pode ver, a seguir:

Caio: Usava a farda, mas não usava tanto assim não, porque estava pequena e eu não usava muito a blusa não. Era normal como a minha farda da escola.

Leila: Eu tenho a farda, mas esses dias eu não estou usando não.

Por quê?

Leila – Não sei... Só pode usar na hora que for trabalhar e às vezes acho ruim trazer na bolsa e trocar de roupa. É aquele verde! Não é que eu tenha vergonha daquele nome bolsista aqui...

(apontando para o peito).

Joana: Usava! Tinha o fardamento direitinho. A gente recebia o fardamento. Para mim não tinha problema, gostava até. Em minha opinião tem que ter por uma questão de ficar padronizado, fica até mais bonitinho.

Somente Mário, afirmou considerar a farda incômoda por identificá-lo como: - “o bolsista, aquele que está ali porque precisa e não porque quer”.

Dessa vez, diferente dos demais eixos analisados, as dissonâncias começaram a surgir nos ditos e não ditos. Apenas com todo o material empírico em mãos se deu esse processo de lidar com as conexões entre cultura, instituição, políticas de assistência e constituição desses sujeitos em idade escolar, mas que além de estudar exerciam atividade remunerada no espaço escolar; e essa atividade, mesmo com suas mazelas, muitas vezes é o que permite que possam permanecer na condição de estudantes. Nas dissonâncias, identifiquei “uma potencialidade para o enfrentamento” (DAUDT FISCHER, 2005, p.230). Enfrentamento que se dava não necessariamente pela força, mas muitas vezes pelo uso de uma aparente docilidade.

A cultura do Instituto é toda construída com base nas relações e na disciplina, assim, a vivência do espaço escolar pelos bolsistas depende muito do que eles aceitam ou deixam de aceitar, do que fazem ou deixam de fazer para manter a bolsa. Observe-se uma narrativa que retrata um bolsista indisciplinado:

Caio: Está certo que alguns bolsistas aqui no instituto não fazem praticamente nada, mas também eu acho que essa questão de mandar a gente fazer outros serviços fora da instituição eu acho que não é certo. Quando eu entrei lá [...], o Prof. Fausto pedia para eu ir pagar contas e depositar dinheiro pra ele. A mulher dele é dona de uma empresa e às vezes eu fazia mais serviço da empresa da mulher dele que do instituto.

Por outro lado, Caio também fala da posição de bolsista como que por vezes é alguém que se sente importante entre os demais alunos:

No começo quando eu entrei tinha poucos bolsistas, geralmente diziam assim: “ah, ele é bolsista, agora se acha”. Eu não me sentia tanto assim não, mas tinha um gostinho, não é? Porque a gente trabalhava no setor. Aí quando foi com uns três, quatro meses para mim era normal.

Simone, em muitos momentos afirmou o orgulho de ser bolsista; disse também que, ao estar nessa posição, sentia-se forte.

Leila, repetidamente, asseverou que estar no instituto como bolsista era normal; contudo, depois dessa resposta padrão, geralmente acrescentava algo: “assim, algumas pessoas já me abordaram querendo saber como eu consegui entrar. Que “máfia” foi que eu consegui entrar”.

Essa resposta ficou incompreendida para mim, então

perguntei o porquê de as pessoas fazerem esse questionamento, ao que ela respondeu:

Não sei por que, se as pessoas acham fisicamente que eu não preciso. Acho que é por isso. Eu sei que tem quem precise mais do que eu e queria ter deixado a vaga pra quem precisa mais, mas eu também preciso! Moro só com minha mãe, ela é costureira, pinta fraldas, faz “biquinhos” (pequenos trabalhos que rendem pouco dinheiro) [...] Fiz todo o procedimento, recebi o formuláriozinho, entreguei os documentos. Tudo certinho.

Nesse ponto identifiquei o que já havia observado entre os próprios bolsistas: a questão da vigilância constante uns sobre os outros; ou seja, a vivência do espaço escolar atravessada pelo controle permanente daquele que trabalha e que não trabalha, do que precisa e do que não precisa, em um processo de classificação, muito útil às hierarquias estabelecidas, a serviço de “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 2009, p. 177).

Um exemplo dessa vigilância e dessa classificação é a observação indignada de Simone: “tem bolsista que a gente vê na cara que não precisa!”.

Mário, sempre polido e sereno, ao expressar como se percebia como bolsista disse: - “Eu me via assim como uma pessoa

que estava contribuindo para toda a instituição, inclusive para os alunos. Estar nesse ambiente contribuindo é muito para a melhoria, o crescimento de algumas pessoas é muito legal”.

