

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)
REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA (RFEPECT)
CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD DO INSTITUTO FEDERAL
DE SANTA CATARINA (CERFEAD/IFSC)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL (PROFEPT)**

NIDIA DE JESUS MORAES

**O MUNDO DO TRABALHO E AS IMPLICAÇÕES NO ACESSO, PERMANÊNCIA E
ÊXITO DE ESTUDANTES COM INGRESSO TARDIO NO ENSINO SUPERIOR**

Florianópolis/SC

2021

NIDIA DE JESUS MORAES

**O MUNDO DO TRABALHO E AS IMPLICAÇÕES NO ACESSO, PERMANÊNCIA E
ÊXITO DE ESTUDANTES COM INGRESSO TARDIO NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Marizete Bortolanza Spessatto, Dr.^a

Florianópolis/SC

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

Moraes, Nidia de Jesus

O MUNDO DO TRABALHO E AS IMPLICAÇÕES NO ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DE ESTUDANTES COM INGRESSO TARDIO NO ENSINO SUPERIOR / Nidia de Jesus Moraes ; orientação de Marizete Bortolanza Spessatto. - Florianópolis, SC, 2021.

127 p.

Dissertação (Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado) - Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e Educação à Distância - CERFEAD. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Educação à Distância. Inclui Referências.

1. Trabalho . 2. Educação. 3. Permanência. 4. Ensino Superior . 5. Produto Educacional. I. Spessatto, Marizete Bortolanza. II. Instituto Federal de Santa Catarina. Departamento de Educação à Distância. III. Título.

NIDIA DE JESUS MORAES

**O MUNDO DO TRABALHO E AS IMPLICAÇÕES NO ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO
DE ESTUDANTES COM INGRESSO TARDIO NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina – Cerfead, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 10 de agosto de 2021.

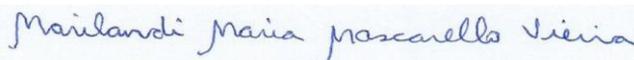
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Marizete Bortolanza Spessatto
Instituto Federal de Santa Catarina - Orientadora



Profa. Dra. Roberta Pasqualli
Instituto Federal de Santa Catarina – Membro interno



Profa. Dra. Marilandi Maria Mascarello Vieira
Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Membro externo

NIDIA DE JESUS MORAES

**ESTUDANTES COM INGRESSO TARDIO: ESTRATÉGIAS PARA PERMANÊNCIA E
ÊXITO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO E
SUPERIOR**

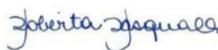
Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina – Cerfead, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 10 de agosto de 2021.

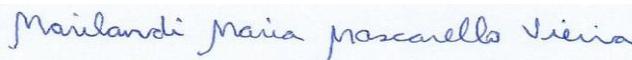
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Marizete Bortolanza Spessatto
Instituto Federal de Santa Catarina - Orientadora



Profa. Dra. Roberta Pasqualli
Instituto Federal de Santa Catarina – Membro interno



Profa. Dra. Marilandi Maria Mascarello Vieira
Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Membro externo

Este trabalho é dedicado à classe trabalhadora. Que, num futuro próximo, o trabalho possa ser
não mais instrumento de exploração, mas de realização!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir concluir mais este projeto em minha vida.

Ao meu marido, Fernando, e à minha filha, Fernanda, pelo carinho e incentivo nos momentos difíceis. Amo vocês!

Ao meu pai, Alcides, e à minha mãe, Elsa, exemplos de vida. Aos meus irmãos, Laura e Nirio, ao meu sobrinho, Israel, e às minhas sobrinhas, Amanda e Alícia, por terem me apoiado. Amo vocês!

À professora Marizete, pelo incentivo, paciência e dedicação nesta jornada. Um exemplo profissional a ser seguido. Muito obrigada!

À Izabel, minha amiga, por compartilhar comigo seu sonho de cursar o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Muito obrigada!

Aos profissionais que trabalham na Coordenadoria de Assistência Estudantil da UFSC e demais trabalhadores da Assistência Estudantil dos *campi* de Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, pela dedicação ao trabalho.

Aos estudantes com ingresso tardio. Sem vocês este trabalho não seria possível!

Aos meus colegas da turma de mestrado: foi muito bom compartilhar essa experiência com vocês.

Ao IFSC e à UFSC, por me possibilitarem crescimento profissional. Tenho muito orgulho de ter estudado em instituições públicas de ensino.

E a todos que, de alguma maneira, fizeram parte desse percurso!

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

(Paulo Freire, 1967)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir o acesso, permanência e êxito dos estudantes com ingresso tardio no Ensino Superior, e procurou conhecer as interferências do mundo do trabalho e do ambiente universitário nesses processos. Buscou, por intermédio da realização de um estudo de caso instrumental feito na Universidade Federal de Santa Catarina com estudantes com idade a partir de 40 anos e com cadastro socioeconômico, elucidar o fenômeno do ingresso tardio, situação que se repete também em outras instituições de ensino, em diferentes níveis e modalidades. Esta pesquisa se caracterizou como qualitativa, pois teve a intenção de conhecer o perfil desses alunos e investigar o conceito de educação e de trabalho na visão de mundo desses, assim como esclarecer as dificuldades vivenciadas no cotidiano das instituições que afetam a permanência e o êxito. Foi também uma pesquisa de natureza aplicada, por visar à geração de um conhecimento com aplicabilidade imediata, por intermédio de um Produto Educacional; e foi básica na medida em que pretendeu despertar o interesse da comunidade acadêmica para essa temática. Sua justificativa se deve à existência de poucos trabalhos direcionados ao estudante com ingresso tardio e pela necessidade de compreensão das várias realidades presentes nas instituições de ensino. A análise dos dados permitiu concluir que o mundo do trabalho tem interferência no ingresso tardio, acesso, êxito e permanência desses sujeitos. Para a permanência no ambiente universitário, eles enfrentam dificuldades de ordem socioeconômica e pedagógica, ocasionadas por aspectos sociais impregnados em nossa sociedade, como preconceito social, étnico, racial e etário, agravados por um sentimento de invisibilidade dentro da instituição. Conclui-se que existe a necessidade de ações objetivas que auxiliem esses discentes durante seus percursos formativos. Como instrumento de intervenção, foi elaborado um Produto Educacional, concretizado em um material informativo intitulado *Estudante com ingresso tardio: estratégias para permanência e êxito nos cursos de formação profissional de nível técnico e superior*. O objetivo é torná-los visíveis às instituições, apresentando aos profissionais da educação, sejam professores, técnicos ou gestores, as características desses sujeitos, suas dificuldades e necessidades educacionais, além de sugerir estratégias metodológicas para atendimento, a fim de que possam não apenas retornar à educação formal, mas concluir com êxito essa caminhada.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Permanência. Ensino Superior. Produto Educacional.

ABSTRACT

This dissertation aims to discuss the access, permanence, and success of students with late admission into Higher Education. It sought to understand the interferences of the world of work and the university environment in these processes. Through an instrumental case study carried out at the Federal University of Santa Catarina, in Florianópolis, with students aged 40 years and older and with their socioeconomic register, it sought to elucidate the phenomenon of late admission, a situation that is repeated in other educational institutions, at different levels and modalities. This research was characterized as qualitative, as it had the intention of knowing the profile of these students, and investigating the concept of education and work in their worldview, as well as clarifying the difficulties experienced in the daily lives of institutions that affect their permanence and success. It was also an applied research, aimed at generating knowledge with immediate applicability, through an Educational Product; and it was basic insofar as it intended to arouse the interest of the academic community on this subject. Its justification is due to the existence of few studies aimed at students with late admission, and the need to understand the various realities present in educational institutions. Data analysis allowed us to conclude that the world of work interferes with late admission, access, success, and permanence of these people. To remain in the university environment, they face socioeconomic and pedagogical difficulties, caused by social aspects impregnated in our society, such as social, ethnic, racial, and age prejudice, aggravated by a feeling of invisibility within the institution. It is concluded that there is a need for objective actions to help these students during their training path. As an intervention instrument, an Educational Product was developed, which is an informative material entitled *Student with Late Admission: Strategies for His/Her Permanence and Success in Vocational Training Courses at Technical and Higher Levels*. The objective is to make them visible to those institutions, presenting to education professionals, whether teachers, technicians, or managers, the characteristics of these people, their difficulties and educational needs. In addition, it also suggested methodological strategies for assistance, so that they can not only return to formal learning, but successfully complete this journey.

Keywords: Work. Education. Permanence. Higher Education. Educational Product.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Histórico dos candidatos classificados por tipo de escola de origem.....	58
Tabela 2 – Percentual da população brasileira com nível superior nas faixas etárias entre 25 a 34 e 55 a 64 anos.....	67
Gráfico 1 – Estudantes acima de 40 anos atendidos pela assistência estudantil em todos os <i>campi</i> da UFSC.....	70
Gráfico 2 – Distribuição da amostra por curso.....	74
Gráfico 3 – Distribuição da amostra por procedência do ensino médio.....	74
Gráfico 4 – Procedência dos estudantes por estado.....	75
Gráfico 5 – Motivos que levaram à interrupção dos estudos	77
Gráfico 6 – Formação da mãe ou responsável do sexo feminino que o(a) criou	79
Gráfico 7 – Formação do pai ou responsável do sexo masculino que o(a) criou	79
Tabela 3 – Vínculo de trabalho e carga horária.....	80
Gráfico 8 – Amostra por metodologias preferidas	83
Figura 1 – Dificuldades situacionais e institucionais	103
Tabela 4 – Avaliações do Produto Educacional	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFABC – Universidade Federal do ABC
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino
CoAES – Coordenadoria de Assuntos Estudantis
COSS – Coordenadoria de Serviço Social
DAE – Departamento de Assistência ao Estudante
DCEs – Diretórios Centrais de Estudantes
DEM – Democratas
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC – Instituto Federal Catarinense
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LIT – Lei de Inovação Tecnológica
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
PFL – Partido da Frente Liberal
PL – Projeto de Lei
PNDHI – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE – Plano Nacional de Educação
PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
Federais

SENCE – Secretaria Nacional de Casas de Estudantes

SiSU – Sistema de Seleção Unificada

STF – Supremo Tribunal Federal

TSE – Tribunal Superior Eleitoral

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UCE – União Catarinense de Estudantes

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

USC – Universidade de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 EDUCAÇÃO E TRABALHO	21
2.1 As mudanças no mundo do trabalho na contemporaneidade e suas implicações para os trabalhadores	24
3 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	29
3.1 Ações Afirmativas no Brasil	37
3.2 Assistência Estudantil	48
4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, AÇÕES AFIRMATIVAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: PASSADO E PRESENTE	56
4.1 A Coordenadoria de Assistência Estudantil e o Cadastro PRAE	61
5 ESTUDANTE COM INGRESSO TARDIO	64
5.1 Metodologia	68
5.2 Análise dos dados	73
5.2.1 Os sujeitos da pesquisa: Quem respondeu ao questionário?	76
5.2.2 O estudante tardio no contexto universitário.....	81
5.2.3 Os impactos da pandemia de COVID-19 no cotidiano dos estudantes	88
5.2.4 E a educação e o trabalho?	92
6 PRODUTO EDUCACIONAL: O ESTUDANTE COM INGRESSO TARDIO: ESTRATÉGIAS PARA PERMANÊNCIA E ÊXITO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO E SUPERIOR	100
6.1 Aplicação e validação do Produto Educacional	104
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	110

