

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS

JOÃO MARCOS PREATO DEOLINDO

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFMG:
UMA INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA SOBRE A EXPERIÊNCIA DO ESTUDANTE
POBRE NA UMG SOB AS PERSPECTIVAS DO ASSISTENCIALISMO E DA
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BOURDIEUSIANA

BELO HORIZONTE

2017

JOÃO MARCOS PREATO DEOLINDO

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFMG:

UMA INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA SOBRE A EXPERIÊNCIA DO ESTUDANTE
POBRE NA UMG SOB AS PERSPECTIVAS DO ASSISTENCIALISMO E DA
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BOURDIEUSIANA

Monografia apresentada junto ao Programa de Educação Tutorial – PET, do curso de Ciências Econômicas da FACE/UFMG, primeiro semestre de 2016.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Maria Hermeto Camilo de Oliveira

BELO HORIZONTE

2017

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 3 |
| 1. UNIVERSIDADE DE MINAS GERAIS, MENDES PIMENTEL E A ASSISTÊNCIA AOS ESTUDANTES POBRES | 7 |
| 1.1 HISTÓRIA INSTITUCIONAL | 7 |
| 1.2 MENDES PIMENTEL: VIDA E OBRA | 9 |
| 1.3. DEBATES E PROPOSIÇÕES EDUCACIONAIS DE MENDES PIMENTEL NOS ANOS INICIAIS DA REPÚBLICA | 12 |
| 2. ANOS 30: A CAIXA DO ESTUDANTE POBRE EDELWEISS BARCELLOS | 15 |
| 3. ASSISTÊNCIA E ASSISTENCIALISMO: O CARÁTER EMANCIPATÓRIO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL | 26 |
| 3.1. PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES DAS IFES (2014) | 30 |
| 3.1.1. Informações culturais | 33 |
| 3.1.2. Dificuldades estudantis | 34 |
| 4. UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BOURDIEUSIANA | 37 |
| 4.1 CAPITAL CULTURAL E EDUCAÇÃO | 42 |
| CONCLUSÃO | 45 |
| REFERÊNCIAS | 50 |

INTRODUÇÃO

Apesar da marcha pela democratização do ensino superior ter colhido resultados consideráveis ao longo do século passado e, sobretudo, no início deste, com um aumento significativo de participação das parcelas mais pobres da população nos cursos de graduação das IFES¹, não se outorgou, no mesmo período, crescimento similar no amparo aos estudantes carentes. Essa assimetria, por sua vez, põe em risco a qualidade da formação e a permanência desse público em um espaço símbolo de resistência.

A leitura de trabalhos que relatam a trajetória dos estudantes pobres na Universidade de Minas Gerais, nos seus primeiros anos, testemunha em favor dessa afirmação, embora se possa dizer, com alguma certeza, que a instituição tenha desfrutado do título de pioneira no quesito assistência estudantil. Trata-se, aqui, de um período ainda um pouco anterior à unificação das quatro faculdades livres que deram origem à Universidade de Minas Gerais, seguindo até pouco depois da Revolução de 1930 – um recorte temporal de cerca de 20 anos (1912 – 1931).

O ambiente intelectual, sensível às dificuldades enfrentadas pelos primeiros anos da República, ensejava a busca por alternativas à instabilidade econômica causada pelas políticas de manipulação do preço do café – principal produto de exportação da balança comercial. Era preciso livrar o país da situação de atraso e ignorância na qual se mantinha há séculos, sob a égide do capital mercantil português que, segundo Frago e Florentino (1996), tinha como projeto para o Brasil o arcaísmo. Assim, se a experiência republicana exigia o referendo popular às decisões tomadas sobre os rumos do país, então era preciso combater os assombrosos índices de analfabetismo e pobreza que o assolavam. Não obstante, é sabido que em lugar de um regime democrático de direito a República trouxe consigo o Coronelismo e o Federalismo, assegurando, por um lado, a permanência do povo na situação de completo alijamento político e social e, por outro, o recrudescimento das assimetrias regionais.

Não apenas o acesso ao ensino superior se mantinha restrito às classes mais abastadas como a educação em si consistia um forte símbolo de distinção entre classe

¹ A pesquisa sobre o perfil socioeconômico dos estudantes das IFES lançada pelo FONAPRACE em 2016, referente ao ano de 2014, constatou que mais de 66% dos estudantes de graduação das IFES vivia, naquele ano, com uma renda per capita de até 1,5 salário mínimo.

e gênero, haja em vista a constante recusa de aceitação também da mulher nos espaços políticos e de conhecimento acadêmico. O insucesso escolar dos menos afortunados em um espaço representativo de uma forte ruptura com seus meios de socialização – resultado de uma desvalorização sistêmica do saber e da cultura populares –, a constante necessidade de contribuir para os minguantes rendimentos mensais familiares, as altas taxas do ensino superior nas “faculdades livres” e os riscos associados ao retorno de tamanho empreendimento eram decisivos para que a maior parcela da sociedade se mantivesse alheia ao “processo civilizatório” pelo qual o país deveria passar. À regra eram exceções apenas os que podiam justificar o esforço com uma inteligência excepcional.

Apesar das discrepâncias regionais, as instituições guardavam simetria quanto aos mecanismos de exclusão social, de modo que essa leitura se aplique não apenas à Universidade de Minas Gerais, no âmbito da sociedade mineira, mas às outras poucas universidades existentes no Brasil. Se, como supracitado, a UMG despontou como uma das primeiras a pensar em assistência estudantil, duas são as principais razões: 1) em 1912 – ano em que surge a Fundação Afonso Pena na Faculdade de Direito, antes mesmo da unificação das Faculdades, que somente ocorrerá em 1927 – as faculdades somavam um número pequeno nos estados da Bahia, Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo; e 2) o vanguardismo do professor Francisco Mendes Pimentel, diretor da Faculdade de Direito à época, que mais tarde se tornará o patrono da UMG, nomeado pelo presidente do Estado, Antônio Carlos.

Jornalista, político, advogado, entre outras atribuições, Mendes Pimentel foi o grande arquiteto intelectual da UMG, propondo com ela uma ruptura no sistema educacional mineiro. Não à toa escolheu como lema da Universidade a frase em latim *Incipt Vita Nova*, apresentando a seguinte justificativa para a escolha:

O lema visa significar a perpétua inquietude do homem de ciência, cada um de cujas conquistas é o ponto de partida para novas aspirações e para realizações novas no perpétuo “devenir” humano. É um símbolo de constante transformação aperfeiçoadora.

Neste início de atividade universitária, o emblema também exprime que uma era diferente se rasgou para o ensino superior em Minas (PIMENTEL; 1949, pg. 81, citado por DIAS; 1997, pg. 222).

Com a inauguração da Universidade em 1927 e o constante incentivo de Pimentel ao desenvolvimento de programas de apoio aos estudantes carentes surge a Associação Universitária Mineira, fruto do espírito de colaboração entre os

estudantes, docentes e egressos. Em 1929 o estatuto da AUM é aprovado pelo Conselho Universitário e a assistência estudantil ganha um caráter institucional, passando aos cuidados da Universidade. Os recursos da Fundação Afonso Pena são repassados à Associação e o Governo Federal concorda em transferir para a Universidade a gestão das vagas de gratuidade. A conquista da gestão sobre estas é resultado da autonomia administrativa concedida pelo presidente Washington Luís ao reitor Mendes Pimentel, que a havia solicitado em carta.

Em 1930 a AUM já oferecia aos estudantes assistência médica, jurídica, odontológica e de pensões. Os recursos eram arrecadados da mesma forma que, até 2008, a FUMP arrecadava verbas, por meio de taxas sobre o valor da matrícula. Em junho de 1930 a assistência ganha um novo e importante meio de arrecadação de recursos: a Caixa do Estudante Pobre, cujo objetivo era angariar fundos para a continuidade e ampliação do apoio prestado aos estudantes carentes. Portes (2005) destaca que a efetividade da ação social prestada pela Caixa se explicava “pela positividade, clareza de objetivos, empenho individual na aquisição de recursos”, o que a distanciava muito da assistência filantropista prestada pelos jovens de uma burguesia emergente da capital mineira. Os trabalhos de Portes nos permitem, ainda, conhecer detalhes da avaliação socioeconômica pela qual passavam os estudantes (sindicância) e a trajetória de cinco alunos pobres antes e após ingressarem na Instituição. Dentre eles destaca-se Raymundo, cuja sindicância foi analisada neste trabalho.

O capítulo que se sucede aos dois primeiros, históricos, – nos quais tentei, com algum êxito, investigar as razões e circunstâncias pelas quais se deu a tímida abertura da UMG a um público sistematicamente excluído dos espaços de conhecimento acadêmico – avalia, com vista à literatura sobre formas tipológicas de assistência social, os limites da assistência estudantil da UFMG rumo a uma assistência social verdadeiramente libertadora e não assistencialista. Para tanto, compararam-se as informações sobre a assistência prestada nos primeiros anos da instituição com os dados referentes à assistência social prestada hoje. Em virtude das dificuldades para que fossem liberados os dados da FUMP sobre o cenário na UFMG, usou-se os dados da pesquisa quadrienal do FONAPRACE sobre o perfil socioeconômico dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior, referente ao ano de 2014.

O quarto e último capítulo tem por objetivo lançar mão sobre a sociologia da educação de Bourdieu, no intuito de expandir a discussão sobre assistência para além de uma concepção monetária e estritamente materialista. Por meio dos conceitos de *habitus*, capital cultural, social e simbólico, pretendemos analisar a experiência escolar a partir de suas condicionantes sociais, bem como levar em conta as outras formas de manifestação da desigualdade, para além de sua vertente econômica. Dessa forma almejamos levantar hipóteses sobre alternativas que sejam sensíveis às mais variadas desvantagens sociais de que são passíveis os estudantes menos afortunados.

1. UNIVERSIDADE DE MINAS GERAIS, MENDES PIMENTEL E A ASSISTÊNCIA AOS ESTUDANTES POBRES

1.1 HISTÓRIA INSTITUCIONAL

A história da assistência estudantil na UFMG é marcada por dificuldades estruturais que, desde sua origem, comprometeram a perenidade dos serviços por ela prestados. Como se verá, tanto a *qualis* quanto o *quantum* sempre estiveram intimamente vinculados ao dinamismo institucional da universidade, variando ao sabor das mudanças de dirigentes, dos enfrentamentos diretos da representação estudantil, dos cenários político e econômico nacionais e, sobretudo, das formas de arrecadação de recursos para a execução dos programas de auxílio, muito antes da concepção de políticas permanentes de assistência aos menos afortunados.

Apesar da inexistência de ações governamentais que visassem ao acesso e à permanência de jovens de baixa renda na Universidade Federal de Minas Gerais, então Universidade de Minas Gerais (UMG), quando de sua criação no ano de 1927², não eram ausentes tentativas de implementação de medidas com tais objetivos. Na verdade, segundo Resende (2005)³, o apoio, em algum grau, a estudantes carentes já era realidade na Faculdade de Direito em 1912, antes mesmo da fundação da universidade. Como descreve Portes (2005),

Tratava-se da Fundação Affonso Penna, instituída anonimamente na Faculdade de Direito em 10 de agosto de 1912 [...]. Essa fundação contava com um patrimônio inicial de um conto de réis, “além de duzentos mil réis mensais, doados pelo professor Mendes Pimentel”, seu criador e diretor da Faculdade de Direito à época (Derzi⁴, 1976, citado por PORTES, 2005, pg. 117).

A figura de Mendes Pimentel, patrono da UFMG e professor da Faculdade de Direito, é central no esforço histórico que aqui se pretende fazer. Afinal, não é por acaso que é seu o nome da fundação que hoje gere a assistência estudantil da universidade, a Fundação Mendes Pimentel (FUMP). Ele é o precursor do que Portes

² A fundação em 7 de setembro de 1927 teve como resultado a reunião das faculdades de Medicina, Direito, Engenharia e Odontologia e Farmácia, que já existiam separadamente.

³ RESENDE, Maria E. L. de. Fundação Universitária Mendes Pimentel / FUMP: 75 anos: 1929-2004. Belo Horizonte: Rona, 2005. 96 p.

⁴ DERZI, Misabel de Abreu Machado. *Dados para uma história da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1976. v. 1.

(2005) chama de “sujeito-instituição”, categoria na qual também insere Baeta Vianna, que, após Pimentel, assume as responsabilidades sobre o complexo jogo institucional que permeia o assunto do auxílio aos estudantes pobres da universidade. É em Pimentel, sem sombra de dúvidas, que se encontram as forças motrizes do tímido processo de “popularização” da universidade que se verifica ainda em seus anos primevos.

Todavia, vale o alerta dado por Portes sobre a importância desse personagem:

Não se trata aqui de dizer, ingenuamente, que todo o trabalho de assistência empreendido em função de auxiliar os “moços pobres” seja obra exclusiva de Mendes Pimentel. O que se quer dizer é que, nos documentos consultados, os princípios orientadores de uma assistência institucional, organizada e metódica, direcionada para esse tipo de estudante, vêm sempre associado ao nome e às ações do professor. Após a sua saída do reitorado em 1930 é que a figura do professor José Baeta Vianna se tornará presente e marcante na construção da Assistência (PORTES, *ibidem*, pg. 117).