Demorei a entender se os discursos dos bolsistas se contradiziam, pois às vezes diziam-se contentes, orgulhosos de sua condição. Noutras, pareciam incomodados, indignados, até vilipendiados pela situação que vivenciavam. Até perceber que não, muitas vezes eles pareciam expressar sentimentos, percepções, totalmente contraditórias em uma mesma fala, que aparentemente desconstruíam o conjunto de enunciados que constituíam seus discursos; mas não, o que percebi depois foi que os bolsistas não eram pecadores por usar de suas técnicas para tornar a vivência no espaço escolar mais “palatável”. Tampouco eram inocentes. Eram pessoas que estavam vulneráveis, e manifestavam, em sua conduta, “a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam” (FOUCAULT, 2009, p. 177).

Pude ver com clareza quão interessante era tal sujeição; aparentemente, o que mais incomodava aos entrevistados era o fato de serem julgados como alguém que não trabalhava. Foi o que mais responderam ao falar sobre como acreditavam ser vistos:

Simone: Como as pessoas me veem é muito relativo. Eu tenho colegas de sala que viam o que eu precisava fazer, então eles tinham uma visão diferente de como é ser bolsista. Como eu já citei antes tem pessoas que não sabem o que é feito, então elas tem uma visão totalmente diferente: acham que bolsista que não faz nada. Para essas pessoas não dou muita importância

não.

Joana: Algumas pessoas tem a mania de dizer que bolsista não trabalha, os próprios colegas, principalmente os que não foram bolsistas. Mas a gente que é bolsista, a gente sabe que trabalha. Tudo bem, tem período, como eu disse que você não tem tanta coisa pra fazer, mas só o fato de você está ali cumprindo aquele horário, estar vindo, cumprindo uma responsabilidade já é trabalho. Eu acho que trabalho não é só o pesado, não é só esse que pode ser considerado trabalho. Trabalho intelectual, a partir do momento que você arca com uma responsabilidade aquilo ali já é um trabalho.

Além do fato de se incomodarem em ser vistos como pessoas que não estavam contribuindo, outros relatavam perceber tratamentos discriminatórios e/ou preconceituosos: Caio, o único que conheci a pedir desligamento da bolsa antes do fim do prazo, disse: “Tem gente que diz que o bolsista aqui é a terceira pessoa abaixo de ninguém, não sei se a senhora já ouviu isso, mas tem gente que diz”. Ele passava o dia no IFPI no período da bolsa. Hoje, que trabalha como jovem aprendiz fora do instituto, vem mais no horário das aulas, mas é um assíduo frequentador da Biblioteca. Sempre foi muito contestador e, diferente de muitos, vivencia o espaço da escola com um olhar crítico.

De modo geral, em algum momento, a maioria tocava no fato de ser visto diferenciadamente no ambiente escolar. Sobre isso, Mário completa:

Acredito que principalmente os estudantes daqui viam um pouco com um olhar assim: ele é uma pessoa que realmente precisa, está ali porque precisa, não porque quer! Porque todo mundo sabe que o valor que se é pago aqui não é aquele que condiz com o trabalho, trabalho que é pesado às vezes, se torna pesado. Está ali porque precisa mesmo, porque não é tão bom. É difícil, é complicado, eu tinha meu método de mostrar sempre um sorriso e que estava satisfeito, que estava bem ali. Existiam questionamentos até mesmo na minha turma, qualquer coisa diziam: “pede para o bolsista”. Então já se referiam a bolsista, não se referiam pelo nome. Eu via esse termo bolsista já com um pouco assim de desprezo, já menosprezando mesmo. O termo bolsista já reflete mal dentro da própria instituição. Era realmente visto como a menor pessoa dentro daquele ambiente. Isso de certa forma te incomoda por você não achar que é a menor pessoa que está no meio, que é tão igual a todas as outras pessoas. Então muitas vezes você quer se sair daquela situação, de estar embaixo e se igualar.

Ainda sobre o assunto, Caio fala de como é hoje na empresa em que exerce a atividade de jovem aprendiz:

Lá eu fico numa sala analisando os projetos, mas às vezes tenho que ir lá na obra fazer uma fiscalização e todo mundo respeita a gente, sendo que no meu crachá não tem nem

jovem aprendiz nem estagiário, tem técnico em eletrotécnica e o meu nome. Acho que lá eles valorizam o serviço que a gente faz e o que a gente estudou. Acho que a pessoa ser chamada de bolsista, eu acho que não tem cabimento não, eu acho que tem que chamar é pelo nome.