1 INTRODUÇÃO

Em que pesem os motivos pessoais para o ingresso tardio de estudantes no ensino superior, seja em instituições públicas ou privadas, em institutos federais, universidades, centros universitários ou faculdades, é necessário lembrar que, no Brasil, fortes traços de exclusão marcam o acesso à educação. Têm-se, assim, fatores macroestruturais que levam a essa situação e que precisam ser analisados, para além de atribuir a responsabilidade dessa lacuna temporal na finalização dos estudos a questões individuais. A situação é ainda mais grave quando se trata do ensino superior que, historicamente, teve seu acesso privilegiado à classe dominante (SAMPAIO, 1991). Apesar desse predomínio das elites brasileiras como sujeitos desse nível de ensino, nos últimos anos, houve um processo de democratização que possibilitou que estudantes oriundos de famílias de baixa renda conseguissem aceder às vagas das instituições federais de ensino superior e técnico. Isso foi impulsionado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, pela publicação da Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas, e pelo sistema de Seleção Unificada – SiSU. Com essas ações, o perfil dos estudantes dessas instituições se modificou passando a demandar estratégias eficazes para a permanência dos mesmos nas instituições.

A permanência dos estudantes e a finalização dos percursos formativos nas instituições de ensino federais foram temas de um debate que começou a tomar força a partir dos anos de 1980, e envolveu entidades estudantis, profissionais da educação e o Ministério da Educação (MEC), culminando, em 2010, na regulamentação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. O fato representou um avanço na política de educação, pois até o momento não existia nenhuma ação estruturada pelo MEC voltada para a assistência estudantil (FONAPRACE, 2012).

Com a regulamentação do PNAES, as instituições que ofertam ensino superior federais (institutos e universidades) passaram a receber recursos para assistência estudantil com autonomia para ações de moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (BRASIL, 2010). Diante disso, tornou-se necessário o planejamento na implementação de ações que proporcionem aos estudantes permanência e êxito nos percursos formativos, ação que tem se mostrado como um grande desafio.

Em direção à ampliação do acesso de estudantes de baixa renda na educação federal, foi sancionada a Lei nº 12.711/12, também chamada de Lei de Cotas, que prevê a reserva de,

no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas de instituições de educação superior e técnica de nível médio para estudantes que tenham cursado integralmente as etapas anteriores da educação básica em escolas públicas. Por essa lei, fica reservado, também, percentual para cotas étnicas, raciais e para pessoas com deficiência. A ação diversificou o ambiente das academias e ampliou a demanda por intervenções que incidam na permanência desses estudantes nas instituições.

Nesse processo de inclusão, também podemos observar o ingresso de estudantes com idades distintas das comumente encontradas nas instituições de ensino superior, incluindo pessoas acima de 40 anos, foco deste estudo. Esse público diferencia-se dos demais, entre outros aspectos, pelo lapso de tempo entre a conclusão do ensino médio e o ingresso na Educação Superior. Em uma pesquisa realizada no ano de 2018¹, em 63 universidades federais e dois Centros Federais de Educação Tecnológica, observou-se um aumento gradativo de estudantes com idade superior a 30 anos em comparação a pesquisas anteriores. No ano de 2016, o percentual desse público era de 10%, e em 2018 chegou a 14,8% (FONAPRACE; ANDIFES, 2019). Para os mecanismos oficiais (BRASIL, 2014), a idade ideal para frequentar o ensino superior é entre 18 a 24 anos. No entanto, o atraso e a evasão escolar no ensino fundamental e médio interferem no acesso causando um atraso ou a não continuidade dos estudos. Nesse sentido, o estudante com ingresso tardio pode apresentar necessidades diferenciadas dos demais para a permanência e conclusão do curso.

Considerando esse cenário, o presente trabalho trata sobre o ingresso no ensino superior no Brasil, a permanência e êxito² dos estudantes com esse perfil nesse nível de ensino. Como recorte metodológico, foram ouvidos estudantes com idade acima de 40 anos, com cadastro na Coordenadora de Assuntos Estudantis (CoAeS), setor vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. A função desse setor, na estrutura da universidade, é a coordenação e execução dos programas

¹ Pesquisa realizada pelo Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) e pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES) no ano de 2018. Cabe destacar que a primeira pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação ocorreu em 1996, a segunda em 2003 e a terceira em 2010. Posteriormente, o FONAPRACE deu prosseguimento à realização de novas pesquisas, tendo realizado a IV pesquisa em 2014, e a V pesquisa, em 2018 (FONAPRACE; ANDIFES, 2019).

² Êxito, neste trabalho, não está associado apenas à conclusão do curso, mas ao êxito acadêmico na permanência, ou seja, uma permanência com qualidade (BRITO, 2018). O autor cita Tavares (2000) para ressaltar que o êxito acadêmico não deve estar associado apenas a boas notas, mas ao “sucesso pessoal, social e comunitário que deverá atingir o/a estudante universitário/a, durante o tempo de sua vida no interior da academia, que não poderá ser medido, apenas, pelas classificações ou notas do seu rendimento escolar, mas sobretudo pelo desenvolvimento de capacidades e competências relacionais, de discernimento, de iniciativa, de espírito crítico e de bom senso, que lhe permitam, depois, na sua atividade profissional, responder de um modo adequado e eficaz, às mais variadas situações que a vida e a futura profissão lhes irão proporcionar” (2018, p. 60).

voltados ao atendimento das demandas sociais dos estudantes, com o objetivo de contribuir para a sua permanência e bom desempenho acadêmico na universidade.

As universidades são instituições caracterizadas pela Lei nº 9.304/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996). Sobre essas instituições, Neves (2004) e Kuenzer (1995 *apud* FAVRETTO; MORETTO, 2013, p. 409) esclarecem que:

Estudos que tratam da formação da educação superior no país revelam que, por muito tempo, as universidades afirmaram-se como instituições educacionais por excelência na formação do pensamento de elites, bem como na produção do conhecimento científico e no desenvolvimento cultural em geral. Contudo, o aumento da exigência de titulação em nível superior para o ingresso no mercado de trabalho, a necessidade de dirigir-se a um público cada vez mais heterogêneo e a capacitação requerida pelo mercado de trabalho têm levado as instituições de ensino superior a ofertar cursos em novos campos profissionais, com enfoque nas transformações tecnológicas.

Dessa forma, as universidades integram as instituições responsáveis por uma etapa da formação profissional de nível superior, cumprindo a função social de formar profissionais em diversas áreas, acompanhando as mudanças tecnológicas da sociedade. Essas ainda seguem o princípio constitucional de garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida³ (BRASIL, 1988), o qual, na proposta desta dissertação, inclui discutir o acesso, a permanência e o êxito no ensino superior de estudantes que, por motivos diversos, estão cursando o ensino superior tardiamente.

A escolha do tema e do público-alvo deveu-se ao período em que a pesquisadora permaneceu na UFSC como estudante e, posteriormente, o tempo no qual atua como servidora, ocupando o cargo de assistente social, experiência que lhe proporciona perceber o aumento do número de estudantes com idades superiores às habitualmente encontradas nas salas de aula do ensino superior. Enquanto estudante, pois ingressou no ano de 2005 na universidade, aos 28 anos, e sentia-se deslocada nos ambientes institucionais e distante dos estudantes mais jovens; como servidora, percebendo a presença desse segmento nos atendimentos aos usuários da Política de Assistência Estudantil.

³ Como aprendizagem ao longo da vida, compreende-se toda forma de atividades significativas de aprendizagem, tais como: processos de aprendizagem formais que ocorrem nas instituições de formação clássicas e que são, geralmente, validados por certificações socialmente reconhecidas; processos de aprendizagem não formais que se desenvolvem habitualmente fora dos estabelecimentos de formação institucionalizados – nos locais de trabalho, em organismos e associações, no seio de atividades sociais, na busca por interesses esportivos ou artísticos; processos de aprendizagem informais, que não são empreendidos intencionalmente e que “acompanham” incidentalmente a vida cotidiana (Commission of the European Communities, 2000, *apud* ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 178).

No cotidiano de uma instituição de ensino superior, observa-se que estudantes de faixas etárias mais altas procuram, constantemente, os auxílios ofertados. Na Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAEs), esses comparecem em busca de orientações e benefícios, como a isenção do Restaurante Universitário, moradia estudantil, auxílio-moradia, bolsa estudantil, isenção de cursos de língua estrangeira e atividades esportivas. Ainda, com o acesso desse público, novos desafios estão presentes nas instituições de ensino federais, visto que o acesso às vagas é somente uma parte da inclusão, sendo necessárias medidas que incidam sobre a permanência e conclusão dos cursos e que envolvam a instituição como um todo. Dessa forma, o espaço da Assistência Estudantil é privilegiado para diagnosticar as principais necessidades dos estudantes e propor ações que lhes auxiliem no percurso.

Nesse contexto, o contato próximo do/a assistente social com os usuários das políticas públicas se torna privilegiado, pois possibilita a esse/a uma visão da realidade do estudante de forma ampliada. Entretanto, é necessário, também, ouvir os usuários para que sejam parte do processo de elaboração dos programas institucionais. É preciso conhecer melhor esses estudantes e torná-los visíveis aos olhos das instituições de ensino, já que, conforme relatam Viella, Pasqualli e Spessatto (2018, p. 89):

A sala de aula constitui-se em uma realidade que contém muitas outras realidades e é impossível que seja compreendida separada das forças econômicas, sociais, culturais, políticas que interferem no seu funcionamento, pano de fundo conceitual inevitável para qualquer que seja a análise que se queira fazer da escola.