Nesse sentido, faz-se fulcral a interpretação dos motivos e inspirações que modelaram o agir político de Mendes Pimentel, bem como deram forma à assistência estudantil que se praticou na UFMG. Segundo Resende (2005), a atitude de Mendes Pimentel ante os problemas da educação do país era corolário de um conjunto de ideias do final do século XIX,

que propõem reformar o país, de modo a tirá-lo do atraso e da ignorância. Essa geração dá forma a um movimento renovador que tem sido interpretado como expressão da sensibilidade das elites letradas para as transformações vivenciadas pelo Brasil, bem como para as aspirações políticas e sociais delas decorrentes (*ibidem*, pg. 15).

Entusiasta dos ideais republicanos, acreditava veementemente que o pleno desenvolvimento da nação se daria a partir de uma educação pública de qualidade que englobasse toda a população. Era necessário, afirmava, “desbravar um sertão por ventura ainda mais ínvio, ainda mais agreste, ainda mais bravio, que é o vasto e quase imensurável sertão da ignorância popular”⁵. O regime republicano exigia a inserção social da grande massa iletrada por meio de um aperfeiçoamento cívico capaz de muni-la dos pré-requisitos necessários para o pleno exercício da democracia. A educação aparece, portanto, como dever do estado e dos “homens de bem”, doutores, juízes e intelectuais em geral.

⁵ Em PORTES, 2005, pg. 61.

Reconhecida a importância desse “sujeito-instituição” para a origem do objeto de estudo deste trabalho, torna-se imprescindível a investigação sistemática das ideias que sustentam sua atuação no campo da assistência estudantil. Para tanto, utilizou-se como fontes os trabalhos de Faria Filho e Silva, Portes e Resende, que, dentre outras, analisaram obras biográficas, artigos publicados em jornais e anais da Câmara dos Deputados de Minas Gerais.

1.2 MENDES PIMENTEL: VIDA E OBRA

Francisco Mendes Pimentel, patrono da Universidade de Minas Gerais, nasceu no Rio de Janeiro, no ano de 1869, ao magistrado Francisco de Paula Pimentel e à D. Maria Mendes Pimentel. Mudou-se muito cedo para Minas, em função da nomeação de seu pai ao cargo de juiz de direitos da Comarca de Pitangui, onde permaneceu até a conclusão do ensino secundário. Mudou-se, em seguida, para São Paulo, onde graduou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela tradicional Faculdade de Direito, tendo como colegas de classe Afonso Arinos, Paulo Prado, Edmundo Lins e Carlos Peixoto Filho. Formou-se no ano de 1889, retornando a Minas Gerais. Instalou-se em Belo Horizonte no ano de 1898. A cidade será o cenário de suas maiores realizações enquanto jornalista, político, advogado e professor, mas, também, do fatídico 18 de novembro de 1930⁶, quando de sua renúncia ao cargo de reitor e de sua ida para o Rio de Janeiro, de onde não mais saiu.

Sua atuação como educador data de muito antes de sua nomeação para o cargo de primeiro reitor da universidade, começando em Barbacena, para onde havia se mudado logo após. Por meio do jornal *A Folha*, que havia criado assim que se

⁵ A data marca a revolta dos estudantes ante a decisão do Conselho Universitário de não acatar o Decreto Presidencial nº. 19.404, de 14 de novembro do mesmo ano, que decidia pela aprovação automática dos alunos em virtude dos tumultos provocados pela Revolução de 30, sem a realização dos exames finais. Em consulta ao governo federal, este garantiu que a autonomia didática da Universidade se mantinha intacta, permanecendo a decisão do conselho Universitário soberana. Os estudantes, representados pela Associação Universitária Mineira, alegavam estarem por demais aturdidos pela conjuntura revolucionária, inaptos a retomarem suas atividades escolares e a pagarem as taxas de suas Faculdades, julgando-as altas e inapropriadas para um cenário de crise como o dos anos 30. Ao término do Conselho, o tumulto que se seguiu fez ferido Mendes Pimentel, que havia sido atingido por um ovo e por uma pedra na cabeça. Alegando ter agido em defesa de seu pai, os filhos do reitor, Roberto, Camilo e Álvaro Pimentel, sacaram suas armas e dispararam. O estudante de Medicina José Ferreira Viana foi fatalmente ferido com um tiro no abdome. A perícia alegou que o projétil provavelmente partiu da arma de Roberto. Ao todo foram registrados em torno de seiscentos a setecentos projéteis de todo gênero no prédio da Faculdade de Direito. Para mais informações sobre o ocorrido, vide Dias (1997, pg. 227-240).

mudara para a cidade, lançou a ideia da criação de uma Escola Normal, projeto que veio a se tornar realidade pouco após a sugestão. É nomeado professor de História do internato do Ginásio Mineiro em 1892, cargo que faz por intensificar seu pendor aos assuntos educacionais, que se tornam, a partir de então, suas principais contribuições à coisa pública. Seus interesses em educação são sobre variados temas, como organização escolar, métodos de ensino e, como se sabe, inclusão e permanência das parcelas mais pobres da população no sistema educacional.

Multifacetado, foi também professor de Geografia no Ginásio Mineiro de Ouro Preto por meio de aprovação, em primeiro lugar, de um concurso que, segundo Ivan Lins, fora bastante concorrido. Fora dos campos escolares, exerceu também cargo político, sendo nomeado deputado à Câmara Estadual em 1894. A descrição idílica de Pedro Nava em *O Círio Perfeito* (1985) sobre “uma espécie de *bâtonnier* moral de todos os seus colegas de classe” e “a seu tempo o mais conceituado advogado de Belo Horizonte” dá indícios do que foi a participação de Mendes Pimentel no cenário político mineiro:

Sua passagem pela política foi rápida, como deputado estadual de 1895 a 1897 e federal de 1897 a 1898. Cedo ele renuncia, não se amoldando a independência de seu espírito, seu franco falar e seu caráter ilibado com os coleios e as manobras tortuosas exigidas por esta atividade (NAVA, 1985, pg. 55).

Muda-se para Belo Horizonte no ano de 1898, residindo na rua Paraíba até 1931, quando deixa a cidade em mudança definitiva para o Rio de Janeiro. Aí continua seu ofício de jornalista, fundando o *Diário de Minas*, vendido pouco depois em função dos altos custos de manutenção. A partir de então, dedica-se cada vez mais aos ofícios de advogado e professor, passando a integrar o corpo docente da Faculdade de Direito a 22 de outubro de 1899 (DIAS, 1997)⁷. Com o falecimento de Rodrigo de Andrade, torna-se catedrático da cadeira de Direito Criminal. Foi vice-diretor da Faculdade no ano de 1905 e diretor entre 1911 e 1916.

Participou da fundação do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais, em 1907, do qual foi 1º. secretário; da criação da S. A. Colégio de Belo Horizonte, que depois seria transformado em Ginásio Anglo-Mineiro, contando com professores ingleses em seu corpo docente. Fundou o Instituto dos advogados de Minas Gerais e

⁷ DIAS, Fernando Correia. Universidade Federal de Minas Gerais: Projeto intelectual e político. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

atuou em defesa de seu estado quando da questão de limites com o Espírito Santo, ganhando a causa. Foi nomeado para o Supremo Tribunal Federal, recusando a proposta para que o desembargador Edmundo Lins pudesse ocupar o cargo.

Sua preocupação para com os direitos humanos foi também manifestada na direção do Conselho Penitenciário, o qual reformou e deu dinamismo durante sua gestão. Conforme palavras do próprio Mendes Pimentel sobre as reformas promovidas,

Adotou-se: – o regime penitenciário misto, industrial-agrícola, dada a grande percentagem da criminalidade rural, proporcionando à maioria dos detentos o habitual teor de vida e em condições de semi-liberdade; o trabalho mediante salário e a constituição de pecúlio na Caixa Econômica; a aquisição de terras pelo egresso, facilitada pelo Estado; um sistema de prisões regionais, providas de escolas e oficinas, selecionando e encaminhando os presos ao órgão coletor central – a Penitenciário do Estado, localizada em antiga fazenda próxima da capital mineira. (PIMENTEL, 1949: 9)⁸.

Seu próximo cargo e de maior relevância para este trabalho foi o de primeiro reitor da Universidade de Minas Gerais, em virtude da nomeação do presidente Antônio Carlos. A decisão foi aplaudida pela opinião pública e pelas elites. Em virtude da admiração dispensada a ele pelo então presidente da República, Washington Luís, foi garantida à Universidade de Minas Gerais uma autonomia didática e administrativa única.

Conforme afirma Nava, essa autonomia, concedida pelo presidente a 22 de janeiro de 1930 – autonomia esta que, como se verá, transferiu para a universidade o direito sobre as escassas vagas de gratuidade – “deve[u]-se provavelmente ao prestígio nacional do eminente cidadão que tinha sido convidado para ser o primeiro reitor da universidade mineira – Mendes Pimentel”. Sua nomeação ao cargo foi feita pelo então presidente de Minas Gerais, Antônio Carlos, que não andava muito às boas com o chefe de estado. Sobre a escolha de Mendes Pimentel ao cargo de primeiro reitor da universidade, escreveu Nava:

Conhecedor dos problemas de nosso aprendizado primário, normal, ginasial e superior, a impressão é a de que o destino dera-lhe o instinto de preparar-se desde longa data o que lhe reservava o governo do presidente Antônio Carlos. O convite para ser o artífice e o primeiro reitor da Universidade de Minas Gerais [...]. Não havia outro para representar aquele papel no cenário do ensino mineiro (*ibidem*, pg. 56).

⁸ PIMENTEL, Francisco Mendes. *Jornalista e político*. Professor. Jurista. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do jornal Brasil, 1949. (Coletânea de discursos, pareceres e outros escritos).

Como se percebe, a escolha de Mendes Pimentel para patrono da UFMG encerra um reconhecimento público único. Essa constatação se faz importante na medida em que permite que se entendam os desdobramentos dessa distinção social para a universidade e a assistência estudantil.

1.3. DEBATES E PROPOSIÇÕES EDUCACIONAIS DE MENDES PIMENTEL NOS ANOS INICIAIS DA REPÚBLICA

Como educador, Mendes Pimentel acreditava que a função da educação estava relacionada a um caráter libertador. Em uma sociedade marcada pelo analfabetismo, a popularização do ensino superior e a garantia do acesso ao ensino por parte da população menos abastada apresentavam-se para ele como responsabilidades de primeira instância para o Brasil republicano. Essa preocupação aflige, de modo mais amplo, as elites de sua época, preocupadas com o processo civilizatório de um país ainda há pouco escravagista.

Conforme Faria Filho e Souza (2010), sobre o pensamento difundido entre as elites da época,

A valorização da instrução entrelaça-se também ao anseio de ver concretizado o regime que considera “o governo do povo por si mesmo”: se, para tanto, era necessário o cidadão interferir “diretamente nos negócios públicos, escolhendo livre e espontaneamente todos os seus delegados” e sendo capaz de fiscalizá-los, a condição de cidadania dependeria de faculdades desenvolvidas por meio da educação escolar. Para a consolidação de um “regime de opinião”, como se referia à República, era necessária a participação de um povo com discernimento para se conduzir (FARIA FILHO & SOUZA; 2010, pg. 56).

Como se viu em seu histórico, antes de integrar o corpo docente da Universidade de Minas Gerais, o patrono dessa instituição havia colecionado algumas experiências enquanto professor, o que o munuiu de uma noção muito particular sobre o papel da educação e os resultados de sua interação com a cultura popular. Em suas próprias palavras, ele resume,

“Sou professor de história e também de pedagogia; aquela ensina-me que a cultura popular é um dos mais fortes modificadores das correntes históricas; esta faz-me compreender como e quanto a organização do ensino público influi na marcha evolutiva das sociedades. Uma e outra obrigam-me a interessar-me de perto por todas as medidas que visam o problema da difusão do ensino e da educação nacional (MINAS GERAIS; 1895, p. 271, citado por FARIA FILHO & SOUZA; 2010, pg. 58).

A exaltação do papel exercido pela cultura popular na “marcha evolutiva das sociedades” lança luz sobre a importância de se garantir que o povo tivesse acesso à educação, uma vez que o progresso dependeria de seu aperfeiçoamento. Contudo, ainda conforme Faria Filho e Silva,

o caminho para sua realização não seria outro senão a difusão da instrução, o que remete ainda a certa desconfiança, herança de filósofos iluministas nutrida pelas elites brasileiras oitocentistas, com relação ao povo não instruído e educado.

Levantando hipóteses, é provável que essa desconfiança não tenha sido de toda vencida pelo primeiro reitor quando da elaboração do estatuto da Assistência Estudantil da UMG, que, apesar do pioneirismo, guardava em seu bojo ressalvas que permitiam benefícios somente, entre os estudantes mais pobres, àqueles que demonstrassem uma inteligência extraordinária, que fizesse jus aos benefícios “concedidos”.

Durante sua curta passagem pela Câmara dos Deputados, assim manifestou:

A cada passo e a cada momento, é a nossa solicitude patriótica despertada nesse recinto por assuntos importantíssimos, mas nenhum deles sobreleva nem atinge o da formação da nossa nacionalidade, o da implantação, o da radicalização da República em nosso país, o da criação do caráter brasileiro, que são outros tantos problemas e outras tantas equações de álgebra social, que só podem ser resolvidos nas escolas primárias, por meio da disseminação do ensino por todas as camadas populares (*ibidem*, pg. 60).