Convém enfatizar que as questões envolvendo os bolsistas de Iniciação ao Trabalho são complexas, estão imersas em um emaranhado de decretos e leis, além de dividirem opiniões entre gestores, servidores e os próprios bolsistas. Depois de tanto ouvir as narrativas sempre com o foco no objetivo de compreender esse processo de subjetivação, comecei a dar mais atenção ao que respondiam sobre participar ou não de novo processo seletivo para bolsista. Observe-se, a seguir, o que ouvi de Simone e que sintetiza o que a maioria dos entrevistados externou:

Simone: Repetiria sim. Eu achei bom ser bolsista. Mesmo tendo essa parte de muita responsabilidade pra cima da gente, ainda tem o lado bom, aquele que a gente tem que se virar, que ser responsável com aquilo que é colocado em nossas mãos. Assim, tudo seu lado bom e seu lado ruim. Não me arrependo de ter sido bolsista não, eu tinha orgulho de dizer que era bolsista.

Mário afirmou que poderia participar de nova seleção se houvesse mudanças: -“a questão financeira, que não corresponde à carga horária e a maneira de ser tratado”.

A partir daqui, exponho o resultado das entrevistas com os servidores. As entrevistas, por opção dos gestores e servidores entrevistados não foram gravadas, mas anotadas no caderno de campo. Dos servidores, busquei saber como a instituição pretendia lidar com a extinção da Bolsa de Iniciação ao Trabalho e como isso afetaria as atividades do Instituto. Em geral, as entrevistas foram muito curtas, o que dificultou extrair algo, pois as respostas foram concisas e objetivas, conforme relatos, a seguir:

Luís (diretor geral): -hoje a instituição não tem condições de funcionar sem o apoio dos bolsistas de iniciação ao trabalho devido o déficit de servidores.

Pedro (diretor de gestão de pessoas): -se houvesse um redimensionamento de pessoal, o trabalho dos bolsistas se revelaria menos necessário.

Clotilde (coordenadora do setor de extensão):
- os meninos precisam da bolsa e do jeito que o decreto determina não dá para fazer, não tem pessoal para montar a equipe multidisciplinar, os professores não querem participar e para nós hoje o mais difícil é selecionar os mais carentes entre os carentes, então não sei como será.

Nesse sentido, segundo a percepção do psicólogo educacional do Campus Teresina Central, a opção de alguns estudantes em permanecer o maior tempo possível no colégio se dá em função de, em casa, por razões várias, não conseguirem

estudar. Alguns estudantes, conforme o psicólogo, “se sentem mais seguros e protegidos nas dependências da escola que no bairro em que moram ou no próprio ambiente doméstico, oferecendo a escola mais conforto que suas casas”.

Das entrevistas dos servidores, posso inferir somente que, talvez pela posição que ocupam ou ocupavam, optaram por não se estender muito sobre o tema, embora todos devam ter opinião a respeito e saibam que a presença dos bolsistas na instituição, nos dias atuais, passa por questões administrativas que carecem de solução, como, por exemplo, a realização de concurso público e a oferta de estágios, sem que isso signifique extinguir a oferta de assistência estudantil, que é necessária e importante como política de permanência.

Compreendi, por meio dos discursos dos discentes, que a busca pela bolsa era por razões predominantemente financeiras. Embora alguns também considerassem a oportunidade de aprendizado e outros benefícios além do material, como, por exemplo, e por incrível que pareça, *status*. Portanto, há relação direta entre os benefícios das políticas de apoio e a permanência deles no percurso escolar, porém não são as ações afirmativas o fator preponderante.

As relações de poder se estabelecem assentadas na condição de vulnerabilidade dos estudantes. Meninos e meninas vivenciam o espaço escolar de maneira distinta; e, além do gênero, outros fatores -como setor de atuação, turno da bolsa - fazem com que, mesmo que tenham a mesma condição de bolsistas, ocupem lugares desiguais e sejam subjetivados diferentemente.

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

Deste modo, após a coleta e análise dos dados, finalizo esse capítulo dizendo que as políticas de assistência afetaram os processos de subjetivação dos estudantes ditos em condição de vulnerabilidade social entre 2009 e 2013 de várias maneiras: ao contribuir para a permanência deles na escola, afetando sua percepção de si, do espaço escolar e de sua própria condição de bolsistas; e que esse processo de subjetivação se deu com base no entrelaçamento de fatores econômicos, sociais, históricos e pedagógicos.

A próxima parte do trabalho, em que faço minhas últimas considerações, está dividida em dois pontos: os vários momentos em que ele foi se constituindo, as impressões tidas no decorrer do processo e o retorno a alguns daqueles que o fizeram possível.

ACORDES FINAIS

Não se colocar na ordem do discurso pode ter lá o seu preço. Em contrapartida, nada nos garante que - estar na onda - seguir a moda ou - dançar conforme a música seja o melhor caminho (VEIGA-NETO & LOPES, 2010, p.163).

“Não estar na onda, não dançar conforme a música ou não se colocar na ordem do discurso”, conforme a epígrafe escolhida, para me despedir de uma das etapas mais desafiadoras da minha vida, de fato, pode custar algum isolamento. Provavelmente o preço seja o reduzido número de relações, mas todas de imensurável valor.