Acreditamos que isso ocorra em todos os contextos educacionais, visto que cada espaço de atendimento aos estudantes é também espaço de ensinamento e de aprendizados. Na Conferência Nacional de Educação de 2018, foi debatida a necessidade de assegurar uma educação com qualidade social, que somente pode ser alcançada garantindo o acesso de todos, indiscriminadamente. Ainda, para alcançar esse objetivo, faz-se necessária a compreensão de que há fatores internos e externos às instituições que interferem no acesso e permanência, bem como nos processos formativos, necessitando que essas variáveis sejam superadas ou minoradas (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

Diante desses dados, o presente trabalho se justifica pela existência de poucos estudos voltados para o estudante com ingresso tardio e pela necessidade de conhecimento das várias realidades presentes nas instituições de ensino, entendendo que cada estudante é único, mas também que as dificuldades enfrentadas se repetem no coletivo, sendo preciso criar alternativas para a inclusão de todos. Teve-se como problema de pesquisa: Quais fatores do

mundo do trabalho e do ambiente universitário interferem no acesso, na permanência e êxito dos estudantes acima de 40 anos que ingressam no ensino superior e são atendidos pelos auxílios da assistência estudantil?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar quais fatores do mundo do trabalho e do ambiente universitário interferem no acesso, na permanência e êxito dos estudantes acima de 40 anos que ingressam no ensino superior e são atendidos pelos auxílios da assistência estudantil. Como objetivos específicos, teve-se: conhecer o significado de educação e trabalho para os sujeitos público-alvo desta pesquisa; investigar os elementos presentes no mundo do trabalho que incidem sobre o ingresso tardio, retorno, permanência e êxito dos estudantes adultos nas instituições de ensino superior; identificar e analisar as dificuldades enfrentadas no cotidiano institucional que interferem no desempenho acadêmico; e elaborar um produto educacional que auxilie esses estudantes no percurso formativo.

A pesquisa foi dividida em três fases. Num primeiro momento, foi elaborado o perfil dos estudantes com os dados disponíveis no sistema de Cadastro PRAE⁴, que conta com, aproximadamente, 5.000 cadastros. Em um segundo, foi aplicado um questionário aos 115 estudantes que fazem parte do perfil de análise neste trabalho, ou seja, estudantes do ensino superior com idade acima de 40 anos. As categorias elencadas a partir das análises das entrevistas serviram como subsídio para a elaboração de um produto educacional, terceira etapa deste trabalho, que tem como propósito auxiliar os estudantes durante sua jornada no ensino superior, seja em instituições públicas ou privadas, em institutos federais, universidades, centros universitários ou faculdades, objetivando contribuir para a permanência e êxito desses nas instituições de ensino. Considerando o cenário vivenciado no período de realização desta pesquisa, em meio à pandemia de COVID-19, incluímos no roteiro de questões aos sujeitos ouvidos, perguntas sobre a interferência da pandemia na renda familiar e nas atividades acadêmicas.

Dessa forma, pretendemos não apenas dar subsídios para as práticas dos profissionais nas instituições que atendem a esses sujeitos, mas também investigar o conceito de educação e de trabalho na visão de mundo desses estudantes, permitindo ampliar a discussão sobre o acesso, permanência e êxito na educação pela classe trabalhadora, entendendo que a formação ao longo da vida é um direito que deve ser possibilitado a todos que dela necessitarem. Tal análise implicou, ainda, discutir a indissociabilidade entre trabalho e educação e as mudanças no mundo do trabalho na contemporaneidade. Ainda foi realizado um resgate histórico de

⁴ O Cadastro PRAE é realizado por todos os estudantes com renda per capita de 1,5 salário mínimo, pois esse é obrigatório para quem deseja concorrer aos benefícios da assistência estudantil da UFSC.

como o acesso ao ensino superior foi se configurando no Brasil, da implementação das ações afirmativas e da estruturação da assistência estudantil na política de educação, discutindo o papel da mesma na permanência dos estudantes nas instituições de ensino.

Para melhor alcançar os objetivos propostos, o segundo capítulo desta dissertação fundamenta os conceitos de educação e trabalho, recordando a ligação indissociável entre as duas categorias, as mudanças no mundo do trabalho na contemporaneidade e suas implicações para os trabalhadores. O terceiro discorre sobre o acesso ao ensino superior e como esse foi se configurando na sociedade brasileira, as Ações Afirmativas no país e sua implementação na educação, finalizando com a temática da assistência estudantil e como essa foi se desenvolvendo na política educacional. No quarto capítulo, apresentamos a Universidade Federal de Santa Catarina, instituição na qual foi aplicada esta pesquisa, seu histórico relacionado às ações afirmativas e à assistência estudantil. No quinto, procuramos falar sobre o estudante com ingresso tardio, sujeito de nossa pesquisa, apresentando suas características mais marcantes. No mesmo capítulo, foram particularizados os procedimentos metodológicos e a análise dos dados. Este trabalho inclui, além disso, o processo de elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional, considerações finais e referências.

2 EDUCAÇÃO E TRABALHO

Para compreendermos porque o atual modelo econômico, vigente na sociedade contemporânea, é tão nocivo à classe trabalhadora, é necessário explicitar as concepções de educação e trabalho nele contidas. Numa perspectiva da educação emancipadora e do trabalho como realização humana, acreditamos que os significados desses substantivos, da forma como estão descritos nos dicionários, não dão conta de traduzir qual educação e qual trabalho queremos alcançar numa perspectiva de mudança social. Antes disso, importa recordar o elo histórico entre esses, que é indissociável e permanente no mundo do trabalho.

A ligação entre educação e trabalho sempre existiu, desde o princípio da humanidade, uma vez que o homem necessitou aprender a produzir sua existência interagindo com a natureza e modificando-a. Nesse processo, aprendiam e transmitiam o conhecimento acumulado às gerações seguintes. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide então com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Contudo, educação e trabalho foram distanciados, compelidos pelo advento da propriedade privada, o desenvolvimento da produção e a divisão do trabalho. Com isso, a educação formal passou a ser destinada às classes dominantes e o trabalho, aos dominados. Essa situação se perpetuou desde a idade antiga até o início da contemporânea, quando o modo de produção capitalista fez surgir a necessidade da intervenção estatal na educação. Iniciou-se, assim, a fase em que a educação passou a ter importante papel na reprodução dos meios de produção capitalistas consolidando a divisão entre trabalho manual, cuja educação se realizava concomitantemente ao local de trabalho, e intelectual, realizada no ambiente escolar (SAVIANI, 2007).

A educação está presente em cada estágio da produção humana, da ciência, da tecnologia e, na medida em que essas vão evoluindo, surgem novas metodologias e necessidades educativas diferentes que podem ser observadas nas transformações dos processos pedagógicos diante das mudanças nos meios de produção. Ao longo da evolução dos meios de produção capitalista, com a introdução de novas tecnologias e a divisão social e técnica do trabalho, foram surgindo nova necessidade de formação para o trabalho, dando origem aos cursos profissionalizantes, técnicos, de nível superior e novas profissões, separando o sistema de ensino em formação geral e formação profissional (RAMOS, 2017).

Acrescenta-se também que, na sociedade capitalista, a educação se configura, quase sempre, reproduzindo as relações sociais de exploração da classe trabalhadora, visto que se

dedica a uma formação tradicional, tecnicista, acrítica que reitera contextos sociais, formas de apreensão da realidade. Nega aos trabalhadores o alcance da produção e da socialização do conhecimento científico, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais vigentes (CFESS, 2011). Como consequência, a ideologia da classe dominante é transmitida, naturalizando as relações de exploração existentes, garantindo pacificamente o consenso dos trabalhadores e a reprodução dos meios de produção capitalistas. Assim, Freire (1970, p. 43) argumenta que a educação utilizada como ação dominadora procura manter “a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão”.

Numa perceptiva de mudança nas relações sociais existentes, Saviani (2007) coloca a importância de superar a formação para a reprodução de técnicas sem reflexão. É imprescindível resgatar o trabalho como princípio educativo, seguindo o que preconizava Gramsci (1968). Nessa perspectiva, a formação de crianças e adolescentes tem como base os diversos conhecimentos, num panorama de formação integral, para que posteriormente possam prosseguir seus estudos em universidades ou irem para o mundo do trabalho⁵. Trata-se de uma formação integral como ser humano que proporcione, por meio da educação, a possibilidade de analisar a realidade de forma crítica.

Via de regra, observa-se a partição do acesso à educação voltada para a divisão de classes sociais, na qual quem tem acesso a uma educação de qualidade com amplo conhecimento são os estudantes das classes mais abastadas, permanecendo as classes populares à mercê de políticas governamentais que são implementadas de acordo com os interesses do capital. Para Borges (2017, p. 112):

A classe trabalhadora é expropriada da riqueza humana, inclusive dos saberes e das artes. Assim uma sociedade de classes apresenta, necessariamente, o que se convencionou chamar de escola dual. De um lado, as escolas projetadas para a classe proprietária dos meios de produção; de outro, a escola para a classe trabalhadora. Os que podem consumir mercadorias mais elaboradas, ou seja, a classe dominante, acessam uma escola que lhes permite a apropriação de saberes mais complexos,

⁵ É frequente a presença, em trabalhos acadêmicos, dos conceitos ‘mundo do trabalho’ e ‘mercado de trabalho’ como sinônimos; entretanto, aqui, faremos uso de ambos de forma diferenciada, entendendo que há uma particularização nos significados. Mundo do trabalho tem um sentido amplo, conforme conceitua Figaro (2008, p. 92): “Mundo do trabalho é o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade. Ou seja, é um mundo que passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de trabalho, e simultaneamente conformam e regulam tais atividades.” Por conseguinte, mercado de trabalho está inserido dentro do mundo do trabalho. Esse é o espaço onde o trabalhador vende sua mercadoria, “força de trabalho”. (MARX, 1996a *apud* SARTORI, 2019).

mais elaborados, mais desenvolvidos. Arte como conteúdo escolar é uma medida dessa escola. Afinal, a condução pela classe dominante, dos processos produtivos e da condução política da sociedade, depende de um preparo considerável. A lógica social em que se está inserido distribui, de forma proporcional, às classes o capital e os saberes.

A educação como política pública é um direito conquistado pela classe trabalhadora, atendendo também aos interesses do capital que, pelo avanço das forças produtivas, necessita de trabalhadores qualificados. É na contradição existente entre capital e trabalho que os trabalhadores podem estender seus direitos, que podem ser ampliados ou reduzidos, dependendo de sua articulação e resistência como classe. Mas o acesso à educação ainda é dificultado aos pobres que enfrentam no cotidiano das instituições, em todos os níveis de ensino, dificuldades de acesso às vagas e de permanência, pois a realidade de suas vidas é atravessada por desigualdades socioeconômicas históricas que persistem na sociedade capitalista (RAMOS, 2017).

Seria necessária a construção de uma nova sociedade, com relações sociais diferentes das atuais, para que o trabalho e a educação estivessem alinhados para a emancipação dos sujeitos que a compõem. Tomamos aqui o sentido ontológico de trabalho para o homem na concepção de Marx, citado pelo Conselho Federal de Serviço Social, no documento intitulado *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação*:

A atividade fundante do ser social, por ser a atividade que o distingue dos demais seres naturais, a partir da qual se instaura e se desenvolve sua própria humanidade como produção histórica e não como mero desenvolvimento da natureza. Uma centralidade que é ineliminável das formas sociais que os diferentes modos de produção da vida social assumiram e que não permanece apenas como ponto de partida originário do desenvolvimento humano. Desta forma, para pensar a educação é preciso tomar a realidade na perspectiva de totalidade, compreender que as diferentes dimensões que compõem a vida social mantêm com o trabalho uma relação de dependência ontológica, mas também de autonomia, de mútuas determinações (CFESS, 2011, p. 17).