A preocupação para com os assuntos educacionais o atingia também por via do ofício de advogado, reforçando, conforme Gonçalves (2008 a, p. 132), a preocupação “em criar normas que pudessem controlar as condutas ou preveni-las para evitar comportamentos indesejáveis na sociedade”.

Como lema para a universidade, o reitor escolheu *Incipit Vita Nova* (começa a vida nova), em função destas justificativas por ele apresentadas na aula inaugural dos cursos, a 2 de abril de 1928:

O lema visa significar a perpétua inquietude do homem de ciência, cada um de cujas conquistas é o ponto de partida para novas aspirações e para realizações novas no perpétuo “devenir” humano. É um símbolo de constante transformação aperfeiçoadora.

Neste início de atividade universitária, o emblema também exprime que uma era diferente se rasgou para o ensino superior em Minas (PIMENTEL; 1949, pg. 81, citado por DIAS; 1997, pg. 222).

O projeto pedagógico do reitor seria, no entanto, interrompido logo após os ocorridos do dia 18 de novembro de 1930. Os decretos presidenciais seguintes feriram gravemente a autonomia das universidades federais, que passariam a ter menos liberdades didática e administrativa ante o governo federal. Os anos que se seguem à sua renúncia são de dificuldades para a Associação Universitária Mineira – órgão responsável pela gestão dos recursos destinados aos estudantes carentes – no que tange à sua forma de organização e às dificuldades para captação de recursos. A Caixa do Estudante Pobre, sobre a qual muitos trabalhos foram realizados em função da vasta documentação encontrada nos arquivos do Departamento de Serviços Gerais da UFMG, fica a cargo da quase totalidade das responsabilidades da assistência estudantil, não sendo levada a cabo a obrigação registrada no artigo 94, parágrafo 4º do novo Estatuto da Associação, que dizia:

As medidas de previdência e beneficência (empreendida pela Caixa do Professorado Universitário) serão extensivas aos corpos discentes dos institutos universitários, e nelas serão incluídas bolsas de estudo, destinadas a amparar estudantes reconhecidamente pobres, que se recomendem pela sua aplicação e inteligência, ao auxílio instituído.

Como relata Portes (2005), a Caixa, cujas receitas permaneciam mais ou menos constantes, não pôde fazer frente à crescente demanda por assistência estudantil nos anos seguintes. Essa situação, afirma o autor, causou fortes desgastes aos dirigentes da Caixa, que eram obrigados a lidar com as pressões efetuadas principalmente por “políticos”, “amigos” e “conhecidos” (aspas do autor). Em 1935 a Caixa dá claros sinais de esgotamento, saindo da cena da assistência estudantil da UFMG em 1936. Com o objetivo de “tapar” a lacuna deixada pela Caixa a Universidade se viu obrigada a lançar mão das medidas que parecem não ter tomado corpo antes em função da “comodidade” ou sentimento de “desobrigação” que a atuação da Caixa pode ter ensejado. Com a aprovação dos estatutos da Assistência Universitária Mendes Pimentel assume a direção o professor José Baeta Viana, ficando no cargo até 1953, quando a Assistência encerraria suas atividades para retomá-las apenas em 1960 com um formato muito diferente do que se viu até aqui.

2. ANOS 30: A CAIXA DO ESTUDANTE POBRE EDELWEISS BARCELLOS

Os primeiros anos da universidade registram importantes ensaios da formação daquilo que seria sua assistência estudantil. Como já mencionado, o apoio aos estudantes pobres já era realidade na Faculdade de Direito 15 anos antes da lei que funda a U.M.G., amparado, sobretudo, pelo professor Mendes Pimentel. Conforme Resende (2005), o tema “não tarda a ocupar um lugar de destaque na agenda da instituição, tanto por parte do próprio corpo docente, quanto pelo interesse de seus professores e dirigentes”. Ainda no ano de 1927, representantes da Congregação da Faculdade de Medicina submetem ao Conselho Universitário a solicitação da criação da Casa do Estudante Mineiro. O próximo grande passo foi a criação do Grêmio dos Amigos da Universidade de Minas Gerais, que tinha como proposta, além da atuação na defesa e no aprimoramento da Universidade, a ideia do fortalecimento da solidariedade entre os alunos recém egressos e a premiação de estudantes como forma de incentivo à dedicação acadêmica.

Esse ambiente colaborativo é o que dá ensejo à criação da Associação Universitária Mineira (AUM), que, a princípio, não tinha como foco a assistência a estudantes pobres. Por estudantes “pobres, necessitados, despossuídos de fortuna” entenda-se “aqueles poucos estudantes que não podiam arcar com os custos referentes às demandas produzidas pelo ato de se estar matriculado na UMG, fossem elas demandas intrínsecas ao curso ou externas a ele” (PORTES, 2003). Nesse período, a assistência, no âmbito da universidade, consistia na distribuição das vagas gratuitas concedidas pelo Governo Federal, quem também as geria. No ano de 1928 as vagas somavam um total de 62, distribuídas pelas quatro unidades acadêmicas (Direito, Medicina, Engenharia e Farmácia e Odontologia).

A formalização da AUM, contudo, dá-se apenas no ano de 1929, sendo responsável pelo desenvolvimento de atividades nas áreas científico-culturais, esportivas e assistenciais, conforme estabelecia seu estatuto. Basicamente, as linhas de atuação da assistência resumiam-se em quatro: assistência médica, jurídica, odontológica e de pensões. Enquanto a administração das três primeiras era realizada por três alunos e um professor, cada, somente a quarta era paritariamente administrada, contando com quatro alunos e quatro professores.

Não obstante, pouco tempo se passará até que a paridade entre as categorias discente e docente deixe de ser observada nos meios de deliberação políticos

universitários. Em breve os alunos passarão a ter menor poder nas decisões, em consequência da redistribuição dos pesos estabelecidos para as categorias que integram os órgãos de representação, inaugurando um período que dá adeus à cooperação e a confiança verificados na origem da história. Não é claro, porém, se esse movimento institucional, que resguarda a voz do “antigo” em detrimento do clamor do “novo”, – que fique claro que não se pretende, com “antigo” e “novo”, fazer qualquer julgamento de valor – tem origem no processo de popularização da universidade, que passa a abrigar cada vez mais, embora que a um ritmo lento, integrantes de classes sociais cujos reclames distam muito daqueles antes praticados por um corpo discente elitizado. Resulta desse movimento, porém, o recrudescimento de uma descrença mútua entre movimento estudantil e gestores universitários, o que dificulta muito a tomada de decisões.

Voltando às linhas de atuação da AUM em 1929, uma especial atenção deve ser depositada na assistência de pensões. Enquanto as três primeiras – assistências médica, jurídica e odontológica – eram gratuitas, atendendo servidores e alunos de forma mais ou menos ampla, a assistência de pensões possuía uma lógica de funcionamento distinta; uma modalidade de auxílio financeiro muito similar ao atual FIES, a partir da qual o estudante assistido contraía para si dívidas que deveria honrar após a formatura. Competia à assistência de pensões a concessão de matrículas gratuitas [anuidade em parcela], pensões ou auxílios pecuniários e empréstimos. A captação de recursos para o fundo da Associação – como por muitos anos se praticou, tratando-se da principal fonte de recursos da FUMP até o ano de 2008 – consistia no acréscimo de “taxa de beneficência” à taxa de matrícula. À época, a Associação propôs um acréscimo de 10\$000 (dez mil reis) anual adicional à taxa de matrícula das escolas, fixada, então, em 915\$200 (novecentos e quinze mil e duzentos reis), além da realização de festas e atividades beneficentes para angariar fundos.

À análise do tipo de assistência estudantil possível à U.M.G nesses anos evidenciam-se os problemas impetrados no processo de popularização do ensino superior pela ausência de políticas públicas que tomassem para si a responsabilidade de assistir os alunos pobres. Com efeito, uma vez que a permanência do estudante se dava por via da contração de dívidas, o aluno apenas graduado carregava não apenas os medos associados ao risco do desemprego, mas o peso de uma enorme conta a pagar. O não cumprimento das responsabilidades feria um pacto de honra que nenhum “homem de bem” gostaria de ver desrespeitado.

Nesse período, a Associação já havia aprovado seu Estatuto junto ao Conselho Universitário, agindo conforme seus artigos a obrigavam que fizesse. Nesse Estatuto, destacam-se algumas peculiaridades que tipificam a ideia de assistência praticada pela universidade:

Art. 34 – A seção de pensões se comporá de quatro alunos e de quatro professores, um de cada Escola, e eleitos na forma da alínea do artigo 17. A esta seção incumbe:

- a) – indicar ao Reitor os alunos que, pela sua aptidão moral e intelectual e por falta de meios próprios, mereçam obter matrícula gratuita;
- d) – promover a criação da “taxa de beneficência”, de 10\$000 por ano, adicional à matrícula em cada Escola;
- f) – fazer, logo que possível, empréstimos de honra aos moços universitários, que deles precisem para custear sua vida acadêmica e que se comprometam por escrito a restituí-los logo que seja possível⁹.

O primeiro item do artigo 34 torna clara uma importante condição para a obtenção de recursos do auxílio de pensões: não adiantava de nada a declaração de pobreza, caso 1) esta não pudesse ser comprovada pela “sindicância” da Associação e 2) o estudante não contasse com “aptidão moral e intelectual” adequada. O “mito da meritocracia” deixava-se, pois, entrever entre os critérios de seleção dos beneficiários, punindo quem, com pouca sorte, não dispunha de méritos incomuns ou capacidades intelectuais extraordinárias que justificassem tão grande ambição escolar por parte da população pobre (PORTES, 2005).

Ainda no ano de 1929, em respeito a dois outros itens também do artigo 34 do Estatuto, o reitor obtém a autorização da Congregação da Faculdade de Direito para que os créditos existentes na Fundação Afonso Pena – que, como se viu, surge em 1912 – fossem repassados à Associação. Em março do ano seguinte, a Assistência ganha sua sede social, financiada pela consignação de verbas no orçamento da U.M.G., como deliberação do Conselho Universitário.

A partir de 1930, a gestão das bolsas de gratuidade passa da Secretaria do Governo para a Associação Universitária Mineira, que, então, encarrega-se de assistir apenas os estudantes que se enquadravam no perfil de carência exigido, retirando dos demais o direito de acesso aos recursos. Nesse período, o montante das vagas de gratuidade era de trinta na Faculdade de Medicina, dezoito na Escola de

⁹ ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO UNIVERSITÁRIA MINEIRA, ARTS. 33 E 34. In: **MORAES, Eduardo R. Affonso de.** *História da Universidade Federal de Minas Gerais*, 1971.v.1

Engenharia, dez na Faculdade de Direito e cinco na Escola de Odontologia e Farmácia, totalizando 63 vagas.

Em junho de 1930 é criado um importante instrumento de financiamento das atividades da Associação, sendo uma âncora durante os difíceis anos que sucedem a instabilidade institucional da Revolução de 1930: a “Caixa do Estudante Pobre Edelweiss Barcelos, que nasce apenas como Caixa do Estudante pobre. A caixa é criada com o propósito de angariar fundos para as atividades da assistência estudantil por meio da organização de festas e eventos paralelos. Contava, ainda, com dotação mensal de 300\$000 (trezentos mil réis), concedido pelo Conselho Universitário.

Sobre o serviço prestado pela Caixa, Portes (2005) destaca:

O papel central da Caixa no atendimento ao estudante pobre e a efetividade de sua ação social talvez se explique pela positividade, clareza de objetivos, empenho individual na aquisição de recursos de sua longa direção, centrada na figura carismática, mas também detentora de capital social da senhora Daisy Prates. Os documentos por mim identificados demonstram uma gestão eficiente, segura, proba, criteriosa e rigorosa na distribuição dos recursos arrecadados para a manutenção do estudante pobre. Uma administração que mereceu a confiança das Escolas que compunham a U.M.G nas suas relações sociais e financeiras. Para o período, o trabalho social desenvolvido pela Caixa se diferenciava em muito de um assistencialismo filantropista desenvolvido por jovens pertencentes a uma burguesia emergente na capital mineira.

A declaração do autor responde de forma direta ao questionamento central deste trabalho, que se propõe analisar o caráter ideológico por detrás da história da assistência estudantil da UFMG. Se, por um lado, a assistência nasce já imaculada, livre, portanto, do caráter assistencialista que caracterizava as medidas sociais tomadas pelos governos à época, propondo igualdade de oportunidades, reivindicando direitos que não apenas paliassem a exclusão causada pela pobreza, mas erradicassem os mecanismos geradores de miséria e dependência, por outro, essa noção não é acompanhada pela esfera política nacional.

Esse impasse, que já então se anuncia, é uma constante na história da assistência estudantil – e da assistência social como um todo –, não se restringindo, portanto, aos anos em que se observam os eventos aqui descritos, não sendo superado até os dias atuais.

Apesar de sua posição de vanguarda, se comparada com suas congêneres do período, a atuação da U.M.G. não inaugura o posicionamento político-ideológico do qual fazem uso os alunos e professores envolvidos com a Associação ou com a Caixa.