Não obstante os muitos obstáculos, nada se equiparou à curiosidade e ao compromisso de findar esse trabalho com a convicção de que aqui não constaria nenhuma verdade absoluta, mas as várias aproximações da verdade daqueles que se dispuseram a falar.

O que vi, ouvi e li foram pessoas em processo: processo de construção de si mesmas, se deixando influenciar ou não pelo que delas se esperava, se definindo a partir de si e de suas próprias perspectivas ou sendo definidas a partir de um deus Prometeu, por vezes chamado Estado; por outros, escola e, por fim, assistência estudantil, oferecida sob o incessante apego ao discurso de salvação: da miséria, da pobreza, do descaso, quando o que os dados demonstraram foi um conjunto de condições, dentre elas a política de assistência, que, reunidas, ofertaram a esses meninos e

meninas estudados possibilidades de se inserir em vários espaços ou de permanecer na mesma posição por mais ou menos tempo.

Dentre os entrevistados, e também dentre os que não tive acesso à entrevista, mas que observei durante anos de convívio, pude destacar muitos que passavam os três turnos na escola: um na Biblioteca estudando, outro na sala de aula e mais um terceiro turno trabalhando, em troca do auxílio da bolsa. Entre os servidores, em simples conversas...

Foi nesse exercício de observação que as conversas informais ganharam importância, como espaços de construção de saberes e fazeres. Essa concepção afirmou-se a partir de *Por que Jogar Conversa Fora?* (MENEGON, 2000, p.216), pesquisando no cotidiano, ao inferir que “conversar é uma das maneiras por meio das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações que se estabelecem no cotidiano”.

Muitas vezes acontecimentos corriqueiros, conversas do cotidiano trouxeram mais informações que as próprias entrevistas, pois a formalidade do encontro preparado para discutir determinado assunto, em horário e lugar pré-agendados, já tornava a interlocução entre entrevistado e entrevistador menos natural. Assim, segui na esteira de Menegon, ao compreender que “o trabalho com conversas do cotidiano pressupõe, assim, que se leve em consideração três aspectos: o conceito de enunciado; a tipicidade da situação, ou seja, o contexto imediato em que ocorre a conversa”; acrescentando-se a isso a “inter-relação estabelecida entre o tempo curto da situação relacional e o contexto mais amplo de circulação das ideias numa dada cultura – o tempo longo”;

fato que inclui “as linguagens sociais presentes no processo de socialização – o tempo vivido” (MENEGON, 2000, p.217).

Nesse sentido, observei nessas conversas, de quem e para quem partiam os enunciados dos alunos, e como estes recebiam os enunciados que constituíam os discursos circulantes em torno deles. A cultura institucional estabelecida e seu conjunto de verdades foi o que compôs o tempo longo e o que busquei expor no capítulo intitulado *Lócus, Histórico e Contexto da Pesquisa*. O recorte da pesquisa foi o que considere como tempo vivido.

Nesse tempo vivido, muitas transformações aconteceram. Desses bolsistas e ex-bolsistas com quem tive oportunidade de conviver, entrevistar ou ter conversas despretensiosas em manhãs e tardes de trabalho, uma está concluindo o Mestrado na área em que se graduou, e aguarda posse em um concurso do próprio Instituto para o qual foi aprovada. Com o dinheiro da bolsa ela pagou, durante um ano inteiro, o computador que adquiriu como ferramenta para auxiliá-la nos estudos.

Quatro ex-bolsistas com quem convivi hoje são servidores do IFPI: três técnicos e um professor, sendo uma do período da pesquisa e os demais de poucos anos antes do recorte temporal escolhido. Duas ex-bolsistas e um ex-bolsista estão cursando Direito; uma concluindo Jornalismo; outra Engenharia, tendo também sido aprovada para Física na UFPI. Esses dados só reforçam a ideia de devir constante, de rápidas alterações, de movimento e mudança de lugar. Desse modo, não se afirma o lugar de impotência destinado aos frágeis e vulneráveis, pois os mesmos também estão sujeitos a outros discursos e não apenas

àqueles que os nomeiam assim.

Os dados coletados não são conclusivos e não minimizam a importância da política de assistência; em alguns casos, inclusive, revela que sem ela muitos teriam seus percursos escolares interrompidos pela total impossibilidade de continuar se deslocando até a escola, mas ainda assim é possível inferir que a bolsa seja apenas um dos muitos fatores que interferem na subjetivação desses estudantes, e que, de longe, se pode dizer que é um dos fatores menos determinantes no que se refere a sua percepção de si.