Para Moura (2013), Marx, Engels e Gramsci colocam uma mudança necessária no sistema educacional que iguale a educação das classes. Entretanto, tal mudança somente seria possível em uma sociedade na qual a classe trabalhadora estivesse no poder. Ainda, para esses autores, a concepção de educação vai ao encontro da formação humana integral, omnilateral ou politécnica, complementando-se na medida em que Gramsci aprofunda aspectos intelectuais, culturais e humanísticos na educação (MOURA, 2013).

Nessa perspectiva, o acesso ao conhecimento científico e tecnológico pela classe trabalhadora, considerando o sentido ontológico do trabalho para a humanidade, torna-se um

princípio ético-político. Ainda, o trabalho, tomado como princípio educativo, orienta uma educação que reconhece a capacidade de todo ser humano de desenvolver suas potencialidades de maneira produtiva, científica e cultural em seu processo de formação, e a escola tem importante papel nessa tarefa, pois ela tem uma relação histórica com o mundo do trabalho (RAMOS, 2017).

Em face do exposto, pode-se concluir que o vínculo existente entre trabalho e educação é permanente e constante. Entretanto, a educação é utilizada como instrumento ideológico para ampliar a precarização do mercado de trabalho e manter o consenso da classe trabalhadora. Faz-se necessário, diante da atual conjuntura, criar alternativas de enfrentamento, com novas propostas educativas para o desenvolvimento de uma formação plena das potencialidades humanas. É necessário esclarecer o papel social da educação e dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e construir alternativas que formem as pessoas para além da vida produtiva, possibilitando efetiva transformação social. Dado esse contexto, na seção que segue, trataremos das mudanças no mundo do trabalho na contemporaneidade e suas implicações para os trabalhadores.

2.1 As mudanças no mundo do trabalho na contemporaneidade e suas implicações para os trabalhadores

O trabalho, atividade básica para a sobrevivência humana, por muito tempo na história da humanidade, dedicada ao processo de subsistência das comunidades e das famílias, com a apropriação privada das terras, tornou-se instrumento de exploração do homem sobre o homem. Isso se deu devido ao controle privado das terras, onde se vivia coletivamente, gerando a divisão dos homens em classes de proprietários e não proprietários, possibilitando àqueles viverem do trabalho alheio, pois quem não tinha propriedades passou a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manter-se a si mesmo e ao dono das terras (SAVIANI, 2007), permanecendo assim nos modelos de sociedades anteriores à capitalista. Mas, com o advento do modelo de acumulação capitalista, nasce a moderna sociedade de classes e, em lugar dos estatutos ligados à terra e ao poder feudal, emergiram nas novas cidades grupos sociais que possuíam direitos e deveres formalmente iguais (COMPARATO, 2011). São diferenciados somente pelo “nível de suas posses pessoais, notadamente a propriedade de bens de produção” (COMPARATO, 2011, p. 257). Dessa maneira, nasceu a distinção entre os que possuíam os meios de produção e aqueles que deveriam vender sua força de trabalho para poder subsistir.

A sociedade capitalista trouxe o discurso de liberdade: os não proprietários não eram mais obrigados a manter os donos de terra, tinham a liberdade de vender sua força de trabalho para quem quisessem, não deviam mais subserviência ao senhor feudal. Porém, a liberdade apresentada pelo capitalismo aos trabalhadores é uma falsa liberdade, visto que, como não são possuidores dos meios de produção, são forçados a vender sua força de trabalho ao capital como alternativa para suprir sua subsistência. Para Comparato (2011), são necessárias estratégias que convençam os trabalhadores de que têm o livre-arbítrio. No entanto, não há dúvidas de que “a única liberdade que o capitalismo procura preservar é a empresarial. Caso essa seja mantida, todas as demais podem e mesmo devem, conforme as circunstâncias, ser suprimidas” (COMPARATO, 2011, p. 272).

O sistema capitalista modifica as relações, a divisão e o mundo do trabalho para atender aos seus interesses, pois o capitalismo é “[...] multiforme, evolui com o tempo e com a história, e passa por profundas e qualitativas transformações a cada revolução tecnológica, como a revolução mercantil, a revolução industrial e agora a revolução da informação” (TAUILE; FARIA, 2004, p. 291). Com essas transformações, o mundo do trabalho vai se metamorfoseando e os trabalhadores são submetidos a novas regras. O trabalhador da atualidade não é mais o mesmo de meados do século passado, constituindo-se como uma classe heterogênea, fragmentada e complexa (ANTUNES; ALVES, 2004).

As mudanças no mundo do trabalho e a nova morfologia do trabalho trouxeram a diminuição dos postos de trabalho na indústria, originando um novo proletariado fabril e de serviços, em escala global. Com a diminuição do trabalho industrial, herdado do taylorismo/fordismo, e a reestruturação produtiva do capital, estendeu-se a desregulamentação das proteções trabalhistas; houve uma diminuição dos postos de trabalhos formais, ampliaram-se as contratações por terceirização e houve um aumento significativo do trabalho feminino. A isso, acrescenta-se a exclusão dos jovens e idosos do mercado de trabalho, o aumento do trabalho do chamado terceiro setor e do trabalho informatizado, que precariza ainda mais as relações trabalhistas. Esse é um movimento causado pela transnacionalização do capital e de seu sistema produtivo, que configuram o mundo do trabalho globalmente (ANTUNES; ALVES, 2004). Dessa forma, as mesmas relações de produção e de trabalho passam a ser vivenciadas por trabalhadores mundialmente.

Com os avanços das tecnologias digitais, especialmente da Internet, novas atividades foram sendo incorporadas aos processos de trabalho, surgindo novos postos, com a extinção de muitos outros. Necessitam-se, hoje, de trabalhadores cada vez mais especializados, o que exige novas formações profissionais, entretanto, em menor número, ampliando o desemprego.

Isso se explica, pois a cada novo ciclo do capitalismo, a acumulação se dá sobre bases técnicas cada vez mais mecanizadas, ampliando o exército de reserva de trabalhadores, que se apresenta maior do que nos ciclos anteriores (AQUINO, 2008). Na atualidade, esses avanços causaram uma grande revolução no mundo do trabalho e na sociedade, tornando-se conhecida como a sociedade do conhecimento (CASTELLS, 2003 *apud* COUTINHO; LISBOA, 2011), e o conhecimento é considerado mais relevante do que o próprio trabalho para o desenvolvimento das economias (NEVES; PRONKO, 2008).

A relação entre tecnologia e trabalhador é alienante, pois esse não se reconhece como criador daquela. Essas são apresentadas como algo externo aos seres humanos, como se tivessem vida própria; entretanto, essa é fruto da criação humana que, através do trabalho, produz novas tecnologias que ampliam a lucratividade do capital (FONTES, 2017). O mesmo autor (2017, p. 50) ainda nos alerta que a tecnologia:

[...] torna-se uma ameaça, brandida regularmente, como maneira específica de eliminar trabalho (isto é, emprego) na vida social, substituindo os seres concretos em funções que, doravante, serão eliminadas pelo uso de tal ou qual método ou tecnologia. A tecnologia é simultaneamente ameaça difusa de desemprego e promessa do fim do trabalho.

A tecnologia impulsiona novas formas de organização e controle do trabalho e impõe aos trabalhadores mudança em escala global. Com o discurso da neutralidade das tecnologias, essas são apresentadas com expressão de liberdade e flexibilidade, mas o que se concretiza são a subordinação e o controle mascarados nas relações concretas (ANTUNES; FILGUEIRAS, 2020). Os autores tomam como exemplo a disseminação das plataformas digitais, nas quais os trabalhadores são “convidados” a realizar serviços como “parceiros” de forma presencial, realizando entregas, transporte, limpeza, entre outros, ou *on-line*, atuando de suas casas, utilizando seu próprio computador, fazendo trabalhos especializados ou administrativos, de vendas etc. É necessário analisar essas modificações criticamente, pois elas mascaram relações de trabalho com o discurso do empreendedorismo e da flexibilidade. Na realidade, elas escondem as condições de assalariamento, controle e subordinação ao empregador, pois as novas tecnologias da informação e comunicação:

[...] trazem grandes mudanças para o mundo do trabalho, os seus elementos centrais estão canalizados tanto para elevar a capacidade de controlar e comandar um enorme exército de força sobrando de trabalho, do que resulta um aumento exponencial, tanto na exploração, quanto na espoliação do trabalho, levando ao limite os interesses ditames do capital e de suas corporações. Desse modo, as TIC se configuram como um elemento vital, dentre os distintos mecanismos de acumulação criados pelo

capitalismo de nosso tempo. Ao contrário da equivocada previsão do fim do trabalho, da classe trabalhadora e da vigência da teoria do valor, o que de fato temos é uma ampliação do trabalho ainda mais precarizado, que se estende e abarca (ainda que de modo diferenciado) desde os/as trabalhadores/as da indústria de *software* aos de *call center* (o infoproletariado ou cibertariado), atingindo crescentemente os trabalhos nos bancos, comércio, *fast food*, turismo, além da própria indústria e agroindústria etc. (ANTUNES *et al.*, 2009; HUWS, 2003, 2014 *apud* ANTUNES FILGUEIRAS, 2020, p. 38).

Para aumentar seu lucro, o capitalismo estende seus domínios utilizando-se de estratégias de disseminação de sua ideologia e do apoio dos Estados Capitalistas, que “reduziram sua intervenção na reprodução da força de trabalho empregada, ampliando a contenção da massa crescente de trabalhadores desempregados, preparando-os para a subordinação direta ao capital” (FONTES, 2017, p. 49). Isso pode ser visto nas desregulamentações de leis trabalhistas, privatizações, precarizações dos serviços públicos e na violência do Estado.

A fragmentação, terceirização e a desregulamentação dos postos de trabalho e das políticas públicas são estratégias de desarticulação dos trabalhadores, pois esses passam a não se reconhecerem mais como uma unidade, aceitando as novas formas de exploração do trabalho e a pobreza como naturais e inevitáveis. Na contradição existente entre capital e trabalho, as conquistas históricas da classe trabalhadora somente foram possíveis pela luta dos trabalhadores unidos reivindicando por políticas públicas e direitos trabalhistas, pois esses se reconheciam como uma categoria que, quando unida, tinham poder de pressão sobre o patronato. Entretanto, na atualidade, a fragmentação e a heterogeneidade da classe trabalhadora fazem com que ela não se reconheça como uma categoria com poder de luta, assistindo à perda de direitos trabalhistas e retrocessos de direitos sociais quase que pacificamente. Antunes e Filgueiras (2020, p. 39) nos alertam que:

No capitalismo, dar efetividade aos direitos previstos para a classe trabalhadora é um desafio central que constitui a própria história do movimento operário. Desde os primórdios das normas de proteção ao trabalho, a luta do capital para impossibilitar os direitos da classe operária é marcante, como seminalmente indicou Marx em *O Capital* (MARX, 2013). Com o advento das novas TIC e seu uso pelas empresas na gestão e controle do trabalho, podemos provocativamente dizer que nunca foi tão fácil, do ponto de vista técnico, efetivar o direito do trabalho. As novas tecnologias (particularmente a internet e os dispositivos móveis) tornam muito mais rápido, preciso e incontroverso identificar os trabalhos realizados, seus tempos e movimentos, suas durações, pagamentos e demais ocorrências, assim como impor às empresas o cumprimento de normas.