Para além da atuação decisiva de Mendes Pimentel, que favorecia e incentivava as práticas sociais de atendimento aos pobres, o período era, em si, de luta pela ampliação do direito ao acesso à educação. Segundo Portes (2005), há indícios de que a Caixa tenha recebido influência da discussão ensejada pelos Pioneiros da Educação Nova (1932), que, entre outras coisas, reclamavam a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação. No manifesto escrito pelo grupo de intelectuais, leem-se os seguintes dizeres:

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de "qualidade socialmente útil", conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A educação nova que, certamente pragmática, *se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo*, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de *solidariedade, de serviço social e cooperação*. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, *solidariedade e cooperação*, por uma *profunda obra social* que ultrapassa largamente o quadro estreito dos *interesses de classes* (AZEVEDO *et al*, 1932, itálicos meus)¹⁰.

A similaridade entre os conteúdos do documento e o pensamento associado à Caixa e à Associação não são os únicos indicativos de uma penetração dos valores pregados pelos signatários do Manifesto, de um novo projeto educacional e de sociedade, nas linhas de atuação social da U.M.G. Um outro elemento importante que denuncia a proximidade dos projetos é a sabida amizade entre Mário Casasanta (um dos signatários) e Lincoln Prates, emérito professor da Faculdade de Direito da U.M.G. e pai de Daisy Prates, a presidente da Caixa no início da década de 30.

Uma vez que se assume que, de algum modo, as diretrizes do Manifesto tenham encontrado nos estudantes fundadores da Caixa, e também na presidente, um terreno fértil, com base nos quais orientaram-se os trabalhos de auxílio, reforça-se, por um lado, o posicionamento vanguardista da instituição no que tange a

¹⁰ AZEVEDO, Fernando de. *et al*. **O manifesto dos pioneiros da educação nova, 1932**. São Paulo, 1932. Disponível em :< http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

seu distanciamento do discurso demagógico assistencialista, e, por outro, sua aproximação a um ideal de assistência que carregava em seu bojo a luta pela igualdade de oportunidades. Com efeito, mesmo que aqui se trate apenas de impressões gerais e alguns indícios pouco conclusivos sobre o real efeito do Manifesto na concepção da Caixa, é certo que sua conduta punha em prática as ideias-força que aquele encerrava.

Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico (ibidem).

Mas que o leitor não se engane: se ainda hoje a educação – defendida como um direito universal, porém não universalmente praticada – constitui um dos principais fatores de segregação social, é necessário que se perceba que, no Brasil dos anos 30, quando ainda boa parte da população era analfabeta, a entrada de estudantes pobres na universidade não se dava de forma natural. O feito dos poucos estudantes que adentravam os pátios da U.M.G. ia de encontro aos determinismos reinantes na sociedade brasileira entre fins do século XIX e início do século XX. Como medida de vanguarda, a convicção em torno da necessidade da assistência aos estudantes pobres – que, em alguma medida, pode ser usada como *proxy* para a popularização do acesso ao ensino superior – grassava apenas por entre as camadas mais intelectualizadas da sociedade, tendo pouca penetração nos demais grupos sociais.

Bem representativo do que acima se tentou arguir é o item “a” do artigo 34, transcrito neste documento (ver página 17). Como se lê, somente a posse de aptidões moral e intelectual consideráveis justificavam a concessão de auxílio a um estudante pobre – seja lá o que se entendia, à época, por “aptidão moral”. Isso indica que, se por um lado, há indícios de que os envolvidos na criação do Estatuto da AUM estavam de alguma forma atentos ao que havia de mais novo em termos educacionais, por outro, evidencia-se a persistência de alguns vícios sociais quanto ao lugar do pobre na sociedade brasileira.

Tomando-se como objeto de análise os registros do processo de sindicância do aluno Raymundo Augusto da Silva Maia, que solicitava auxílio para pagamento da matrícula do 2º ano do curso de Direito, em 1934, pode-se ler, escrito por um de seus

depoentes, as seguintes palavras sobre sua pessoa: “é um rapaz paupérrimo, muitíssimo esforçado mas pouco inteligente que a Caixa deve auxiliar o requerente, tendo em vista o seu esforço e a sua grande vontade de estudar e de *ser gente na vida*”¹¹. Esta é, sem dúvida, uma declaração sintomática da forma como a sociedade concebia (e de forma análoga ainda concebe) a figura dos despossuídos de capital cultural. Sobre isso, Portes (2011) escreve:

Podemos ver nessa pequena, mas ilustrativa manifestação, uma forma peculiar de se olhar para a pobreza e os movimentos produzidos por um pobre em busca de superação cultural. Existe nesta forma de olhar uma associação quase inevitável de que o acesso aos códigos da cultura escolar era coisa para gente “inteligente” e que o esforço, a vontade, como diria Bourdieu, não somente são desvalorizados pela escola, mas, também, pelos sujeitos sociais que mais dela se aproximam. Aqui, a inteligência assoma ser uma disposição hereditária, natural de determinadas classes sociais, neste caso, da burguesia. Vê-se, ainda, que a escola funcionava como instrumento de redenção do pobre, algo capaz de torná-lo “gente”, aproximá-lo destas classes mais privilegiadas cultural e economicamente.¹²

Raymundo, sobre quem Portes – principal fonte de dados para este trabalho – muito pesquisou e escreveu representa a classe dos “despossuídos”, “desafortunados”, “pobres” que recorriam à Assistência, sobretudo à Caixa, para levarem a cabo seus cursos superiores. Mas o que mais se sabe desses estudantes pobres? O que os motivava a enfrentar o diagnóstico de pobreza, quando esta era ainda um forte estigma; de dependência, dada a condição de despossuído; as criteriosas sindicâncias da Caixa, sem as quais os empréstimos não eram concedidos?

Com base na análise de Portes dos registros/documentos produzidos entre os anos de 1932/1935, que se encontram nos arquivos do Departamento de Serviços Gerais da UFMG, 281 alunos solicitaram os mais variados auxílios à Caixa do Estudante Pobre, a saber: “auxílio para pagamento de matrícula, de taxas de exame e de diploma; auxílio para pagamento de parcelas de prestações escolares; auxílio para manutenção pessoal; pedidos de emprego e intervenção para remoção de local de trabalho; interferência junto à direção de estabelecimento escolar para merecer

¹¹ Documentos dos Arquivos do Departamento de Serviços Gerais da UFMG, Identificação: Caixa FUMP, s/d. SINDICÂNCIA Raymundo Augusto da Silva Maia, p.2.

¹² SOUZA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. Do lado bom da barreira: Trajetórias e estratégias sociais e escolares de Raymundo Augusto da Silva Maia (1900-1990). Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 302-325, jul./dez. 2011.

perdão ou anistia após expulsão; e financiamento da estada de estudantes acometidos de tuberculose vindos de outros estados”¹³.

Tratam-se de alunos provenientes da Zona da Mata, das cidades coloniais e da capital mineira, com idade média de 23 anos, quando da solicitação de apoio à Assistência. Infelizmente, o trabalho de Portes não traz mais detalhes sobre a idade em que ingressaram e quando concluíram seus cursos, tampouco faz algum comparativo com as idades médias dos estudantes assistidos e a dos que dispensavam os serviços prestados pela Assistência. Porém, a julgar pela trajetória de Raymundo, é possível inferir que grande parte dos alunos pobres retomava os estudos anos após a conclusão do “colegial”. Nesse ínterim, era comum que os estudantes trabalhassem para contribuir com as rendas de suas famílias em média muito numerosas.

A justificativa de Raymundo para o pedido que fizera à Caixa, registrado em sua sindicância, são valiosas pistas no intuito de que se possa obter respostas às perguntas acima realizadas. Tal justificativa consiste em uma descrição resumida de sua vida até o evento de seu ingresso na universidade; uma vida marcada pela premência do trabalho, mediante a carestia, e pelo desejo de estudar.

Nasci em Itabira de Matto Dentro de humilde lavrador conforme já disse linhas atrás. Cursei o Grupo Escolar de 1911-1914, tirando as melhores notas de aplicação e aproveitamento. Em fins de 1914 recebendo o diploma, com a inclinação de uma vida mais iluminada continuei a me esforçar. Mas extrema pobreza de recursos com que papai lutava era tal, que julguei várias vezes impossível. E assim, observando-me, filho de um operário, julgava não poderia passar além. Diante desta situação, e encarando assim a vida, procurei ver se era possível mudar a direção. Experimentei então vários ofícios modestos como alfaiate, seleiro, sapateiro, cangalheiro, padeiro, fui até vendedor de jornais, revistas e várias miudezas. E assim levei nove anos de aventura na luta pela vida e não achando em quase nenhum destes campos um ponto de apoio seguro com que eu pudesse garantir a felicidade da família, até que em 20-1-923 o Sr. Ilmo. Trajano Procópio de Alvarenga Monteiro, fundando o seu Modelar Educandário, o "Ginásio Sul-Americano", tive a fortuna de ser chamado pelo Sr. seu irmão, Raul de Alvarenga para copeirar. Logo que tive notícia da fundação, comecei a tecer as minhas demarches para me colocar no mais simples lugar afim de poder começar a estudar. As minhas demarches, porém, de nada valeram, pois me dirigi a pessoas que nenhuma relação tinham com o fundador, mas estando a Terra Prometida, já era eu o candidato da preferência do Sr. Raul de Alvarenga, que encarregado de arranjar pessoal, me chamou de livre arbítrio para copeiro e faxineiro. Começada a matrícula daquele ano, em boa ocasião, apresentando-me a este Nobre Educador, o Sr. Trajano Procópio, fazendo um apelo a sua grande generosidade afim de aproveitando todas as horas vagas que me sobrassem para fazer alguns cursos, o Sr. Trajano, como

¹³ PORTES, Écio Antônio. O estudante pobre na Universidade de Minas Gerais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.41.p.111-133. Jun. 2005.

qualquer de vós podereis perguntar-lhe me cedeu a matrícula nos do seu colégio como se eu fosse aquele filho pródigo que lhe aparecia naquele instante. Teve ele tão boa vontade para comigo como teve papai na minha criação.¹⁴

Se aqui, a todo instante, falou-se em “o estudante”, nunca em “a estudante”, é porque pouco ou nada havia “d’elas” no período em que a educação feminina era comprometida por um entendimento social do que competia a elas fazer, o que não incluía a graduação.

A despeito da declaração de um dos depoentes do aluno Raymundo (ver página 21) a partir da qual se deduzem os privilégios sociais associados ao acesso à escola e a deslegitimação do esforço como instrumento que justificasse a luta dos pobres pelo ingresso e permanência na universidade – o que se arguiu ser visão comum da sociedade brasileira do período, salvo algumas exceções provenientes dos grupos mais intelectualizados –, outro depoente do mesmo aluno toma a via oposta. Trata-se do Poeta Carlos Drummond de Andrade, que se declara conhecedor da situação financeira de Raymundo, sobre quem escreveu¹⁵:

Conheço de longa data o requerente e posso informar ser verdadeiro tudo quanto alega. Trata-se de moço extremamente pobre, de origem humílima, trabalhador e dotado de grande força de vontade. O auxílio que lhe prestar a Caixa “Edelweiss Barcellos” será útil e meritório. *Sem esse auxílio, não poderá ir a avante.* Considero o caso de R. Maia típico do esforço individual que reage contra toda espécie de circunstâncias desfavoráveis – meio, raça, físico, situação econômica, prejuízos sociais, etc. *Ajudá-lo não será, pois, ato de caridade, mas de cooperação e interesse social.* E terá ainda o efeito de estimular aos que, como ele, ocupam a camada mais ínfima e dela desejam elevar-se a um destino melhor. *Para mim, não interessa saber se R. tem uma grande inteligência (e nem se pode exigir isso de todo estudante pobre).* Basta saber que ele tem inteligência suficiente para orientar a sua vontade num final útil e fazer uma coisa que ninguém, que o conheceu em menino, o julgaria capaz de fazer: um curso superior.

Faço meu o pedido de auxílio.

Belo Horizonte, 19 de fevereiro de 1934.

Carlos Drummond de Andrade

O documento escrito pelo poeta chama atenção por alguns motivos. Em primeiro lugar, Drummond vai ao encontro do pensamento dominante à época de que apenas uma inteligência incomum fosse capaz de justificar a demanda por educação superior por membros das classes despossuídas. A inteligência para Drummond toma forma a partir não da capacidade cognitiva do aluno, sobre a qual afirma não ter

¹⁴ SINDICÂNCIA do estudante Raymundo Augusto da Silva Maia, 19 fev. 1934.

¹⁵ PROCESSO DE PEDIDO DE AUXÍLIO À CAIXA DO ESTUDANTE POBRE “EDELWEISS BARCELOS”, DE 1934. **Arquivo DSG/UFMG** in PORTES 2005.

conhecimento, mas de seu esforço individual para enfrentar as dificuldades imanentes ao “empreendimento” que ousava fazer, orientando “a sua vontade num final útil [...]: um curso superior”. Os traços da distinção intelectual de Drummond não param por aí: ao afirmar que “ajudá-lo não será, pois, ato de caridade, mas de cooperação e interesse social”, o autor demonstra estar ao par com as diretrizes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no entendimento do auxílio aos estudantes pobres como uma responsabilidade social. Por fim, o apoio de Drummond ao estudante traz consigo o interesse em estimular os pares de Raymundo que desejassem elevar-se de suas condições desfavoráveis, o que demonstra sua crença na tomada da educação pelos pobres.