Entre na seara da pesquisa munida de meus próprios preconceitos: uns foram transformados em conceitos, outros foram dissipados, e muitos ainda estão em (des)construção. O fato é que, do estudo realizado, posso dizer que a política de assistência no geral se faz bastante necessária enquanto fator de permanência, mas que não tem grande relevância na constituição dos sujeitos mediados por ela, pois, pelo menos a princípio e a partir desse breve olhar, empreendido sobre os investigados, pude observar que aqueles que buscam a bolsa por razões de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades profissionais e pessoais são raros. A maioria dos que buscam assistência procura-a porque dela precisam para o mínimo necessário: alimentação e transporte.

Contudo, mesmo os que não precisam para as necessidades mais básicas, de algum modo, precisam: para comprar suas próprias coisas, para atender os chamados e exigências do consumo, que os habilita a fazer parte de grupos nos quais se sentem mais aceitos se tiverem um celular com mais tecnologia, uma roupa

de determinada marca; enfim, que lhes permita ocupar outros lugares que não o de meninos e meninas “carentes”. Carência essa que muitas vezes estimula abusos.

Mesmo nos mais jovens, havia grande tranquilidade em aceitar e entender que o valor da bolsa era limitado, mas o volume de trabalho era grande. Entretanto, quanto maior a necessidade, mais valor eles davam “à oportunidade”, e mais dispostos a ser submetidos se mostravam ao que fosse exigido.

Essa realidade, até mesmo pela intervenção do TCU e devido às tímidas mudanças de diretrizes no IFPI, tem se transformado, pois o que vi, nesses cinco anos escolhidos como recorte temporal, foi a realização de poucos concursos para nomeação de servidores efetivos e a presença da mão de obra barata dos bolsistas, que, muitas vezes, trabalhavam mais que muitos servidores.

Porém, apesar de os dados empíricos reunidos apontarem para situações muitas vezes contestáveis, ao fazer o tratamento desses dados, fui levada a desconstruir a ideia de anjos e demônios; ou seja, nem a política é de todo mal nem os bolsistas são vítimas da assistência em si, pois não existe espaço para a visão maniqueísta de bem e mal nesse contexto.

O que há são pessoas mediadas por uma política que muitas vezes as submete, mas por outro lado oferece suas compensações, e é o uso que se faz dessas circunstâncias de perdas e ganhos que constitui o sujeito que delas ainda necessita para utilizar suas estratégias de defesa diante das dimensões que vivencia em determinado momento.

Foram inúmeros aspectos a considerar até perceber como as políticas de assistência afetaram os modos de subjetivação dos alunos ditos em situação de vulnerabilidade social, inseridos no Programa de Bolsas de Iniciação ao Trabalho do Instituto Federal do Piauí, em Teresina, Campus Central, no período 2009 a 2013.

No que se refere à permanência dos alunos, tanto no percurso escolar, quanto na escola, no contraturno das aulas, em razão do trabalho, como contrapartida da bolsa, foi possível apreender que, estar no IFPI, para muitos deles, o maior tempo possível, era também uma maneira de estudar melhor, inclusive por não terem acesso à Internet em casa, hoje uma ferramenta necessária e muito utilizada nas atividades escolares.

Quanto à instituição e seus servidores, há muitas visões, que partem de vários lugares. Há o esforço da Equipe pedagógica em encontrar meios de nivelar tantas compreensões, existe a Diretoria de extensão e os muitos mecanismos utilizados para fazer o que é possível dentro de tantas contingências; e nesse meio se movimentam os discentes e suas apropriações.

A partir da ocupação desses variados lugares, tanto por servidores quanto por estudantes, diferentes olhares se desenvolvem, e cada um observa tanto a instituição quanto a si próprios de múltiplas maneiras. Quanto aos bolsistas, foco da pesquisa, tal campo de visão se amplia ao acessar outros lugares de discurso na instituição, o que possivelmente não ocorreria se permanecessem circunscritos somente ao espaço da sala de aula e aos demais permitidos a eles na condição de alunos. Ou seja, ser bolsista, muitas vezes, mais que ser discriminado, produz o

sentido e o significado de exercício de poder e eles sabem disso.

Após todas as multiplicidades com as quais me deparei e sem esquecer o lugar de poder do qual partiam os vários discursos observados, não posso pensar em fechar a discussão acerca das ações afirmativas nem acerca dos sujeitos mediados por elas, pois ambos alimentam-se de lutas constantes.

Lutas que ocorrem na vivência do espaço escolar, que para muitos alunos são vistas como extensão de suas casas: os bolsistas, em sua maioria, passam mais tempo na escola do que em casa com a família. Lá assistem às aulas, tomam banho, alimentam-se no Refeitório, exercem as atividades da bolsa e, quando nada há mais que os prenda lá, permanecem na Biblioteca até às 21:00h, quando não mais podem prolongar sua presença.