Diante das mudanças geradas pelas tecnologias, os trabalhadores seguem aceitando quase que irrefutavelmente a perda de direitos. Isso demonstra que tanto a disseminação do

ideário capitalista quando a estratégia de desarticulação dos trabalhadores têm surtido efeitos para o capital. No entanto, é necessário criar alternativas de enfrentamento para o desmonte que vem acontecendo nos direitos sociais, e essas devem passar por ações coletivas da classe trabalhadora, dentro das políticas (fóruns e frentes), espaços sindicais e partidários, visto que o momento exige unidade política fundada na análise crítica e autocrítica (CASTILHO; LEMOS; GOMES, 2017). Dessa forma, é necessário analisar criticamente os entraves presentes na atual conjuntura e rever as ações realizadas, pontuar os erros cometidos no processo de lutas dos trabalhadores, para poder formular ações coletivas mais assertivas e eficazes contra o desmonte que estamos presenciando (CASTILHO; LEMOS; GOMES, 2017).

Tendo em vista os aspectos elencados, podemos concluir que o trabalho, atividade que é a essência do homem (SAVIANI, 2007), há muito vem sendo utilizado como meio de exploração e, na sociedade contemporânea, é cada vez mais potencializado pelo uso de novas tecnologias que, ao mesmo tempo em que ampliam o lucro do capital, aumentam a precarização das relações de trabalho. Quanto mais o capitalismo se desenvolve e expande seu domínio, mais a precarização e a exploração do trabalho vai se acentuando em escala global. Tem a seu favor a grande mídia burguesa que difunde e legitima a ideologia capitalista cotidianamente, disseminando para a grande massa populacional informações manipuladas que mascaram as verdadeiras relações sociais existentes, garantindo o consenso dos trabalhadores. Diante desse cenário, é necessário criar estratégias de enfrentamento coletivas que deem conta de frear o desmonte dos direitos sociais imposto pelo capital, e que direcionem para um novo rumo às relações existentes em nossa sociedade.

Dando sequência ao tema trabalho e educação, no próximo capítulo, trataremos do acesso à formação superior no Brasil, possibilidade ainda restrita a uma minoria da população, bem como das ações afirmativas e da assistência estudantil.

3 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No Brasil, fortes traços de exclusão marcam o acesso à educação, sobretudo à formação de nível superior. Para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a necessidade de garantir que a população tenha acesso a níveis educacionais adequados à faixa etária é um desafio eminente. O percentual de brasileiros com formação de nível superior tem aumentado, entretanto, ainda é o menor entre os países da América Latina membros da OCDE (Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica e México).

Pelos dados apresentados em 2015, houve um aumento no número de estudantes que concluíram o ensino superior. Naquele ano, “17% dos jovens (de 24 a 34 anos) concluíram o ensino superior, percentual superior aos 10% de 2007, mas ainda inferior à média da OCDE em aproximadamente 27 pontos percentuais” (OCDE, 2018). Cabe destacar que a quantidade média de anos de estudo de uma população é um dos indicadores para calcular o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos países. Portanto, ampliar o acesso à formação no ensino superior é imprescindível para aumentar o IDH do Brasil.

Tem-se, no acesso à escolarização, ao longo da história brasileira, um visível privilégio das classes altas. A situação é ainda mais evidente quando se trata do acesso ao ensino superior. Esse foi se configurando, historicamente, destinado à classe dominante. Quando voltamos ao Brasil Colônia, observamos que os primeiros cursos superiores foram abertos em 1808, ano de chegada da Corte Portuguesa. Em sua constituição, as escolas de ensino superior destinavam-se à formação de profissionais liberais das áreas de medicina, direito e engenharias e eram administradas pelo poder central (SAMPAIO, 1991). Durante o período que perdurou a centralização administrativa dessas escolas, seu acesso destinava-se às pessoas das classes altas, processo que se manteve inalterado até 1889, conforme relata Sampaio (1991, p. 5):

Durante esse primeiro período, de 1808 a 1889, o sistema de ensino superior se desenvolve lentamente, em compasso com as rasas transformações sociais e econômicas da sociedade brasileira. Tratava-se de um sistema voltado para o ensino, que assegurava um diploma profissional, o qual dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e a assegurar prestígio social.

Nesse intervalo, as instituições de ensino eram públicas, e exclusivamente o governo central deliberava sobre quais seriam criadas, currículos e programas, escolhendo politicamente quem administraria e lecionaria nas instituições. Somente no ano de 1889, com a proclamação da República, é que houve a descentralização da administração para os

governos estaduais e a autorização da criação de instituições privadas de ensino. Essa condição ampliou o número de estabelecimentos e proporcionou também a inclusão de cursos tecnológicos com exigência de ampliação da base científica (SAMPAIO, 1991).

As primeiras universidades brasileiras começaram a ser implantadas entre as décadas de 1920 e 1930, mas essas não representavam um novo modelo de instituição, pois serviram para absorver as escolas de ensino superior existentes. Apenas em 1930, período em que foi fundado o Ministério da Educação e Saúde, é que ficou estabelecido, por intermédio da Reforma Francisco Campos, que o ensino superior deveria ser praticado em universidades. Porém, não houve relevante modificação no ambiente acadêmico que o diferenciasse das antigas escolas, pois foi preservada grande parte dos interesses dos antigos integrantes, permanecendo voltada para a formação de profissionais liberais em detrimento da pesquisa. Ademais, esse período marca a aproximação política entre o governo de Getúlio Vargas e a Igreja Católica, através de um pacto que daria à Igreja o controle do sistema educacional, e ao Estado o apoio da Igreja (SAMPAIO, 1991).

Em 1934, com amplo apoio de setores produtivos que se preocupavam com a formação das novas elites, foi fundada a Universidade de São Paulo, que teve importante participação na formação de professores que lecionariam no ginásio e escolas normais⁶. Da ampliação de vagas no ensino superior, a mesma autora argumenta que:

As novas oportunidades de acesso ao ensino superior e de carreira no magistério ajudaram a criar uma demanda que foi amplamente explorada pelas novas classes médias urbanas em formação. Por isso e apesar de tudo, a universidade da década de 30 representa uma democratização, ainda que relativa, do ensino superior brasileiro (SAMPAIO, 1991, p. 15).

Entre as décadas de 1940 a 1960, ressalta-se a criação da rede federal de ensino superior e também das universidades católicas, colocando fim ao pacto estabelecido entre Igreja e Estado. Desse período, também se destaca o aumento do número de matrículas, triplicando entre os estabelecimentos de ensino superior (SAMPAIO, 1991).

Para Saviani (2010), o acesso ao ensino superior estava, até então, destinado às elites. Toma-se como exemplo o Decreto Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, por sinalizar que o ensino secundário tinha por objetivo formar “as individualidades condutoras” (BRASIL, 1942). Complementando a visão elitista do acesso ao ensino superior, Nunes (2000, p. 40) coloca que os colégios voltados à formação do ensino secundário tinham por objetivo formar elites, pois na formação dos estudantes oferecia:

⁶ Escolas Normais: instituições formadoras de professores do magistério (TANURI, 2010).

Uma sólida cultura geral, apoiada sobre as humanidades antigas e modernas, com o objetivo de preparar as individualidades condutoras, isto é, os homens que assumiriam maiores responsabilidades dentro da sociedade e da nação, portadores de concepções que seriam infundidas no povo (NUNES, 2000, p. 40).

Naquela época, quem concluía o ensino secundário tinha acesso aos cursos do ensino superior sem a exigência de prestar vestibular, o que, nas palavras de Braghini (2014), elitizava esses estudantes e, do mesmo modo, a própria educação. A autora coloca que essa condição permaneceu até 1961, quando foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que igualou todos os concluintes de cursos de nível médio. A autora ainda relata que, desde os anos de 1950, havia um grande número de estudantes aprovados nos vestibulares que não eram classificados por falta de vagas nas instituições públicas. Naquela época, o presidente Getúlio Vargas promulgou a Lei 1.392, de 11 de julho de 1951, que autorizava matricular o que chamavam de “excedentes” em instituições de ensino privadas:

Art. 1º Para o aproveitamento dos alunos aprovados e não classificados, no concurso de habilitação de 1951, ficam os estabelecimentos de ensino superior, mantidos por particulares, autorizados a matricular êsses alunos excedentes no limite das vagas que, a seu pedido, fôr fixado no prazo de 15 dias, pelo Ministério da Educação e Saúde, à vista da capacidade das suas instalações e da possibilidade do seu corpo docente (BRASIL, 1951).

Nos anos seguintes, a procura por vagas nas instituições se intensificou. Em 1960, 29 mil estudantes prestaram o vestibular e não conseguiram ingressar nas universidades, apesar da aprovação. Ainda, houve expansão dos postos de trabalho e da procura por formação profissional, que foram impulsionadas pela transformação dos grandes centros para um padrão urbano-industrial, bem como a modificação na LDB de 1961, que aumentou o número de estudantes aptos a prestar vestibular. Em 1969, o número de estudantes que não conseguiu vagas nas instituições chegou a 162 mil (BRAGHINI, 2014).

A insatisfação gerada pela falta de vagas fez o movimento estudantil se articular, reivindicando ampliação do acesso ao ensino superior para suprir o atendimento dos que eram aprovados nos vestibulares:

Junto a essa pressão pelo acesso à universidade por parte dos jovens das camadas médias em ascensão, o início dos anos 60 assistiu a uma crescente mobilização, sob a liderança da UNE, pela “reforma de base”. Com isso, a questão da universidade assumia uma dimensão de ordem social e política bem mais ampla, sendo um dos componentes da crise que desembocou na queda do governo João Goulart, com a consequente instalação do regime militar (SAVIANI, 2010, p. 8).

Apesar da repressão da Ditadura Militar que se instalou no Brasil em 1964, o movimento estudantil ganhou força, reivindicando mais vagas e verbas para a educação. Junto ao movimento, os professores exigiam a autonomia universitária, verbas para pesquisa e a liberdade de ensino, exigindo a anulação da cátedra⁷. O movimento estudantil, no ano de 1968, ocupou as principais universidades do país. Os estudantes permaneceram no controle das instituições por seis meses (SAVIANI, 2010). As principais críticas recaíam, como relata Sampaio (1991, p. 15), em três questões fundamentais:

A primeira se dirigia à instituição da cátedra; a segunda, ao compromisso efetuado em 30 com as escolas profissionais, que criara uma universidade compartimentalizada, isolando professores e alunos em cursos especializados em escolas diferentes; e a terceira era quanto ao aspecto elitista da Universidade, que continuava atendendo a uma parcela mínima da população, sobretudo dos estratos altos e médios urbanos.