Prosseguindo a análise descritiva de Portes (2005), sabe-se que 97% dos estudantes eram solteiros, havendo uma parcela significativa (39%) dos que recebiam algum auxílio de familiares, conhecidos, protetores ou benfeitores. Ademais, 38% exercia atividades remuneradas antes do ingresso no ensino superior, número que decresce apenas 2% após esse evento. Eram, normalmente, atividades não manuais, como: “regente, auxiliar de escritório, professor, empregado do comércio, repórter, caixeiro e inspetor de alunos”. Sabe-se, ainda, que em 1/3 dos casos verifica-se a existência de dívidas contraídas para fins de permanência na universidade. As dívidas constituíam, para essa parcela, condição indispensável para a realização de seus projetos profissionais, atestada a carência de suas famílias que, além de numerosas, esforçavam-se para manter os outros filhos também na escola. Seus pais constituíam a classe que Mendes Pimentel denominou de “vasto proletariado oficial dos empregados públicos”, que exerciam profissões como escrivães do crime, professores, contadores, condutores postais, tabeliães, etc. Raymundo, por sua vez, provém de uma classe de trabalhadores manuais, conforme Portes (2005); aquela composta por lavradores e operários.

As demonstrações financeiras dos alunos em seus processos de sindicância, como a do aluno João Mata Machado, 20 anos, belo-horizontino estudante de Direito, permite que se tenham pistas das dificuldades pragmáticas enfrentadas por pais e alunos para darem sobrevida ao empreendimento escolar:

Se recorro à "Caixa do Estudante Pobre" é porque tenho real necessidade de um auxílio. Minha família, composta de 9 pessoas vive quase que milagrosamente com os vencimentos de meu Pai, reduzidos à metade pelo desconto mensal das prestações dos empréstimos contraídos no Instituto da

previdência, na Sociedade Beneficente Postal e na Caixa Econômica. Com efeito ele deveria perceber mensalmente 866\$666, vencimentos correspondentes ao seu cargo de 2º oficial. Os números que se seguem esclarecerão melhor do que as palavras a situação de minha família:

| | | |
|----------------------------------|---|----------|
| Vencimentos mensais do meu Pai | - | 866\$666 |
| Prestação paga à Caixa Econômica | - | 310\$000 |
| Desconto da Previdência | - | 40\$000 |
| Descontos da Sociedade Postal | - | 63\$000 |
| Monte Pio 20\$000 Total: | - | 433\$000 |

Ora, 866\$666 menos 433\$000 é igual a 433\$666!

Do restante, 220\$000 destina-se ao pagamento do aluguel da casa. E agora, um ponto de interrogação, que só poderia ser respondido pelo silêncio, porque só os pobres, verdadeiramente pobres, estão a altura de o compreender.

De fato, como poderia viver uma família de nove pessoas, numa grande cidade, educando os filhos etc, com tão irrisória quantia de dinheiro? São os grandes dramas obscuros, vividos na realidade quotidiana de um lar paupérrimo. A luta surda e heróica, pelo "pão nosso de cada dia". As esperanças num futuro melhor para os filhos.

Este empréstimo que presentemente faço à "Caixa" será uma dívida sagrada para mim. Não ficarei tranquilo enquanto não puder solvê-lo.

Somam-se a esse depoimento vários outros de caráter similar, que resumem a experiência do alunado pobre durante os anos 30 no âmbito da Universidade de Minas Gerais.

3. ASSISTÊNCIA E ASSISTENCIALISMO: O CARÁTER EMANCIPATÓRIO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Ao longo do trabalho tentou-se identificar a mudança do perfil da assistência prestada pela UFMG no transcurso de sua história. O intuito com o qual se realizou esse trabalho histórico, assumidamente lacônico em alguns aspectos, foi aproximá-lo do debate entre assistência e assistencialismo, de acordo com a caracterização definida por Alayón (1995). Para além, pretende-se, no próximo capítulo, discutir o mesmo tema sobre a perspectiva da sociologia da educação de Bourdieu.

O objetivo deste capítulo, que fecha a discussão, é, portanto, retomar as mudanças institucionais e político-ideológicas na UFMG; os eventos que afetaram a instituição, tanto internos quanto externos; os regimes da assistência e suas formas de captação de recursos; os discursos e os embates entre reitorado e movimento estudantil, trazendo-os até os dias de hoje.

O que claramente não se pretende aqui é incorrer em anacronismos, categorizando os distintos momentos da Associação com conceitos que só puderam surgir com o desenvolvimento da assistência social enquanto campo do conhecimento. Este, por sua vez, era por demais incipiente no período que compreende parte dos eventos aqui analisados. Porém, no que se refere aos debates sobre “assistência e assistencialismo”, é possível que, tendo como objeto de análise o fundo político-ideológico das ações, classifique-se a política assistencial como sendo desta ou daquela natureza.

O próximo passo, portanto, é o de estabelecer os parâmetros com vista aos quais será possível o exercício da classificação. Para tanto, levou-se em consideração as definições de Alayón (1995) sobre o que compete à assistência social e ao assistencialismo social. De acordo com o autor¹⁶, “o assistencialismo é uma das atividades sociais que historicamente as classes dominantes implementaram para reduzir minimamente a miséria que geravam e para perpetuar o sistema de exploração”. Compete, ainda, a esse tipo de abordagem dos problemas sociais a intenção de voltar-se de modo insuficiente contra os efeitos observados, não contra

¹⁶ ALAYÓN, Norberto. Assistência e assistencialismo: controle dos pobres ou erradicação da pobreza?. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

as causas geradoras da pobreza, da delinquência, da doença, do analfabetismo e demais sintomas congêneres.

Vale lembrar que o termo assistencialismo é frequentemente alvo de interpretação errônea. Muito distante do que comumente se ouve dizer, não é próprio do assistencialismo o empenho de recursos vultosos para os programas sociais que são, na verdade, focalizados e insuficientes. De outro modo, o que é posto à disposição em grande monta é, comumente, a “assistência espiritual, as lições morais, os intermináveis conselhos, as propostas de esperança e resignação” (ALAYÓN, 1995). São ações caracterizadas como paternalistas e generosas, que mudam de tom quando se exige a concessão de recursos reais à execução de programas.

Uma outra característica do assistencialismo, a das mais importantes, é a crença na solução dos problemas sociais por meio do esforço individual daqueles que são alvos dessas vicissitudes. A partir desta surgem desdobramentos graves que não raramente são identificados no discurso popular e político contra programas de transferência de renda e reserva de vagas nas instituições federais de ensino. Transfere-se, assim, a culpa do insucesso escolar, da pobreza e de todos os seus efeitos aos que são acometidos por ela, ocultando-se e legitimando os mecanismos geradores de desigualdade e fortalecedores da estratificação social.

O poder do discurso meritocrático, calcado no conhecimento “subjetivista”, que, segundo Bourdieu (1983a), interpreta o mundo como resultado das ações individuais, orientadas em torno da percepção pessoal do indivíduo e do plano da sua experiência e consciência práticas, resguarda a atitude negligente dos governantes para com os problemas estruturais imanentes à forma como a sociedade se organiza em torno do modo de produção capitalista. A desigualdade aí se apresenta como fato natural, cristalizado e determinado; inquestionável, portanto.

Fazendo uso da distinção entre assistência e assistencialismo supracitada, tratando-se de assistência estudantil, é necessário que se leve em consideração as peculiaridades desta. Em primeiro lugar, as bases ideológicas sobre as quais se assenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) assimila para si o caráter emancipatório que, em resumo, é o que distingue assistência de assistencialismo. Essa atitude tem como base os princípios que orientam a educação brasileira registrados na Constituição Federal de 1998, na Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (Lei nº 9.394)¹⁷ e no Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005)¹⁸. Na LDB, por exemplo, lê-se:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

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

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Percebe-se que a educação tem por objetivo a formação plena do indivíduo, que deve ser levada a cabo pela garantia de acesso e permanência em instituições de um ensino de qualidade que se oponha a uma formação puramente mercadológica. O ensino deve ser vinculado, portanto, às práticas de emancipação social, constituindo em si uma atitude política contestatória permanentemente. A assistência estudantil, por sua vez, observa os mesmos princípios e age no sentido de inibir a atuação das forças adversas das diferenças de oportunidade que venham a atuar contra a continuidade da formação dos alunos com maior vulnerabilidade social. É nesse sentido que a assistência, em detrimento do assistencialismo, age: garantindo a permanência do estudante no processo de formação que o munirá, ao fim e ao cabo, de uma atitude contestatória e inalienada, buscando o aprofundamento dos direitos sociais cedidos à população de forma insatisfatória.

Analisando historicamente a assistência prestada pela UFMG – desde as antigas práticas de captação de recursos com a AUM até o PNAES –, percebe-se que

¹⁷ BRASIL - Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20/12/1996.

¹⁸ BRASIL - Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação, aprovado em 25/06/2014.

sua orientação político-ideológica se manteve alinhada aos propósitos acima mencionados, o que se deve em grande medida a personagens importantes como Mendes Pimentel, sobre o qual muito já se falou aqui. Em contraste com a orientação da instituição, no entanto, sempre esteve o governo, relutante contra os clamores da Andifes e representações estudantis para a criação de leis que amparassem os estudantes mais vulneráveis com recursos permanentes e satisfatórios para a boa execução da assistência. Atualmente, os princípios que orientam o PANAES¹⁹ – cujo caráter jurídico é um fator a mais de insegurança, não se tratando de uma lei, mas de um decreto – com vista aos quais a FUMP deve executar a assistência, são também consonantes com as leis acima mencionadas. São princípios desse Plano:

- I) a afirmação da educação superior como uma política de Estado;
- II) a gratuidade do ensino;
- III) a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso nas IFES.
- IV) a formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes;
- V) a garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil;
- VI) a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- VII) a orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania;
- VIII) a defesa em favor da justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceitos;
- IX) o pluralismo de ideias e o reconhecimento da liberdade como valor ético central.

Assim como foi proposta do segundo capítulo, aqui também se pretende traçar o perfil do estudante menos afortunado mais recentemente. Muito distante da gestão das poucas vagas de gratuidade geridas pela AUM na década de 30, o acesso às instituições federais de ensino superior hoje é garantido por lei aos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, pretos, pardos ou indígenas e/ou com renda familiar mensal per capita igual ou menor a um salário mínimo e meio²⁰. Conta também para profunda mudança do perfil socioeconômico dos estudantes das IFES o REUNI, decretado em 2007 pelo presidente Lula, que tem

¹⁹ FONAPRACE, Plano Nacional de Assistência Estudantil, 2001.

²⁰ BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 06 nov. 2016.

como diretriz, entre outras, a “ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil”²¹. Para prosseguir com o perfil socioeconômico desses estudantes, analisaram-se as pesquisas quadrienais realizadas pelo FONAPRACE, órgão da Andifes. Para fins de simplificação, nesta seção serão apresentados apenas os resultados referentes ao último levantamento, referente ao ano de 2014. Essa escolha se justifica pelo fato de que os resultados das pesquisas anteriores apareceram, de alguma forma, nos capítulos anteriores, quando da descrição dos anos aos quais elas são referentes.

Ao final da apresentação do perfil socioeconômico, que terá como principal objetivo o levantamento das principais dificuldades dos estudantes carenciados, será proposta uma análise dos problemas com vista aos conceitos de campo, capital cultural, simbólico, econômico e social de Pierre Bourdieu. A ideia é, com base na sociologia da educação, lançar luz sobre as carências que transcendem ao plano material, fundamentando-se nas disputas nos campos de produção simbólica.

3.1. PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES DAS IFES (2014)

Como se verá nesta seção, o perfil dos estudantes das IFES mudou de forma significativa nos últimos anos. Contam para essa mudança a crescente utilização do Enem, a adesão ao Sisu pela grande maioria das IFES como forma de seleção e a implementação da Lei de Cotas, que passou a vigorar a partir de 2013. Tais mudanças contribuíram de forma expressiva para o aumento da parcela de estudantes pertencentes às classes C, D e E, o que aponta, para os fins deste trabalho, para uma crescente demanda por assistência estudantil. Antes de seguir direto aos dados referentes às dificuldades com que a assistência estudantil deve lidar, convém caracterizar os e as estudantes de acordo com sexo, raça, idade média, grau de escolaridade dos pais, situação de trabalho, entre outras informações coletadas pela pesquisa.

De acordo com os dados da IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior, referente

²¹ BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 07 nov. 2016.

ao ano de 2014, mais da metade do corpo discente das universidades é composta por mulheres, com 52,37%, enquanto os homens representam 47,47% do total de alunos. Apenas 0,16% optaram por não declarar sexo. A idade média dos estudantes é de 24,54 anos e representam, em termos de cor ou raça, as seguintes proporções: 45,67% branca; 47,57% pretos e pardos; e 0,64% indígena.

É importante que se note a evolução da participação de pretos e pardos no alunado das IFES. No ano de 2003, brancos representava quase 60% do total de alunos, enquanto pretos e pardos representavam apenas 34,20%. Isso significa um aumento de 13,37% de participação de pretos e pardos em um período de 10 anos.

No que se refere a estudantes por renda familiar, percebe-se uma dinâmica similar à verificada nas características anteriores, com aumento da participação de estudantes com rendimento familiar de até 3 salários mínimos. Em 2014, esse grupo já possuía 51% de participação para o resultado nacional, havendo uma significativa discrepância regional, com Norte e do Nordeste registrando 63% e 64% de participação desse grupo. Em termos per capita, 66,19% dos graduandos vive com até 1,5 salário mínimo, 31,97% vive com até 0,5 salário mínimo, e 21,96% vive com renda entre 0,5 e 1 salário mínimo.