A partir dessas informações, é possível inferir que as políticas de assistência relacionam-se diretamente com a permanência dos alunos na escola e com a continuidade dos estudos. Seu principal papel no contexto estudado foi suprir necessidades com deslocamento e alimentação. Porém sozinhas, as políticas não são o fator preponderante, tendo em vista que receber o recurso da bolsa propicia maiores chances para que frequentem a escola, mas fatores externos, internos e familiares são mais significativos para que continuem frequentando as aulas e sigam até finalizar seus cursos.

Relacionada à permanência, encontra-se a vivência do espaço escolar: um desses fatores externos que, para uns, estimula a continuidade dos estudos, e para outros é fator de desânimo. A depender do olhar de cada estudante, vivenciar o espaço

escolar como acolhedor e confortável faz com que queiram seguir estudando.

Para outros, que têm uma visão mais cética dessa vivência, estar durante um período prolongado na escola é desgastante e cansativo. Sem a opção de ficar menos tempo na escola, a não ser que abram mão da bolsa, os estudantes bolsistas vivenciam o espaço escolar como prolongamento de suas casas, como local de trabalho e estudo. Assim, alguns passam mais tempo na escola do que em família.

Essa percepção se confirmou em muitos casos; deste modo, o que a pesquisa pôde inferir foi que, na maioria das situações encontradas na amostragem, os alunos vivenciam o espaço escolar como um lugar de conforto e segurança. Alguns ainda preferem continuar no instituto a ficar em casa.

Não é possível afirmar se essa preferência se dá por vontade própria ou por opções reduzidas, pois ao mesmo tempo em que verbalizam o quanto é bom estar na instituição “contribuindo”, fazem muitas críticas quanto à forma como são tratados em alguns setores.

Com base nessas críticas, nomeadas por uma bolsista entrevistada de “queixas”, que passei a observar como se estabelecem as relações de poder permeadas por um aparato legal centrado em um discurso salvacionista.

O discurso oficial nomeia os alunos “vulneráveis”; contudo, as relações estabelecidas, no interior do IFPI, entre bolsistas, setores em que atuam e demais envolvidos no processo são definidas por uma dupla captura; ou dito de outra maneira:

embora essas relações de poder sejam assimétricas e baseadas na disciplina, na hierarquia e na separação, os bolsistas sabem que são necessários. A instituição sabe disso.

Desse modo, ainda que a relação de forças seja desproporcional, o exercício desse poder previamente estabelecido se inverte ou se desequilibra no momento em que essa consciência de ser necessário se dá; pois, a partir disso, eles deixam de se ver como vulneráveis e se apoderam da potência que sutilmente lhes é negada.

Diante dos dados coletados, é possível inferir que há um tensionamento entre o discurso de proteção/inclusão da política de assistência [discurso oficial] e o discurso dos discentes. Embora alguns enunciados propagados no interior das práticas discursivas observadas apontem para relações baseadas na hierarquia e na separação, muitas vezes esse processo de submissão é rompido.

Tal tensionamento se efetiva quando o discurso oficial não produz, como efeito de verdade, sujeitos prontos para aceitar como fato que aquele que trabalha não deve ser valorizado ou reconhecido, enquanto alguns mandam mas não realizam.

Assim, se “palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação” (FISCHER, 2003, p. 373), os sujeitos produzidos no contexto do IFPI, repetidas vezes, rompem com o modelo, ainda que alguns permaneçam imersos no mesmo discurso, inclusive reproduzindo-o como enunciadore de verdades historicamente assumidas.

Dessa forma, as políticas de assistência afetam os modos de constituição dos bolsistas, ao possibilitar, por exemplo, que eles

sejam insridos nos vários ambientes da instituição, ocupando não o lugar de estudante, mas como muitos disseram, como “parte do corpo administrativo”.

Se há alguma contribuição possível para essa pesquisa, que seja o convite para que se reflita sobre as políticas de assistência estudantil com base no conhecimento de como se constituem os sujeitos a quem essas ações se destinam e do que esperam delas.

Também se faz necessário pensar esses sujeitos de modo diferente. São estudantes em situação de vulnerabilidade, haja vista tratar-se de bolsistas no IFPI, e que a maioria ainda possa tornar-se [quase] homogênea, como parte de um corpo coletivo. Estes apresentam singularidades que suscitam muitas reflexões, portanto, devem ser pensados em outras perspectivas, tais como “não-fundacionista, não-essencialista e não-representacionista”. Perspectiva “que rejeita qualquer relação de dominação – até mesmo epistemológica – mas que exercita o questionamento contra toda e qualquer outra forma de dominação, seja ela política, econômica, institucional, cultural”, entre outras. “Tal postura possibilita enxergar as coisas de uma maneira que até então não se tinha conseguido enxergar” (VEIGA-NETO&LOPES, 2010, p.148).