Do movimento estudantil decorreu a reforma universitária aprovada pela Lei nº 5.540/68, em 28 de novembro de 1968. Todavia, as principais reivindicações do movimento, autonomia universitária e expansão das vagas em instituições públicas, não se deram como o esperado. Isso porque os itens da lei que garantiam a autonomia universitária foram vetados pelo Presidente da República, por não convergirem com os objetivos do Regime Militar, e a expansão das vagas se deu pela autorização de abertura de instituições privadas de ensino (SAVIANI, 2010). É importante destacar que, somente após o fim da Ditadura Militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988, as universidades conquistaram a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

Num curto tempo, após o Brasil sair de um regime ditatorial, as políticas públicas começaram a sofrer com a implantação de reformas de cunho neoliberal, seguindo orientações de organismos internacionais (Banco Mundial, FMI, OMC), que direcionavam para o enxugamento da máquina estatal, pelas privatizações de empresas e transferência de serviços públicos para a iniciativa privada. Essas ações iniciaram no governo Collor, seguido pelo governo Itamar, e se intensificaram no governo Fernando Henrique Cardoso.

⁷ Cátedra: 1. Cadeira de professor e cargo que lhe responde. 2. Disciplina, matéria de um currículo de estudo (GREGORIM; MARTINELLI; NEIVA; CARVALHO, 2008). A liberdade de cátedra deve ser compreendida em harmonia com outros princípios e normas constitucionais, mas sua enunciação independente traz particularidades para o debate brasileiro. Ela é um direito específico que protege pesquisadores, professores e estudantes no exercício de suas atividades acadêmicas, ou seja, é uma norma voltada para um grupo particular de pessoas e atividades, cujo cerne é a produção e a distribuição do conhecimento científico. Em termos mais abrangentes, a liberdade de cátedra é um dos instrumentos que promove a educação como um bem público (DINIZ, 2006, *apud* NUNES; AGUIAR, 2017, p. 502).

Neves e Pronko (2008) discorrem sobre o papel dos organismos internacionais que, sob a influência dos países desenvolvidos, impõem diretrizes para mudanças na formação para o trabalho complexo no Brasil e demais países em desenvolvimento. Salientam, ainda, que a educação da classe trabalhadora passou a ter papel fundamental para o Banco Mundial a partir dos anos 1970 que, pela intervenção desses organismos, passou a orientar as políticas de educação dos países subdesenvolvidos, principalmente no que diz respeito ao ensino superior, com foco na modificação dos componentes curriculares, na fragmentação e privatizações.

Podemos citar as ações do governo do presidente FHC, que aceleraram a privatização de serviços públicos. Na área da educação se utilizou como estratégia a precarização dos serviços comprometendo a oferta. Nesse período, o governo preocupou-se em atender as indicações dos organismos internacionais, privilegiando a qualificação de mão de obra simples, que compreende o atendimento ao ensino fundamental, descentralizando e transferindo a responsabilidade de sua oferta para os municípios.

A precarização da oferta, no atendimento à população em outras áreas educacionais, intensificou a privatização da educação e transferiu a responsabilidade do acesso aos trabalhadores. Coube ao governo o controle, assegurado por uma reforma legislativa, do sistema de ensino mediante “a fixação de diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e o desenvolvimento de sistema de avaliação” (RAMOS, 2014, p. 56).

Divulgava-se o ideário da capacitação: quanto mais capacitado fosse o trabalhador, mais possibilidade teria de ingressar e permanecer no mercado de trabalho. Seguramente, a retração do Estado na oferta de formação para os trabalhadores transferiu a responsabilidade para a esfera individual, fazendo com que o trabalhador tivesse que arcar com os custos de sua própria formação, conforme ressalta Ramos (2014, p. 57):

A ideologia da empregabilidade difundiu a ideia de que, quanto mais capacitado o trabalhador, maiores as suas chances de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho. Seduzida por essas ideologias, a classe trabalhadora passou a se mobilizar pela melhoria dos seus padrões de escolarização. A volta à escola passou a ser uma das características desses anos. Como o Estado focalizava suas ações educacionais diretas na universalização do ensino fundamental e na ampliação do ensino médio, boa parte dos trabalhadores que buscava a qualificação para o trabalho era obrigada a custear seus estudos em nível superior, já que as vagas disponíveis no ensino público eram insuficientes para o atendimento da demanda.

Destaca-se que somente a certificação não garante a empregabilidade, pois é necessário o planejamento na oferta de formação e o investimento em políticas para ampliação de postos de empregos formais. A certificação em massa, em determinadas áreas,

causou um excedente de profissionais que não são absorvidos pelo mercado, causando diminuição das remunerações e o desemprego.

Como consequência da queda de investimentos na educação pública, o mercado privado foi se expandindo, ampliando o número de ofertas de matrículas nas redes privadas de ensino, em especial, no ensino superior. No início do mandato de Fernando Henrique Cardoso, a oferta de matrículas na rede privada era de 39,8% e nas instituições públicas era de 60,2%. Ao final de seu segundo mandato, a oferta de matrículas nas instituições privadas subiu 69,2%; em contraponto às instituições públicas, representavam 30,8% (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

Nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), que sucederam ao governo FHC, houve um aumento no número de instituições federais de ensino, ampliando as universidades públicas e os institutos federais. Ocorreu, também, o investimento de recursos públicos no ensino privado por criação de parcerias ou programas de acesso a vagas em instituições de ensino privadas.

Entre essas ações, podemos citar a Lei nº 11.096, de 13 de dezembro de 2005, que regulamenta o Programa Universidade para Todos (PROUNI), cujo objetivo é a concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais para estudantes oriundos de famílias com renda mensal per capita de até 1,5 salário-mínimo (BRASIL, 2005). Ainda, esses governos deram continuidade ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programa destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores em instituições privadas, fundo criado durante o governo FHC, sendo reformulado em 2010 (BRASIL, 2010). Também no governo Lula, foi regulamentado o ensino a distância público e instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com o propósito de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior (BRASIL, 2006), e publicada a Lei de Inovação Tecnológica (LIT), nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que estimula parcerias de universidade e institutos de ciência e tecnologia com a iniciativa privada.

Sobre o PROUNI e o FIES, devemos analisar criticamente o ingresso de estudantes em instituições privadas com bolsas de estudos ou financiamento estudantil. O acesso às vagas não garante aos estudantes a permanência e a conclusão, já que esses têm que arcar com os custos de materiais, alimentação, transporte e moradia, e muitos acabam não se mantendo nas instituições por terem que trabalhar. Nesses programas, os recursos que deveriam ser direcionados para a educação pública são alocados para o financiamento da educação privada, por um lado ampliando o acesso e, por outro, mercantilizando a educação.

No ano de 2007, foi publicado o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, regulamentando o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O objetivo desse era: “Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007).

Podemos afirmar que o REUNI se dedicou a atender o objetivo que apresentava, pois expandiu as vagas discentes. Porém, sua implementação iniciou um processo de precarização das universidades públicas federais, uma vez que os recursos alocados para a expansão não trouxeram aumento significativo de verbas públicas. A ampliação das vagas discentes sem o aumento do número de docentes comprometeu a qualidade da formação e do trabalho docente (LIMA, 2010).

Nesse processo, foram se intensificando o trabalho docente e a contratação de professores com foco em atividade de ensino, comprometendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (LIMA, 2010). Além disso, outra estratégia para elevar o número de vagas no ensino superior foi a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em todo o território nacional, iniciada no ano de 2005, cujas instituições que a compõem têm “[...] como objetivo e finalidade a educação superior em várias áreas, como também pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, embora com ênfase na formação tecnológica” (PEREIRA *et al.*, 2015, p. 324).

Em 2003, primeiro ano do mandato de Lula, havia um total de 1.859 instituições de ensino superior no país, 207 públicas e 1.652 privadas. Em 2010, último ano de seu mandato, esses números aumentaram para 2.378. Desse total, 278 eram públicas e 2.100 privadas (INEP/CENSO, 2010, 2012). Em 2014, último ano do primeiro mandato do governo de Dilma, o total de instituições era 2.368. Dessas, 298 eram públicas e 2.070 privadas (INEP/CENSO, 2014, 2017).

Apesar do crescente aumento do setor privado de ensino, houve a volta de investimentos no setor público, o que pode ser observado pelo acréscimo de instituições. Durante o governo Dilma, foi dada sequência ao REUNI com a abertura de quatro universidades federais, expansão dos cursos de bacharelado interdisciplinares e abertura de novos *campi* no Norte e Nordeste do país, num processo de interiorização nas instituições de ensino. Entretanto, a precarização, no processo de expansão, ainda permaneceu na falta de recursos, de infraestrutura e de contratação de servidores técnicos e docentes. Para Camargo e Medeiros:

As novas universidades criadas seguiram uma nova regulação da política de expansão da educação superior, a qual está relacionada com a matriz econômica capitalista que defende uma concepção de educação que se conecta direta e indiretamente com concepções presentes no cenário mundial. Têm como centralidade uma visão pragmatista e mercantil da educação superior e que desloca a concepção da educação superior como direito universal para concebê-la como “bem público” (2018, p. 256, grifo dos autores).

Não podemos negar que a expansão da rede de ensino superior federal tem seu mérito, pois, apesar dos critérios neoliberais que predominavam mesmo nas políticas de educação dos governos petistas, ampliaram-se as vagas na educação superior pública. Mas essa, por si só, não garante o acesso à educação e tão pouco o acesso dos mais pobres.

No Censo da Educação Superior de 2010, podemos verificar o ingresso de estudantes nas instituições de ensino públicas por meio de programas de reserva de vagas. O percentual de estudantes que ingressou por renda social/renda familiar foi de apenas 6% (INEP, 2012). Ressalte-se que, nesse período, ainda não havia ocorrido a publicação da Lei de Cotas, situação que só se deu em 2012 com a sanção da Lei nº 2.711/2012. Antes, algumas instituições já haviam incorporado a seus processos seletivos ações afirmativas com reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas, mas essas eram constantemente questionadas judicialmente (SANTOS, 2012).

O acesso às vagas das instituições públicas por estudantes cotistas não é aceito naturalmente pelas classes dominantes, que se acostumaram a ocupá-las por terem melhores condições para o ingresso, já que frequentam escolas e cursos preparatórios de melhor qualidade. Para Barbosa (2011, p. 14):

Fica evidente que a classe dominante é a que se encontra em melhores condições para ocupar as melhores universidades, bem como os cursos de maior *status* social. Aos demais, sobram as cadeiras de universidades privadas, não tão qualificadas, que oferecem um ensino que, além de ter uma formação voltada “para servir” ao mercado, cria meios de adaptação para atender a um maior quantitativo, visando em primeiro lugar a lucratividade e não se importando com a qualidade do ensino prestado.