Quanto à situação do trabalho por grupos de renda per capita, percebe-se uma grande diferença entre os grupos com menores e maiores rendas, havendo neste uma participação muito maior de estudantes que possuem um trabalho remunerado. Em termos nacionais, o que se observa é:

Tabela 1: Situação de trabalho por renda per capita dos graduandos das IFES

| | Renda per capita | STR | STNR | NNP | NEP | Freq. |
|--------------------|------------------|-------|------|-------|-------|---------|
| | Sem renda | 22,69 | 3,13 | 25,97 | 48,2 | 9.969 |
| | Até 1/2 | 20,32 | 2,52 | 29,62 | 47,54 | 300.359 |
| Resultado Nacional | Mais de 1/2 a 1 | 32,74 | 2,46 | 30,11 | 34,68 | 206.387 |
| | Mais de 1 a 5 | 41,47 | 2,4 | 31,24 | 24,89 | 404.684 |
| | Mais de 5 a 10 | 58,49 | 1,58 | 24,51 | 15,41 | 15.410 |
| | Mais de 10 | 64,23 | 3,22 | 20,03 | 12,48 | 2.796 |
| | Total | 32,94 | 2,45 | 30,27 | 34,34 | 939.604 |

Fonte: CEPES/IEUFU. IV Pesquisa do Perfil do Graduando das IFES - 2014.

Nota: * 1 salário mínimo = R\$ 724,00;

STR= Possui trabalho remunerado; STNR= Possui trabalho não remunerado; NNP= Não trabalha e não está à procura de trabalho; NEP= Não trabalha e está à procura de trabalho.

No que se refere às atividades acadêmicas e a situação de trabalho, o que se observa é que há um aumento significativo na participação de atividades acadêmicas entre os estudantes que não trabalham. Confrontando essa informação com a apresentada na tabela acima, ou seja, percebe-se que os graduandos mais abastados possuem preferem o trabalho (majoritariamente estágio) às atividades acadêmicas oferecidas pelas IFES, como PET, PIBIC, projetos de extensão, empresa júnior, etc.²² O grupo que mais participa das atividades acadêmicas é o daqueles que não trabalham e não estão procurando por trabalho. Lembrando que os grupos de renda que possuem o maior número de estudantes com essa situação de trabalho (NEP) são os grupos com renda familiar de até 5 salários mínimos per capita, o que se sabe ser a maior parcela dos estudantes das IFES.

As informações sobre participação em atividades de acordo com a situação de trabalho para o país são:

Tabela 2: participação em atividades acadêmicas por situação de trabalho

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Total |
|----------|-----------------|--------|--------|---------|--------|---------|--------|--------|---------|---------|
| | STR | 23,71 | 22,66 | 56,35 | 21,12 | 18,13 | 12,73 | 23,93 | 36,49 | 32,94 |
| | STNR | 12,27 | 2,11 | 3,97 | 2,87 | 2,69 | 3,23 | 3,04 | 1,47 | 2,45 |
| Nacional | NNP | 32,42 | 37,45 | 16,35 | 40,88 | 46,75 | 51,78 | 33,69 | 25,72 | 30,27 |
| | NEP | 31,6 | 37,78 | 23,34 | 35,14 | 32,43 | 32,26 | 39,34 | 36,32 | 34,34 |
| | Total = 100% | 19.347 | 82.103 | 117.948 | 55.122 | 107.959 | 23.121 | 72.869 | 461.134 | 939.604 |

Fonte: CEPES/IEUFU. IV Pesquisa do Perfil do Graduando das IFES - 2014.

Nota: (1) Empresa Júnior; (2) Ensino (monitoria, PIBID, PLI, etc.); (3) Estágio; (4) Extensão (PIBEXT, PEIC, etc); (5) Pesquisa (PIBIC, PIBIT, etc); (6) PET (Programa de Educação Tutorial); (7) Outra; (8) Não participa de nenhuma atividade.

²² Esse comportamento possui uma importante justificativa teórica, caracterizada nos trabalhos de Bourdieu sobre a herança familiar e suas implicações escolares. Esse assunto, porém, será abordado de forma mais pormenorizada ao final dessa primeira etapa descritiva.

Quanto às horas de estudo por situação de trabalho, nenhuma surpresa: entre os que estudam menos de 5 horas por semana, 45,72% possuem um trabalho remunerado; 2,18% possuem um trabalho não remunerado; 18,88% não possuem e não procuram trabalho; e 32,22% não possui e procura trabalho. Entre os mais estudiosos, ou seja, aqueles que estudam mais de 20 a 25 horas semanais, 43,52% não possuem e não procuram trabalho e 35,52 não possuem e estão à procura de trabalho. Vale ressaltar, ainda, que os graduandos que não possuem trabalho e não estão à procura de um são também o grupo dos que mais participam das atividades acadêmicas extracurriculares.

Quando ao tipo de instituição que estudou no ensino médio por faixa do ano de ingresso, entre 2013 e 2015 64,53% estudou somente em escola pública e 27,97% somente em escola particular. Isso representa um aumento significativo da participação de estudantes de escola pública. No primeiro período da contagem, 49,99% havia estudado apenas em escola pública e 39,65% havia estudado apenas em escola particular.

Dos que fazem mobilidade internacional, apenas 26,37% possui renda mensal bruta de até 3 salários mínimos, o que indica que essa modalidade de mobilidade é resguardada aos estudantes com maior poder aquisitivo. No geral, a grande maioria dos estudantes não participa de nenhum tipo de mobilidade, seja nacional ou internacional (95,57%).

3.1.1. Informações culturais

Do total de graduandos, 72,63% não participa de nenhuma organização, como movimento estudantil, ecológico, religioso, artístico-cultural, partido político e/ou outras organizações. Sua principal fonte de informação, em 90,37% dos casos, é a internet. Quando essa informação é associada ao nível de renda dos estudantes, percebe-se uma relação direta entre renda e importância da internet. A maior participação da TV como principal meio de informação foi entre os graduandos com renda bruta familiar de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo, enquanto o grupo familiar que possui a maior quantidade de graduandos que têm a internet como principal fonte de informação foi daqueles com renda bruta familiar com mais de 9 e até 10 salários mínimos.

No que se refere ao local onde fazem as três principais refeições diárias, 57,14% dos graduandos as fazem em casa, seguidos pelos 16,53% que fazem uma delas no RU e pelos 13,25% que fazem duas no RU.

“Destaca-se, entretanto, que, entre as faixas de renda mais baixas (até dois salários mínimos), as participações de graduandos que fazem suas refeições no restaurante universitário (RU) são relativamente mais significativas, tornando este local a segunda opção de alimentação. Nas faixas “Até meio salário mínimo” e “Mais de meio a um salário mínimo” 38,96% e 36,47% dos estudantes, respectivamente, utilizam o RU; na faixa “Mais de um a dois salários mínimos”, esse percentual é de 29,82%, e na faixa “sem renda”, 41%. As participações relativas dos graduandos que se alimentam em casa de familiares ou amigos não chegam a 5% qualquer que seja a faixa de renda.”

No que se refere às condições para a prática de atividades físicas ofertadas pela universidade, 22,37% dos graduandos não pratica atividades pelo fato de a universidade não oferecer boas condições para a prática esportiva, enquanto 24,66% não praticam por escolha própria. Apenas em 13,74% dos casos respondeu-se que se pratica atividade física porque a universidade oferece condições adequadas. No total, cerca de 61% dos estudantes das IFES é sedentário.

Quanto à rede ou ajuda que utilizam preferencialmente quando precisam de atendimento médio por renda per capita, os que mais utilizam a rede pública são os que possuem as duas menores faixas de renda. A rede particular com plano de saúde passa a ser a primeira opção para os grupos a partir de 1 a 2 salários mínimos per capita.

3.1.2. Dificuldades estudantis

Quanto aos tipos de dificuldades que os graduando enfrentam, as principais são: adaptação a novas situações (21,84%), relacionamento familiar (18,29%), relacionamento social interpessoal (17,66%), relações amorosas/conjugas (14,32%), dificuldades de acesso a materiais e meios de estudo (18,33%), dificuldades financeiras (42,21%), dificuldade de aprendizado (16,22%), falta de disciplina/hábito de estudos (28,78%), carga horária excessiva de trabalho (17,45%), carga excessiva de trabalhos estudantis (31,14%) e a relação professor estudante (19,8%).

No que se refere às dificuldades emocionais, 79,8% dos graduandos atestou a existência de dificuldades emocionais nos últimos 12 meses. Das dificuldades emocionais listadas, as mais comuns são ansiedade (58,36%), desânimo/falta de vontade de fazer as coisas (44,72%), insônias ou alterações significativas de sono (32,57%), sensação de desamparo/desespero/desesperança (22,55%) e sentimento de solidão (21,29%). Em torno de 20% dos estudantes também marcaram “tristeza persistente” e “sensação de desatenção/desorientação/confusão mental”. E, embora em quantidade relativamente menor, deve-se dar atenção aos estudantes que assinalaram “ideia de morte” (59.969 ou 6,38%) e “pensamento suicida” (38.838 ou 4,13%). Nesse sentido, pelo menos 30% dos graduandos alega fazer ou ter feito uso de medicação psiquiátrica. Alarmantemente, um total de 60% dos graduandos alega procurar o serviço de saúde apenas em casos de extrema necessidade.

Cerca de 10% dos graduandos já havia realizado trancamento total o curso. Dentre os motivos assinalados, os mais comuns são: insatisfação com o curso (10,54%), por impedimento de saúde (12,37%), por motivo de trabalho (24,13%), por impedimento financeiro (8,36%), por licença maternidade (4,42%), por dificuldade de aprender os conteúdos das disciplinas (7,06%), por risco de ser jubilado (1,88%), e por outros motivos (31,23%).

Quanto ao que pretendem fazer ao término do curso, 72,72% respondeu que pretende trabalhar e continuar estudando, 14,01% pretende apenas trabalhar, 9,61% pretende continuar estudando e apenas 3,65% declarou não saber.

Em termos atuais, em comparação com o resultado da pesquisa anterior, realizada em 2010, registou-se um aumento de cerca de 50% do número de estudantes que se enquadram no perfil do público-alvo do Pnaes e, ao mesmo tempo, um aumento no quadro discente de estudantes que possuem menores faixas de renda. Cerca de 2/3 dos estudantes das IFES estão em situação de vulnerabilidade social e econômica, dentre os quais 81% tem renda per capita de até um salário mínimo. Deve-se ressaltar que a despeito do aumento de cerca de 50% do total de estudantes que se enquadram no perfil do Pnaes, ao longo desse período a capacidade das universidades de atender a esse público tem se mantido constate, de 2010 a 2014.

Da mesma forma, as atividades de pesquisa (PIBIC), Extensão, Ensino (PIBID) também são preferencialmente ocupadas por estratos de renda mais elevados. Isto posto, é missão urgente das IFES produzir políticas afirmativas, políticas de

assistência estudantil que promovam equidades, criando condições internas de justiça e contribuindo para que o país também possa construir condições de existência mais democráticas. Como também é urgente que órgãos de fomento, tais como o CNPQ, tornem seus editais capazes de superar a exclusão, combinando critérios de mérito, inclusão e equidade.

4. UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BOURDIEUSIANA

Uma vez assimilado os princípios com vista aos quais a assistência estudantil se orienta, ou seja, aqueles verificados no Plano Nacional de Educação (PNE), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Constituição Federal, é necessário que se atente ao fato de que a desigualdade econômica consiste em apenas uma das formas de desigualdade que afetam os graduandos. Por mais que isso pareça claro – por isso “assistência social” e não “econômica –, medidas que visem a corrigir as desigualdades de outra natureza (social, simbólica, cultural) não parecem receber a devida atenção dos gestores das IFES.

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo introduzir à discussão a contribuição de Bourdieu à sociologia da educação, dando ênfase aos conceitos de “campo” e “habitus”, que têm origem na paraxiologia. A escolha da paraxiologia como forma de interpretação da realidade está inserida em uma discussão mais ampla do autor sobre as formas de conhecimento, na qual ele critica a fenomenologia. Segundo Bourdieu, essa abordagem não se preocupa com as estruturas objetivas que determinam o comportamento e as interações sociais. De acordo com Nogueira (2009), “o conhecimento fenomenológico [...] restringir-se-ia, segundo o autor, a captar a experiência primeira do mundo social, tal como vivida cotidianamente pelos membros da sociedade”. Essa forma de conhecimento, segundo Bourdieu, não levaria em consideração a necessidade de se investigar as condições de possibilidade dessa experiência subjetiva.

O escopo limitado desse conhecimento, segundo Nogueira (2009), não seria o único problema da fenomenologia para Bourdieu²³, mas, sobretudo,

o fato de ela contribuir para uma concepção ilusória do mundo social que confere aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações. As escolhas, as percepções, as apreciações as falas, os gestos, as ações e as interações não deveriam, sob o risco de se construir uma concepção enganosa do mundo social, ser analisados em si mesmos, de forma independente em relação às estruturas objetivas que os constituem (NOGUEIRA, 2009, p. 22).

²³ As críticas de Bourdieu se estendem para além da fenomenologia, atingindo um conjunto mais amplo que o autor rotula de “subjetivista”, o que inclui, de modo especial, as teorias da escolha racional.