A partir de tal olhar não estático, mas de movimento, voltado para pessoas que não estão prontas nem acabadas, deve-se contribuir para, quem sabe, pensar de outros modos tais políticas. Não como a salvação de sujeitos que em nenhum momento anunciaram precisar ser salvos. Ao contrário, até aqueles mais passivos conhecem os lugares que ocupam, onde não querem

permanecer e onde pretendem chegar.

Aqui não compartilho do pensamento neoliberal do “cada um por si” e do “tudo depende do indivíduo”, até porque há de se reiterar que o valor da bolsa era indispensável para alguns. O que quero dizer é que aqueles a quem dediquei meu olhar investigativo demonstraram ser capazes de se perceber para além do baixo valor atribuído a eles e aprenderam a cuidar de si próprios.

Assim, apesar de todos os elementos sócio-históricos envolvidos, concebi a existência de um sujeito que, embora envolto em todo um aparato legal que o subjetiva e individualiza, embebido de um conjunto de ruídos produzidos e disseminados pela instituição a qual se vinculam e no contexto no qual estão imersos, é capaz de exercer poder sobre si.

Assim, o estudo desenvolvido no Instituto Federal do Piauí Campus Teresina Central, resultando nesse livro, teve como objetivos compreender, por meio dos discursos dos discentes, os processos de subjetivação dos estudantes ditos em condição de vulnerabilidade social em um contexto de produção de sentidos e significados relacionados às políticas de assistência estudantil entre 2009 e 2013; examinou se havia relação entre os benefícios das políticas de apoio e a permanência dos bolsistas de iniciação ao trabalho no percurso escolar; buscou entender como se constituem esses sujeitos em meio às relações de poder que os atravessam e analisar como os estudantes vivenciam o espaço escolar a partir de seu lugar de bolsista.

Como pano de fundo dessa análise, foi escolhida a política de assistência estudantil do IFPI - Campus Teresina Central,

entendida com base no Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. O material empírico foi reunido por meio da aplicação de questionários e, posteriormente, entrevistas gravadas e transcritas com estudantes inseridos no programa de bolsas de iniciação ao trabalho, assim como servidores do Instituto Federal do Piauí Teresina Campus Central, no recorte temporal 2009/2013.

A análise do material de pesquisa permitiu inferir que:

a) As políticas de assistência relacionam-se diretamente com a permanência dos alunos na escola, porém não são o fator preponderante; b) Os estudantes bolsistas vivenciam o espaço escolar como prolongamento de suas casas, como local de trabalho, estudo e alguns passam mais tempo na escola do que com suas famílias; c) As relações de poder são assimétricas e baseadas na disciplina, na hierarquia e na separação; d) No decorrer do processo de análise das narrativas dos bolsistas percebe-se que há um tensionamento entre o discurso oficial e o discurso dos discentes.

Deste modo, ainda há muito a se discutir, muito a se compreender, pois as bases da subjetivação desses estudantes, assim como de todos que vivenciam o cotidiano do Instituto, com suas teias de encontros e desencontros, está na reprodução de comportamentos que se alteram ou se consolidam a cada instante, num sistema represado pela citada assimetria nas relações, que muitas vezes, pela pessoalidade, se não impede, atrasa o cumprimento das finalidades e características dos Institutos Federais posta em sua lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que dá nascimento aos Institutos Federais, quais sejam.

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Seção III

Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a

especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;
e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação,

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

Tendo em vista os pressupostos orientadores da pesquisa, assim como o tempo empreendido na busca de compreender o processo de estruturação e reestruturação do pensamento político envolvendo a assistência e, considerando a legislação vigente, a fim de alcançar os modos de subjetivação dos estudantes bolsistas, o que se pode inferir é que esta temática não se esgota com o fim das bolsas, pois a condição de vulnerabilidade de alguns estudantes permanece e ainda há muito o que se trabalhar nesse aspecto.

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHARTIER, Roger. **A beira da falésia**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

DAL'IGNA, Maria Claudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann. PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas** pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

LE GOFF, Jacques. **A Nova História**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MEC - Site do ministério da educação: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=607&id=12302&option=com_content. Acesso 25/05/2015.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e a guinada subjetiva. São Paulo: Cia das letras, 2007.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios. Curitiba: Aymará, 2009.

ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller. **Família**: redes, laços e políticas públicas . 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

AGUIAR, W.M.J. (Org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo:

Casa do Psicólogo, 2006.

B. Sousa Santos; **Um discurso sobre a ciência**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BORDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9ª ed. Campinas: Papius, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm >. Acesso em: 15 out. 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234/2010 de 19 de julho de 2010**- Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 7 jul. 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001** - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/>

[ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 15 out. 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 5 set. 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 25 out. 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 8.742 de 07 de dezembro de 1993** - Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L8742.htm>>. Acesso em: 22 out. 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 22 out. 2010.

BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica,

2009.