Em suma, podemos afirmar que os governos nacionais têm participação ativa na implementação de orientações neoliberais de sucateamento das políticas públicas de educação e transferência de serviços educacionais para o âmbito privado, apresentando-se como executor, financiador e regulador de um novo sistema educacional que se dedica a fazer da educação uma mercadoria.

No entanto, o aumento no número de instituições públicas federais de ensino e a proclamação da Lei de Cotas foram um ganho incontestável para a classe trabalhadora, pois proporcionou que estudantes economicamente vulneráveis acessassem as vagas das instituições. Entendemos, ainda, que o acesso às vagas não se traduz no acesso à educação, sendo necessárias outras ações que corroborem para a permanência e êxito dos estudantes de baixa renda nas instituições. É com este entendimento que pretendemos ampliar a discussão acerca das estratégias de inclusão e permanência nas próximas subseções deste trabalho, as quais discorrerão a respeito das ações afirmativas e sobre a assistência estudantil.

3.1 Ações Afirmativas no Brasil

As ações afirmativas são utilizadas como um instrumento de inclusão social, realizadas pelo Estado e/ou sociedade civil, e podem se materializar por intermédio de subsídios ou reserva de vagas no mercado de trabalho e instituições de ensino públicas e privadas, em candidaturas políticas ou qualquer espaço social que apresente dificuldades de inserção de determinados grupos. São de cunho temporário e podem ser ampliadas ou extintas na medida em que tenham seus objetivos alcançados. Elas buscam corrigir injustiças sociais presentes que, por consequência, fazem com que determinados grupos sociais sejam discriminados. Seu objetivo é atingir a igualdade social (PIOVESAN, 2005).

Para Piovesan (2005, p. 49), as ações afirmativas são um instrumento de inclusão social, pois:

Elas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais e as mulheres, entre outros grupos.

O termo “ações afirmativas” é norte-americano e teve origem em ações realizadas pelos presidentes John Kennedy e Lyndon Johnson com o objetivo de inclusão da igualdade racial no campo do trabalho (RIBEIRO, 2011). Outros vocábulos são utilizados como sinônimos de ações afirmativas: “[...] discriminação positiva, discriminação reversa, ação positiva, ação corretiva, medidas compensatórias” (MENEZES, 2003 *apud* ABREU; LIMA, 2018, p. 182). Todavia, todos têm o objetivo de definir ações que, por meio de medidas compensatórias, visam à inclusão social de grupos discriminados. No Brasil, o termo mais utilizado é ação afirmativa.

O registro mais antigo de ações afirmativas data de 1949, na Índia, ao incluir em sua Constituição a possibilidade de reserva de vagas para a inclusão social de pessoas de tribos e castas mais baixas em cargos políticos, serviços públicos e instituições públicas de ensino superior. Semelhantemente, a África do Sul utiliza-se do termo discriminação positiva, em sua Carta Constitucional, com o objetivo de promover a igualdade de pessoas ou grupos socialmente desfavorecidos (PISCITELLI, 2009 *apud* RIBEIRO, 2011).

É importante destacar que outros autores, como Tragtenberg (2003) e Moehlecke (2002), colocam as ações afirmativas como uma experiência iniciada nos Estados Unidos da América, na década de 1960. Talvez, pela visibilidade que os Estados Unidos têm no mundo, sua experiência seja a mais conhecida. Mas a prática das ações afirmativas em outros países demonstra que essas podem abranger grupos sociais distintos e se fazem necessárias até os dias atuais, visto que a inclusão desejada, para alguns segmentos, ainda não se concretizou nesses países.

Enquanto na Índia as ações afirmativas são utilizadas para incluir os descendentes das castas inferiores de um sistema religioso que prega a desigualdade entre as classes, visto que quem nasce em uma casta não pode ascender à outra (FERES; DAFLON, 2015), nos EUA e África as ações afirmativas são um instrumento de inclusão racial do negro naquelas sociedades. Nos anos de 1960, os EUA iniciam o processo de eliminação de leis segregacionistas, dando visibilidade ao movimento negro que, naquela ocasião, contava com o apoio de liberais e progressistas nas reivindicações pela igualdade, e as ações afirmativas aparecem como um instrumento de inclusão dos negros naquele momento histórico (MOEHLECKE, 2002).

Entretanto, as ações afirmativas não se delimitaram àqueles países e nem àqueles recortes sociais, sendo estendidas a outros. Na Europa, as ações afirmativas começaram a ser implementadas em 1976. Em 1982, a ação ou discriminação positiva, termo utilizado pelos países daquele continente, foi inserida no Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades da Comunidade Econômica Europeia com ações voltadas para a inclusão feminina (MOEHLECKE, 2002).

Observa-se que as ações afirmativas não se restringem a um público específico e imutável e nem a uma única área, pois sua dinâmica foi expandida para a inclusão de novos segmentos, como pessoas com deficiência no mercado de trabalho e em instituições de ensino. Ainda, Moehlecke (2002, p. 199) faz um alerta para o comum equívoco em se confundir ações afirmativas com cotas, visto que essas são apenas um meio de materialização da ação afirmativa:

Além desses aspectos, a ação afirmativa também envolveu práticas que assumiram desenhos diferentes. O mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível. Existem ainda as taxas e metas, que seriam basicamente um parâmetro estabelecido para a mensuração de progressos obtidos em relação aos objetivos propostos, e os cronogramas, como etapas a serem observadas em um planejamento a médio prazo.

A desigualdade de classe é intencional e indispensável para a manutenção da sociedade capitalista, e a sociedade civil, por si só, não consegue solucionar os problemas da exclusão, visto que a discriminação está naturalizada nas relações sociais. Dessa forma, as ações afirmativas devem ser aplicadas pelo Estado com o objetivo de incluir segmentos sociais discriminados. Para Ribeiro (2011), é imprescindível que os atos antidiscriminatórios do Estado sejam acompanhados de normas jurídicas, visto que quaisquer ações governamentais realizadas por intermédio de campanhas de conscientização ou incentivos fiscais correm o risco de não atingirem os objetivos propostos. Ainda no âmbito jurídico, podemos ressaltar que a existência de leis que proíbam e punam atos discriminativos é extremamente necessária, mas isoladamente são insuficientes para promoção da equidade. Para Piovesan (2005, p. 49):

Faz-se necessário combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto como processo. Isto é, para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais.

Nesse enfoque, as ações afirmativas são instrumentos de inclusão que devem ser aplicados de forma complementar às ações legais que tenham por objetivos proibir e punir práticas discriminatórias. São transitórias porque se espera que, num futuro próximo, os grupos socialmente excluídos consigam a inclusão desejada fazendo com que determinada ação afirmativa não seja mais necessária.

No Brasil, os primeiros registros de ações afirmativas datam da Constituição Federal de 1988, quando foi incluído no Art. 37, inciso VIII, que “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão”, e inciso XX, “proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos” (BRASIL, 1988). Complementar à Constituição, em 1991, a Lei nº

8.213/91 estende a obrigatoriedade da contratação de percentual de pessoas com deficiência para empresas privadas (BRASIL, 1991).

Em 1997, foi incorporado à Lei das Eleições nº 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estipula percentual de candidatos obrigatórios para cada partido político, o mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) e o máximo de 75% (setenta e cinco por cento) para candidaturas de cada sexo. A incorporação de um percentual mínimo para cada sexo vem a garantir percentual mínimo de mulheres para candidaturas em todos os partidos políticos, visto que a participação feminina era muito inferior à dos homens (BRASIL, 1997).

Em 2009, a Lei nº 12.034/09 alterou o percentual de vagas para no mínimo 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo (BRASIL, 2009). Ainda, para garantir que os percentuais femininos sejam cumpridos, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) tem procurado regram ações que, por eventual falta de candidaturas femininas, permitam que esses percentuais sejam preenchidos por homens. Como podemos verificar na resposta dada pelo TSE ao Recurso Especial Eleitoral nº 6.11.2012, resposta nº 2.939, “na impossibilidade de registro de candidaturas femininas no percentual mínimo de 30%, o partido ou a coligação deve reduzir o número de candidatos do sexo masculino para adequar-se os respectivos percentuais” (BRASIL, 2012). Ampliou-se ainda, o entendimento da expressão “cada sexo”, não ao sexo biológico, mas ao gênero, possibilitando que pessoas que se identifiquem como sendo do gênero feminino ou masculino façam parte desses percentuais (BRASIL, 2018).

É importante destacar que, apesar do percentual de vagas destinadas às mulheres, o preenchimento dos cargos políticos ainda fica abaixo do esperado. Nas eleições de 2018, o percentual de mulheres eleitas foi de 16.11%, incluído nesse percentual as vagas de suplentes. Na expectativa de melhorar esse quadro, o TSE vem realizando campanhas publicitárias de incentivo à inclusão de mulheres na política (BRASIL, 2020).

Na área da educação, o destaque das ações afirmativas foi a aprovação da Lei nº 12.711/2012, que ficou conhecida como Lei de Cotas. Essa dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio, reservando 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Um ponto polêmico dessa lei foi a inclusão de cotas raciais e étnicas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, na proporção informada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do percentual desse público de moradores das regiões onde ficam as instituições de ensino (BRASIL, 2012).

Seguindo a linha de orientação das cotas raciais, em 2014, foi publicada a Lei nº 12.990/14, que reserva aos trabalhadores negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (BRASIL, 2014).

Nota-se que as ações afirmativas estão sendo amplamente utilizadas no Brasil. Entretanto, quando falamos na inclusão dos negros, há um intenso debate que não se observa nas ações afirmativas destinadas a outros segmentos. Também em relação às cotas raciais, até o momento, nenhuma ação específica, no sentido de ações afirmativas para o mercado de trabalho, foi implementada na iniciativa privada. O fato corrobora o que Ribeiro (2011) nos fala sobre a sociedade não conseguir gerir sozinha o problema da exclusão, fazendo-se necessário a intervenção estatal por meio de leis que visem incluir segmentos socialmente excluídos.