Na ponta oposta ao subjetivismo está o objetivismo, que também constitui um conjunto amplo de teorias. Este, por sua vez, nega a autonomia do indivíduo, que não possui plena consciência do sentido de suas ações, julgando necessário investigar as estruturas sociais por detrás de cada experiência subjetiva. O problema dessa forma de conhecimento é que, opondo-se ao subjetivismo, negligencia de que forma as estruturas interferem na ação dos indivíduos e os processos sociais a partir dos quais essas estruturas se formam e se reproduzem no meio social na prática, “reduzindo a ação a uma execução mecânica de determinismos estruturais reificados”.

Por esses motivos, Bourdieu propõe uma forma diferente de conhecimento, capaz de articular os processos simultâneos de “externalização das internalidades e internalização das exterioridades”. A paraxiologia significa, portanto, um tipo de conhecimento que analisa não apenas as estruturas que cercam a ação do sujeito, mas as formas como essas estruturas são internalizadas pelos sujeitos. Com efeito, faz-se necessário falar, então, de “habitus”, o princípio gerador da ação do indivíduo, associado ao seu meio social, ou melhor, à classe social a que pertence. Ele é, portanto, uma ponte entre a estrutura e a ação; uma estrutura estruturante, porque a subjetividade do indivíduo, embora varie, não foge de um escopo limitado, preso à identidade de classe.

A convicção de Bourdieu é a de que as ações dos sujeitos têm um sentido objetivo que lhes escapa, eles agem como membros de uma classe mesmo quando não possuem consciência clara disso; exercem o poder e a dominação, econômica e, sobretudo, simbólica, frequentemente, de modo não intencional. As marcas de sua posição social, os símbolos que a distinguem e que a situam na hierarquia das posições sociais, as estratégias de ação e de reprodução que lhes são típicas, as crenças, os gostos, as preferências que a caracterizam, em resumo, as propriedades correspondentes a uma posição social específica são incorporadas pelos sujeitos tornando-se parte da sua própria natureza. A ação de cada sujeito tenderia, assim, a refletir e a atualizar as marcas de sua posição social e as distinções estruturais que a definem, não, em primeiro lugar por uma estratégia deliberada de distinção e ou de dominação, mas, principalmente, porque essas marcas tornaram-se parte constitutiva de sua subjetividade (NOGUEIRA, 2009, pg. 26).

Esse é um importante conceito no combate ao mito da meritocracia – que responsabiliza a população carenciada pelos insucessos em suas curtas jornadas escolares; por sua inserção precária no mercado de trabalho e os demais efeitos adversos causados pela miséria –, mas não o neutraliza sozinho. Com efeito, não basta entender que o indivíduo age conforme uma “matriz de percepções e

apreciações”, um “princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas”²⁴, é necessário, ainda, entender de que forma o seu habitus o congratula com sucessos ou o penaliza com fracassos. Para tanto, é preciso que se tome nota de mais um conceito central em Bourdieu: o conceito de “campo”.

Campo, para o autor, refere-se ao espaço da produção, venda e classificação de um determinado bem. Dentro dele estabelecem-se regras, disputas de poder, a partir dos quais hierarquiza-se a relação dos envolvidos. Tomando, por exemplo, o *campo* da literatura, tem-se escritores, editores, críticos, universidades que disputam o espaço no sentido de decidirem o que é boa literatura, quem são os escritores de grande porte e quem são os de menor porte. Os agentes/instituições mais antigos, que possuem mais credibilidade, portanto, são os que manejam o campo de forma a tentarem manter sua posição de superioridade, enquanto que aos menos reconhecidos resta adequar-se às regras, reconhecendo-se inferior, ou propor abordagens *heréticas* à literatura.

Cada campo de produção simbólica seria, então, palco de disputas – entre dominantes e pretendentes – relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem. Da mesma forma, seria possível dizer que, no conjunto da sociedade, os agentes travam uma luta, mais ou menos explícita, em torno dos critérios de classificação cultural. Certos padrões culturais são considerados superiores e outros inferiores: distingue-se entre alta e baixa cultura, entre religiosidade e superstição, entre conhecimento científico e crença popular, entre língua culta e falar popular [...] essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de violência simbólica: a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente (ibidem, pg. 32-33).

Como cada campo de produção simbólica é um palco de disputas entre dominantes e dominados, é possível transpô-las para o conjunto da sociedade como um todo. Cumpre, aqui, entender qual o papel desempenhado pelas disputas no campo da produção simbólica na reprodução das estruturas de dominação social no campo da educação. Devido ao caráter pregresso desse campo, alguns indivíduos e instituições ocupam de longa data o topo da hierarquia. Isso, no entanto, não quer dizer que a disputa por esse campo tenha cessado. Muito pelo contrário, esses indivíduos e instituições constantemente se veem às voltas com a necessidade de

²⁴ BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo : Atica, 1983a.

manterem a posição que lhes rende privilégios. Aos dominados restam apenas duas alternativas: lancem-se na disputa pelo *locus* que lhes renderá privilégios ou reconhecer a superioridade do arbitrário cultural dominante. No entanto, Bourdieu demonstra um certo ceticismo quanto à primeira alternativa, dado que, segundo Nogueira (2009),

as crenças, os valores e as tradições que compõem o que se denomina habitualmente cultura popular não constituiriam, do ponto de vista dele [Bourdieu], um sistema simbólico autônomo e coerente capaz de se contrapor efetivamente à cultura dominante (ibidem, pg. 33).

Essa disputa se dá, porém, de forma velada, de modo que tanto os membros das classes dominantes quanto os da classe dominada ocupem suas posições como se estas lhes fossem naturalmente reservadas. A legitimação de um arbitrário cultural como forma de cultura legítima configura o que Bourdieu denominou de “violência simbólica”, dado que ocorre a imposição de um arbitrário cultural sobre outro(s). Enquanto que para aqueles que pertencem à classe dominante a assimilação da cultura legitimada se dá de forma diletante, automática, para os que compõem as classes dominadas a não socialização nesse meio não lhes permite uma apropriação plena da cultura dominante, embora aprendam desde cedo a reconhecer sua superioridade.

Ao tipo de poder que os indivíduos adquirem com a produção, posse, apreciação ou consumo de bens culturais socialmente dominantes Bourdieu dá o nome de “capital cultural”. A posse desse capital não apenas distingue os superiores dos inferiorizados como também separa, entre os dominantes, os “novos ricos” dos “verdadeiramente ricos”. O capital cultural, portanto, rende a quem o detém privilégios e recompensas tanto no interior de um campo de disputa específico quanto no âmbito da sociedade como um todo.

Porém, não é apenas em termos de capitais cultural e econômico que se estabelecem as diferenças sociais. O capital apresenta-se ainda na forma social e simbólica. O primeiro se refere às redes a que os membros das classes dominantes têm acesso, laços sociais que lhes proporcionam oportunidades únicas de estudo, estágio, trabalho, eventos culturais e, também, privilégios no mercado matrimonial, uma vez que “as pessoas tendem, conscientemente ou não, a privilegiar relacionamentos com indivíduos com uma formação cultural semelhante à sua. É em virtude desse capital que se garante que as melhores chances sejam geridas entre

indivíduos do mesmo estrato social, colocando-os muito à frente dos demais em qualquer campo de disputa.

O capital simbólico, por sua vez, diz respeito à forma como a sociedade enxerga o indivíduo, levando em consideração o prestígio que esse possui em um campo específico ou na sociedade, de modo geral. Vale ressaltar que o indivíduo, frequentemente, deve possuir os outros três capitais aqui citados para dispor do prestígio social com que ele é visto. Porém, não é raro que se possua este mesmo após a perda do capital econômico, como é o caso dos que continuam a ostentar o título de “nobreza” quando já não se dispõe de fortuna nenhuma. Esse seria o efeito da *histeresis social*.

Seria possível, portanto, estabelecer quais as frações de cada capital os grupos possuem com base em seus espaços sociais, conforme esquema realizado por Bourdieu. As diferenças de peso de cada capital consistiriam nas frações de classe da sociedade.

Diagrama 1: espaço das posições sociais e espaço dos estilos de vida



Notas: 1. Diagrama das páginas 140 e 141 da *La distinction*, simplificado e reduzido a alguns indicadores significativos em termos de bebidas, esportes, instrumentos musicais ou jogos sociais (BOURDIEU, 1980 *apud* NOGUEIRA, 2009, pg. 42)

2. A linha pontilhada indica o limite entre a orientação provável para a direita ou para a esquerda. (BOURDIEU, 1997 *apud* NOGUEIRA, 2009, pg. 43)

4.1 CAPITAL CULTURAL E EDUCAÇÃO

Após introduzida a abordagem de Bourdieu sobre a educação, e explicados os principais conceitos com os quais o autor tece sua teoria, é necessário que se façam algumas considerações adicionais sobre a relação entre êxito escolar e capital cultural. Segundo Nogueira (2009), “do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada) o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar”. Isso se deve ao fato de que os métodos de avaliação levados a cabo nas escolas são sensíveis não apenas ao conteúdo escolar – o qual é assimilado com mais dificuldade pelos que possuem menos capital cultural prévio acumulado –, mas, ainda, elegância, boa fala, sensibilidade ao belo, disciplina, enfim, elementos que identificam as classes socialmente favorecidas, em detrimento das menos favorecidas.

A escola, portanto, para aqueles que foram previamente introduzidos no arbitrário cultural legitimado pelo sistema escolar, consiste apenas em uma continuidade do ambiente familiar, enquanto que para os que não foram previamente socializados nesse meio a ela seria muito mais uma ruptura. Segundo Nogueira (2009),

Os esquemas mentais (as maneiras de pensar o mundo), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos, (a “cultura culta” ou a “alta cultura”) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar tendo em vista que funcionariam como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo, ameaçador.

A escolha pela continuidade do estudo se daria por quem possuísse as condições materiais e imateriais suficientes para tornarem baixas as chances de fracasso. Esses, por sua vez, não possuiriam vantagens apenas no que se refere aos mecanismos de apreensão do conhecimento ensinado nas escolas como, ainda, no que se refere às informações necessárias à tomada das trajetórias escolar e

profissional mais vantajosas, a fim de que alcancem patamares superiores da hierarquia social. Trata-se, aqui, do conhecimento acumulado pelos membros da família sobre o prestígio social dos cursos, seus rendimentos, as melhores instituições de ensino e informações sobre mudanças no mercado de trabalho.

Por outro lado, para quem a escola constitui uma ruptura, a escolarização se tornaria um investimento menos atrativo por se tratar de algo muito arriscado, dada a grande chance de que seus retornos não façam jus ao esforço empreendido. Um investimento nem uma carreira mais longa só seria feito nos casos em que a criança apresentasse, precocemente, resultados escolares excepcionalmente positivos, capazes de justificar a aposta arriscada no investimento escolar. Mediante a premência de necessidades básicas, como alimentação, moradia e saúde, a urgência da necessidade de contribuição para a renda familiar interrompe a escolarização a níveis muito aquém do que o mercado requer para os cargos com melhores rendimentos. A disputa pelo campo empreendida pelos distintos grupos também joga contra os indivíduos do arbitrário cultural dominado.

“É claro que não se pode fazer com que as crianças oriundas das famílias mais desprovidas econômica e culturalmente tenham acesso aos diferentes níveis do sistema escolar e, em particular, aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas [...]. Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 221).

Fala-se, portanto, em “inflação de títulos escolares” e de uma “translação global das distâncias”, que quer dizer que as distâncias entre as diferentes classes sociais se manteriam ao longo do tempo e mudariam, conformando-se de acordo com as regras econômicas do período. Assim, com a entrada de uma clientela nova no ramo educacional, a concorrência tornada mais acirrada faria com que os indivíduos mais bem equipados mudassem suas estratégias para atingirem níveis de escolarização cada vez mais altos e mais exclusivos. É o caso, por exemplo, das escolas bilíngues, do mestrado e do doutorado (BOURDIEU, 1998c; BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998).

Dialogando com a literatura sobre assistência e assistencialismo, citada no capítulo anterior, é imprescindível que o apoio prestado pela assistência estudantil aos alunos mais carenciados tenha por vista não apenas as desvantagens econômicas que esse grupo possui, mas as desvantagens de distintas naturezas,

imateriais. São elas, sobretudo o capital cultural, que, segundo Bourdieu, decidem o futuro escolar dos indivíduos e tudo o mais a ele condicionado.

CONCLUSÃO

O presente trabalho se propôs, como afirmado anteriormente, analisar a história da assistência estudantil na Universidade Federal de Minas Gerais em um período que compreende os anos que precedem a criação da Universidade e a Revolução de 1930, buscando investigar em que circunstâncias se deram as primeiras iniciativas que visavam ao ingresso e permanência de estudantes pobres nessa instituição. Com o auxílio dos trabalhos realizados por Portes, verificou-se que, de fato, a Universidade de Minas Gerais constituiu um marco na luta pela democratização do ensino superior brasileiro devido à ampla formação humanística de seu primeiro reitor, Mendes Pimentel, principal fomentador de ações que corroborassem com seus planos de popularização de uma educação de qualidade, bem como às ações sustentadas pela Caixa do Estudante Pobre Edelweiss Barcellos.