CERQUEIRA E FRANCISCO, Wagner. **Aspectos culturais da região Nordeste**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/brasil/aspectos-culturais-regiao-nordeste.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

CERQUEIRA E FRANCISCO, Wagner. **O IDH no Brasil**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/brasil/o-idh-no-brasil.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Org.). **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

CODO, Wanderley. **O que é alienação**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre ética, liderança e gestão**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

COSTA, BUJES (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber; colab. de Alfredo Veiga Neto, et al. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEBATE de Noam Chomsky com Michel Foucault (legendado). 2010. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Gb7Ymk3RGdA>>. Acesso em: 13 out. 2012.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1. ed. 1992. São Paulo: Editora 34, 5. reimp. 2006.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade**. 1. ed. 2001. São Paulo: 34, 2. reimp. 2008.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. 2011. São Paulo: 34.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento, relação necessária, insuficiente e controversa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.27).

DEMO, Pedro. **Saber e pensar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DIONNE, Jean. LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

FIORI, José Luis. **Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado**. Rio de Janeiro: Insight, 1995.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação?** Florianópolis: Perspectiva, v. 21, n. 2, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. 2.

tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos II arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (Org.) e outros. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é pedagogia**. 3. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GOMES, Fernanda Cunha. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A necessária interpretação sistemática da Constituição Federal, das Leis nº 11.892/2008 e nº 9.394/1996 e do Decreto nº 7.234/2010. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 16, n. 2983, 1 set. 2011. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/19894>>. Acesso em: 7 jun. 2013.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap. 1. p. 9-109.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. COSTA, Giseli Paim

(Org.). **Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos**. Caxias do Sul: EducS, 2010.

GROS, Frédéric (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. 7. ed. 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. **Inclusão, biopolítica e educação**. Porto Alegre: Educação, v.36, n.2. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12942/9452>> Acesso em: 3 dez. 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Roberto (Org.). Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 18.

MARQUES, Sebastião Fabiano Pinto. **Aplicabilidade das normas constitucionais a luz de José Afonso da Silva**. Trabalho

de complementação de carga horária (Curso de Direito) – IPTAN, Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves. São João Del-Rei, 2010.

MARTINS, Ângela. WERLE, Flávia Obino (Org.). **Políticas educacionais: elementos para reflexão**. Rio Grande do Sul: Redes, 2010.

MENEGON, Vera Mincoff. Por que jogar conversa fora? Pesquisando no cotidiano. In: SPINK, Mary Jane P (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MEYER, Dagmar Estermann. PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MONARCHA, Carlos (Org.). **História da educação brasileira: formação do campo**. Ijuí: Unijuí, 2005.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Loyola, 2004.

Portal Brasil. **Surgimento das escolas técnicas**. 2011. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>>. Acesso em: 10 maio 2012.

RENAUT, Alain. **O indivíduo: reflexões acerca da filosofia do sujeito**. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Política: quem manda, por que manda, como manda**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas**

públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Maria Aparecida Marques da. **Processo de inclusão ilusória: o jovem bolsista universitário.** Jundiaí: Paco, 2011.

SAVIANI, Demerval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira.** Vitória: Edufes, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SPINK, Mary Jane P (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

STRECK, D. R. **José Martí e a educação popular: um retorno às fontes.** Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100002>. Acesso em: 30 ago. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo e LOPES, Maura C. **Há teoria e método em Michel Foucault?** Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Org.). Foucault, Deleuze & Educação. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 37.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Governo e governo.** Acessível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e governamentalidade.** Acessível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100pdf>> Acesso em: 15 nov. 2012.

Ditos e não ditos: Como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de assistência estudantil.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. **Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica.** Acessível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2311/pdf_38>. Acesso em: 15 nov. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. RAGO, Margareth (Org.). **Figuras de Foucault.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



Márcia Pereira de Oliveira

É Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI. Licenciada em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Atuou como Coordenadora do Curso de Secretaria Escolar do Instituto Federal do Piauí. Atualmente é Assistente em Administração e Orientadora do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC.

Penso que, dentre os resultados da pesquisa descritos nas páginas deste livro, um que merece destaque relaciona-se ao entendimento dos jovens bolsistas, sujeitos normais, como afirma Certeau, como protagonistas de sua história. Seguindo ou não normas pré-estabelecidas, eles utilizam-se de táticas cotidianas – entendidas como arte da transgressão, “que se insinua fragmentariamente” em direção ao seu intento (CERTEAUS, 2005, p. 46) – para organizarem-se no sentido de equilibrar trabalho e estudo na “balança” de suas vidas. São sujeitos que protagonizam uma história do tempo presente. Assim, problematizar seus testemunhos foi fundamental para se compreender as condições culturais e políticas que tornaram fidedignos seus relatos.

Prof^a. Dr^a. Luciane Sgarbi S. Grazziotin

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-67082-11-0



9 788567 082110