Embora não se tenha mencionado, houve também, ainda nos anos iniciais da instituição, outro personagem cuja importância para o avanço na discussão sobre assistência estudantil na Universidade foi de alta relevância: o professor José Baeta Vianna²⁵. Quando da elaboração do Estatuto da AUM em 1929, as intervenções do professor foram sempre no sentido de garantir mais direito aos estudantes pobres, sobretudo por meio da ampliação das vagas de gratuidade. Somam-se ainda às contribuições do professor o longo período em que atuou como diretor da Assistência Universitária, durante os anos de 1936 a 1955, e a construção do Hospital da Assistência aos Universitários Mendes Pimentel, o atual Maria Guimarães, no contexto do surto de cólera registrado entre os estudantes universitários. A realização desse projeto contou com a atuação de Carlos Drummond de Andrade, que interviu em favor da universidade junto ao Governo Federal.

Em capítulos posteriores, discutiu-se, de forma inconclusiva, com base na literatura sobre as diferenças fundamentais entre assistência e assistencialismo, quando e de que forma a assistência aos estudantes praticada pela instituição se aproximou mais desta ou daquela. Aqui cabem algumas considerações importantes. A primeira delas, já brevemente discutida, se refere aos requisitos adotados pela

²⁵ José Baeta Vianna é originário de Bonfim-MG. Gradua-se médico pela Faculdade Livre de Medicina em 1919. Torna-se auxiliar da disciplina de Química Biológica, da qual se torna catedrático no ano de 1923. Fez especializações nas Universidades Harvard, Yale e Colúmbia. Era cientista, professor e industrial. Foi membro do CNPq, em seus primeiros anos, exercendo outros cargos públicos de relevada importância.

AUM, quando da elaboração de seu Estatuto, para a concessão de recursos aos que solicitavam apoio financeiro à Caixa, não sendo suficiente apenas o atestado de pobreza. Para além dos sindicantes que dessem o aval sobre as informações prestadas pelos estudantes, era necessário que eles também dessem testemunho da idoneidade e inteligência dos jovens. Isto deixa claro que, para a Associação, eram merecedores das políticas de permanência apenas os estudantes pobres aprovados em um julgamento de valor arbitrário e com rendimentos escolares extraordinários. A condição de pobreza, nesses casos, deveria ser compensada por atributos sociais e acadêmicos que pudessem aproximar o estudante pobre de seus pares mais abastados. Nesses casos não há apenas o ocultamento da condição de pobreza, pelo estudante e pela própria sindicância, bem como sua negação.

Essa relação com a pobreza, a pobreza como motivo de vergonha, resulta de uma interpretação puramente fenomenológica que atribui ao carente sua condição de carenciado. A pobreza é sempre resultado da preguiça das camadas mais pobres, de sua baixa propensão ao trabalho e de sua falta de disciplina. O indivíduo, nesse caso, é cem por cento responsável por seu destino, o que exime de qualquer culpa a ineficiência do estado e os mecanismos geradores de desigualdades do mercado de trabalho. Nessas circunstâncias, a assistência estudantil não pôde assumir seu caráter de direito histórico, ficando restrita à forma de filantropia ou benevolência de uma aristocracia “civilizada” e “nobre”.

Disto desse ponto de vista o testemunho de Carlos Drummond de Andrade em favor do aluno Raymundo da Silva Maia, estudante de Direito que, à época, solicitara auxílio financeiro para o pagamento da taxa anual de matrícula. Para o poeta não interessava saber se Raymundo possuía inteligência, mas “saber que ele tem inteligência suficiente para orientar sua vontade num final útil e fazer uma coisa que ninguém, que o conheceu em menino, o julgaria capaz de fazer: um curso superior”.

Um outro efeito perverso da transformação da pobreza em motivo de vergonha, devido à avaliação meritocrática que se faz dela, é o constrangimento do carenciado mediante a luta pela ampliação de seus direitos. Com isso, a não aceitação da condição de pobre contribuía para que as más condições de permanência na Universidade fossem silenciadas por uma questão de honra. Tratamos aqui de uma realidade muito distinta daquela que se prefigura com a criação dos diretórios acadêmicos e dos DCEs, resultado de um decreto de Vargas em 1931. Com o avanço das lutas em favor da causa e o advento de leis que tornaram a assistência estudantil

um direito, pode-se dizer que o constrangimento da condição de pobreza tenha sido paliado, conquanto não se possa afirmar que tenha sido anulado. Desprende-se dessa negação da origem social outros problemas referentes à identidade do estudante pobre que julgava ser possível se passar por um estudante qualquer no ambiente universitário. Como cita Portes (2001),

para Terrail (1990, pg. 239)²⁶, o sucesso escolar dos egressos das famílias operárias implica penetrar em um universo hostil, no qual a diferença “não pode ser vivida como justaposição, mas como oposição, antagonismo, repressão das palavras e das práticas familiares”.

Se, por um lado, ainda não alcançamos a assistência estudantil que julgamos ser a melhor para o estudante carente – no que se refere à sua capacidade de redução das desigualdades entre ricos e pobres e a ampliação da noção de justiça –, por outro nos desprendemos algo considerável das amarras sociais que transformavam a luta pelo direito em prática “desonrosa”.

Mas ao passo que a discussão ganhou novas perspectivas, percebeu-se que a busca por condições materiais de permanência não deveria ser a única a balizar a luta pela equidade na formulação de políticas de assistência. Como nos esclarece Hoggart (1975, pg. 169) sobre a relação do estudante carente com a dinâmica universitária,

O seu treino de "passador de exames" de pouco ou nada lhe serve agora. Tem dificuldade em orientar-se num mundo onde já não há um professor a quem é necessário agradar, um rebuçado no fim de cada etapa, um diploma, um lugar certo no degrau de cima. Sente-se infeliz numa sociedade imensa e confusa, ilimitada, desordenada, sem aquecimento central, na qual não são nem os mais trabalhadores, nem os mais espertos, que recebem os rebuçados; na qual factores imponderáveis como a "personalidade", a "sorte", a "sociabilidade", a "ousadia", pesam muito na balança.

Essa observação assertiva nos faz avançar sobre o campo das dificuldades simbólicas; uma discussão que ainda pouco avançou no campo da assistência estudantil. Voltando aos conceitos introduzidos no capítulo 4 podemos ver que o estudante socializado nos meios distintos àqueles preconizados pelo ambiente universitário são muitas vezes vítimas de uma violência contra a qual não sabem lutar, sobretudo porque não a identificam como causas de algumas de suas incertezas e perturbações emocionais: a violência simbólica. Mesmo que sejam asseguradas

²⁶ Terrail (1990, pg. 239 *apud* PORTES, 2001, pg. 15).

condições materiais que o ponham lado a lado com os estudantes economicamente melhores, não é possível garantir que ambos estejam em condições de igualdade. A naturalização, no espaço escolar, de um arbitrário cultural como cultura dominante permite que sejam premiados os alunos cujo ingresso na universidade não configura uma marcada ruptura com seu ambiente familiar. A aprovação do estudante genuinamente inteligente, em detrimento daquele dito esforçado, reforça a visão dos anos 30 sobre o “pobre inteligente”. Se hoje os dados demonstram que cerca de 66% dos estudantes das IFES possui uma renda per capita de até 1,5 salário mínimo, há que se perguntar se a qualidade das experiências acadêmicas está em pé de igualdade entre os dois grupos, por meio de uma análise ampla, que não leve em conta apenas os rendimentos dos alunos.

Aqui podemos discutir as recentes pesquisas que afirmam que os estudantes assistidos pela FUMP possuem desempenho superior aos alunos não assistidos em termos de rendimento semestral global e tempo de conclusão do curso. Longe de tentar negar que esses resultados sejam, a princípio, bons o que queremos é averiguar se associados a eles estão: 1) uma trajetória acadêmica rica não apenas em conhecimento técnico pragmático, mas, também, em atividades culturais, projetos de extensão e pesquisa, monitorias, experiências profissionais e engajamento nas questões atinentes aos problemas sociais; 2) uma experiência universitária que não tenha gerado problemas de saúde de natureza psíquica e/ou física; e 3) boas condições para o enfrentamento dos desafios advindos com a formatura.

Felizmente, a Universidade dá sinais de que a atenção se tem voltado para uma assistência estudantil em seu sentido mais amplo. O Boletim da UFMG de agosto de 2016 (número 1950)²⁷, cuja capa trazia a seguinte matéria “Entrar, permanecer e concluir” mostrou um forte alinhamento nesse sentido entre os representantes dos órgãos responsáveis pela assistência e assuntos estudantis (Prae e Fump) e a reitoria. Em entrevista o pró-reitor de assuntos estudantis, professor Rodrigo Ednilson de Jesus, reiterou a necessidade de que a assistência estudantil transponha a dimensão socioeconômica. Disse:

Há outras áreas que precisam ser observadas, para garantir uma trajetória com qualidade. Por isso, é necessário perceber a conexão entre acesso, inclusão e permanência bem-sucedida.

[...]

²⁷ ARAÚJO, Ana Rita. Entrar, permanecer e concluir. *Boletim da UFMG*. Belo Horizonte, 01 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1950/4e5.shtml>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

Temos hoje o desafio de fortalecer esse modelo de política de assistência e de refinar o olhar para a trajetória do estudante, prestando atenção em outros aspectos que não estavam colocados, como as ações afirmativas, o combate à discriminação e às opressões e o alargamento das possibilidades da própria dimensão acadêmica.

[...]

Estamos iniciando esse exercício de ampliar a compreensão sobre o que afeta a presença do estudante na Universidade, pois ações de apoio acadêmico precisam avançar mais.

Por fim, é necessário ressaltar que este é um ramo do conhecimento pouco explorado, queixa com a qual constantemente me deparei nos trabalhos dedicados aos estudos do caso dos estudantes pobres nas IFES brasileiras. A necessidade de se buscar apoio nos trabalhos desenvolvidos em outros países ameaça a sobreposição de histórias que tomaram corpo em contextos significativamente distintos. Permitir à educação seu caráter genuinamente libertador, como preconizado na Constituição, passa pelo amplo conhecimento dos motivos que transformam o espaço do conhecimento em um espaço de perpetuação das desigualdades de oportunidade, ou, como afirma Bourdieu, da “translação global das desigualdades”.

REFERÊNCIAS

ALAYÓN, Norberto. *Assistência e assistencialismo: controle dos pobres ou erradicação da pobreza?*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

AZEVEDO, Fernando de. *et al. O manifesto dos pioneiros da educação nova, 1932*. São Paulo, 1932. Disponível em :<
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

ARAÚJO, Ana Rita. Entrar, permanecer e concluir. *Boletim da UFMG*. Belo Horizonte, 01 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1950/4e5.shtml>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo : Atica, 1983a.

BRASIL - Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação, aprovado em 25/06/2014.

BRASIL - Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20/12/1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 07 nov. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 06 nov. 2016.

DERZI, Misabel de Abreu Machado. *Dados para uma história da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1976. v. 1.

DIAS, Fernando Correia. *Universidade Federal de Minas Gerais: Projeto intelectual e político*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

Documentos dos Arquivos do Departamento de Serviços Gerais da UFMG, Identificação: Caixa FUMP, s/d. SINDICÂNCIA Raymundo Augusto da Silva Maia, p.5. ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO UNIVERSITÁRIA MINEIRA, ARTS. 33 E 34. In: **MORAES, Eduardo R. Affonso de. *História da Universidade Federal de Minas Gerais*, 1971.v.1**

GONÇALVES, Irlen Antônio. Um bacharel na secretaria do interior e justiça: o intelectual Delfim Moreira e a reforma do ensino em Minas Gerais. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 16, p. 125-146, 2008a.

HOGGART, Richard. *As utilizações da cultura. Aspectos da vida cultural da classe trabalhadora*. Lisboa, Editorial Presença, 1975. 2 volumes.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes>>. Acesso em: 08 mai. 2016.

NAVA, Pedro. *O cirio perfeito*. 4. ed. Rio de Janeiro: [1985]. 586 p. (Memórias; 6)

PIMENTEL, Francisco Mendes. *Jornalista e político. Professor. Jurista*. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do jornal Brasil, 1949. (Coletânea de discursos, pareceres e outros escritos).

PORTES, Écio Antônio. *A caixa dos pobres – a ação efetiva da assistência na permanência de estudantes pobres na Universidade de Minas Gerais (UMG): 1932-1935*. Cadernos de História da Educação. Uberlândia, n. 2, jan./dez. 2003

_____. O estudante pobre na Universidade de Minas Gerais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.41.p.111-133. Jun. 2005.

PROCESSO DE PEDIDO DE AUXÍLIO À CAIXA DO ESTUDANTE POBRE “EDELWEISS BARCELOS”, DE 1934. **Arquivo DSG/UFMG** in PORTES 2005.

RESENDE, Maria E. L. de. Fundação Universitária Mendes Pimentel / FUMP: 75 anos: 1929-2004. Belo Horizonte: Rona, 2005. 96 p.

SINDICÂNCIA do estudante Raymundo Augusto da Silva Maia, 19 fev. 1934.

SOUZA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. **Do lado bom da barreira: Trajetórias e estratégias sociais e escolares de Raymundo Augusto da Silva Maia (1900-1990)**. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 302-325, jul./dez. 2011.

SILVA, Carolina Mostaro Neves da.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Combatendo a ignorância, garantindo a ordem pública e o progresso da nação: ideias e ações educacionais de Francisco Mendes Pimentel (Minas Gerais, 1893-1910)*. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais.

TERRAIL, Jean Pierre (1990). *Destins ouvriers; la fin d'une classe?* Paris, PUF.

VASCONCELOS, Natália Batista. **Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil**. *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010. Disponível em <catolicaonline.com.br/revistadacatolica>. Acesso em: 08 mai. 2016.