A inserção de cotas raciais, por intermédio de ações afirmativas, dá início a um debate acerca da legalidade da reserva de vagas para esse grupo. Em meio a opiniões, vão se desvelando vertentes ideológicas distintas que buscam justificar a necessidade e legalidade das ações afirmativas para esses segmentos, e outras que contestam, levando a discussão da inclusão social para o acesso por mérito individual, negando que o problema da exclusão social seja coletivo. Entre os que são contra as cotas raciais, utilizam-se do discurso da meritocracia, na qual cada indivíduo é responsável por suas conquistas, e as cotas raciais poderiam intensificar o preconceito, além de ferir o princípio constitucional de igualdade. Para Santos (1997 *apud* JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 49), podem-se resumir os argumentos básicos utilizados contra a adoção das políticas de ação afirmativa em quatro:

1. Isonomia: a política de ação afirmativa fere o princípio da isonomia, que pede tratamento igual a todos.
2. Mérito: as sociedades contemporâneas não podem abrir mão da excelência; no mundo de alta competitividade, essa capacidade pessoal revela-se fundamental.
3. Pobreza: a verdadeira questão a ser enfrentada é a econômica; devem-se desenvolver políticas voltadas para os pobres, esquecendo o aspecto racial.
4. Miscigenação: o processo de miscigenação que marcou a história do país torna muito difícil definir quem é negro e quem não é negro, o que impediria a adoção de critérios claros de inclusão nos grupos beneficiados.

Podemos observar que os argumentos contra as ações afirmativas, e principalmente contra as cotas raciais, não demonstram uma análise estrutural de nossa sociedade, desconsiderando processos históricos, sociais e a realidade vivenciada individualmente pelos sujeitos. Em contrapartida, há uma defesa das ações afirmativas que entende que ela é uma

forma de expressão do princípio da igualdade. “Ela busca, por meio do tratamento desigual, enfrentar a desigualdade injustificada, arbitrária” (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 51). É, portanto um instrumento de visa enfrentar as desigualdades sociais, oportunizando igualdade de acesso e tratamento a segmentos excluídos por preconceito racial, étnicos, de gênero ou por deficiência.

Na sociedade capitalista, a classe trabalhadora é obrigada a vender sua força de trabalho para manter sua subsistência. Nessa relação de compra e venda, o acesso ao mercado de trabalho é impregnado de desigualdades que submetem grande parte da população brasileira à exclusão. Nesse, mulheres, negros, a população empobrecida, os mais necessitados ficam à mercê de subcontratações, menores salários, trabalho informal e, nesse contexto, as ações afirmativas podem ser um instrumento que possibilite uma sociedade mais igualitária.

As ações afirmativas tiveram influências positivas no combate às desigualdades sociais também na formação de nível superior (JARDIM; ALMEIDA, 2016). Essa, considerada capaz de possibilitar a ascensão social por formar trabalhadores especializados em profissões historicamente elitistas, tinha seu acesso privilegiado às classes mais altas; mas, nos últimos anos, houve a ampliação do ingresso de estudantes oriundos de famílias com baixa renda a esse nível de formação, mediante execução de ações afirmativas realizadas pelo poder público pela reserva de vagas em instituições públicas de ensino federais, com a publicação da Lei nº 12.711/12. Essa última é a mais controversa, por possibilitar a entrada de pessoas das classes sociais mais baixas num espaço que, tradicionalmente, era ocupado por estudantes pertencentes às elites brasileiras.

A Lei nº 12.711/2012 apresenta-se como uma estratégia e um ganho para a classe trabalhadora, na medida em que possibilita a inclusão de estudantes de baixa renda nos ambientes universitários e técnico-federais. Ela é um recurso que vem auxiliando na diminuição de ciclos de exclusão dos estudantes de escolas públicas nessas instituições, pois prevê a reserva de vagas para esse público e, ainda, determina que 50% das vagas reservadas sejam destinadas a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, ampliando sua atuação incluindo cotas para deficientes, cotas raciais e étnicas, como estabelece o Art. 3º da Lei nº 13.409/16:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a

instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016).

Com isso, as instituições de ensino federais passaram a ter como público também os estudantes cotistas, democratizando o acesso e possibilitando que sujeitos de baixa renda, negros e indígenas consigam acessar as vagas e ingressar nos cursos tradicionalmente mais concorridos das instituições.

É importante resgatar que a referida lei foi conquistada por um movimento histórico de reivindicações, e que sua sanção faz parte do atendimento a grupos sociais organizados que, há muito, clamavam por ações que incluíssem os estudantes economicamente vulneráveis nessas instituições. De acordo com Guimarães (2003), o movimento que reivindicava a democratização das vagas no ensino superior, nos anos 1990, difere daquele que reivindicava a expansão das vagas na década de 1960, na mesma modalidade de ensino, pois esse era formado pelas:

Classes médias “brancas”, mobilizadas em torno de ideais socialistas e empenhadas numa política de alianças de classes, pretendendo-se, no mais das vezes, os porta-vozes de camponeses e operários, que tomaram a cena política. Quem empunhou a nova bandeira de luta por acesso às universidades públicas foram os jovens que se definiam como “negros” e se pretendiam porta-vozes da massa pobre, preta e mestiça, de descendentes dos escravos africanos, trazidos para o país durante mais de trezentos anos de escravidão (GUIMARÃES, 2003, p. 252, grifos no original).

Para entendermos o movimento que culminou com a aprovação da Lei de Cotas, é necessário olhar para o passado da educação, para conhecer as dificuldades no acesso dos estudantes pobres ao ensino público no Brasil, como já tratado ao longo deste texto. A partir do movimento estudantil de 1964 até os anos 1990, a rede federal de ensino superior sofreu uma estagnação provocada pela falta de investimentos na educação pública. Em contrapartida, a rede privada se expandiu em todos os níveis de ensino, conforme já foi mencionado.

É importante evidenciar que o ensino superior privado tinha sua qualidade comprometida pela falta de investimento em pesquisa, recursos materiais e humanos de excelência, o que fez com que a formação em uma instituição federal fosse reconhecida como superior, pois, apesar do menor número de instituições, essas se dedicavam a uma formação voltada à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Já o oposto aconteceu com a formação no ensino fundamental e médio públicos que, devido à falta de investimentos materiais e de recursos humanos, foi decaindo em qualidade, impulsionando a expansão e a qualidade da ofertada na rede privada de ensino para esse segmento; o que fez com que os filhos das classes médias e altas fossem mais preparados para os vestibulares, acessando a

maioria das vagas em instituições federais. Esse fato é melhor explicitado pelas palavras de Guimarães (2003, p. 251), quando diz que esses estudantes “praticamente abocanhavam todas as vagas disponíveis nos cursos das universidades públicas e gratuitas. A perversão do sistema tornava-se clara”.

Nessa dinâmica, estudantes de escolas públicas e de origem pobre, negros e indígenas praticamente não acessavam as vagas em instituições federais de ensino superior, e foram eles a iniciar o movimento de reivindicação de ações de democratização do acesso a essas instituições.

Podemos apontar como um dos marcos na luta pelas ações afirmativas na educação a “Marcha Zumbi dos Palmares pela Vida”, que aconteceu em 20 de novembro de 1995, e contou com a participação de 30 mil pessoas, pelas estimativas da época. Após esse evento, foi entregue ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a proposta “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”. O documento continha o diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo no Brasil, dando destaque às áreas da educação, saúde e trabalho. Em comprometimento com o programa, foi criado, por decreto presidencial, o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI) e, em 1996, lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDHI), no qual o governo se comprometia a realizar ações de combate às desigualdades raciais por meio de políticas específicas para a população negra (LIMA, 2010).

Outro marco foi a Conferência de Durban, conhecida como a “Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, que foi realizada em 2001, na África do Sul. O Brasil participou e reconheceu a existência do racismo no país, ao ratificar a declaração então produzida, que tem entre suas ações realizar “Estratégias para alcançar a igualdade plena e efetiva” (NAÇÕES UNIDAS, 2001). Entre essas estratégias, está a adoção de medidas especiais ou medidas positivas voltadas para o desenvolvimento social igualitário. Essas ações são melhores explicitadas na Declaração de Durban, no Art. 108:

Reconhecemos a necessidade de se adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando a todos em igualdade de condições. Dentre estas medidas devem figurar outras medidas para o alcance de representação adequada nas instituições educacionais, de moradia, nos partidos políticos, nos parlamentos, no emprego, especialmente nos

serviços judiciários, na polícia, exército e outros serviços civis, os quais em alguns casos devem exigir reformas eleitorais, reforma agrária e campanhas para igualdade de participação.

A Conferência foi um marco, pois, somente após a participação do Brasil na mesma, é que se observou algum movimento que convergia com as reivindicações realizadas no país. Efetivamente, podemos citar a publicação do Decreto nº 4.228, em maio de 2002, que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça (BRASIL, 2002). Para Lima (2010, p. 82), pode-se resumir que “as ações afirmativas que ocorreram na gestão FHC foram tímidas e posteriores a Durban”. Ainda, para a autora:

Embora seja possível afirmar que no governo Fernando Henrique Cardoso já havia iniciativas federais voltadas à população negra, a análise dos documentos do período revela que a estratégia discursiva e a política deste governo foi promover o reconhecimento sem investimentos no aspecto redistributivo, embora a desigualdade racial fosse a principal justificativa para as políticas de valorização da população negra, aliás, expressão fartamente encontrada nos documentos oficiais desse período (LIMA, 2010, p. 82).

Cabe destacar que, desde 1999, tramitava na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 73/1999, de autoria da Deputada Nice Lobão do PFL/MA, que versava sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais. Paralelos, outros Projetos de Lei, sobre o mesmo tema, foram sendo apresentados até 2008, quando o PL foi encaminhado ao Senado Federal, por meio do Ofício nº 678/08/PS-GSE, para apreciação e aprovação da redação final, sendo transformado na Lei Ordinária nº 12.711/2012. Nesses quase treze anos, o tema da reserva de vagas em instituições federais de ensino foi debatido pelos deputados pelas análises de vários PLs que foram apensos ao PL/73/1999, e versavam sobre o percentual de vagas reservadas, público-alvo e instituições que teriam a obrigatoriedade no cumprimento da lei.

Também cabe destacar que, desde 2000, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) já haviam incorporado em seus processos seletivos cotas sociais e étnico-raciais, sendo pioneiras no país. Entre os anos de 2005 e 2010, o número de instituições que aderiram ao sistema de cotas subiu de 14 para 83 (GUARNIERI; SILVA, 2010).

A aceitação das cotas, nessas instituições, não foi pacífica, apesar da autonomia administrativa que essas detêm. Muito se contestou judicialmente as cotas até a aprovação da Lei 12.711/12. Candidatos impetraram ações judiciais questionando a constitucionalidade dessas, baseados no Art. 5º da Constituição Federal de 1988 que preconiza: “Todos são iguais

perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988). Ressalta-se que a constitucionalidade das cotas, e principalmente das cotas raciais, já passou pelo crivo do Superior Tribunal Federal (STF), quando foram analisadas ações que versavam sobre o tema. Como exemplo, há o pedido de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) número 186, ajuizado em 2009, pelo Partido Democrata (DEM), solicitando a inconstitucionalidade dos atos do Poder Público, representado pela Universidade Federal de Brasília (UnB) na aplicação das cotas raciais em seus processos seletivos. Segundo Duarte (2014), o partido alegou que as cotas raciais transgrediam vários princípios constitucionais, dentre esses, o da dignidade humana, do repúdio ao racismo e o da isonomia, argumentando que o preconceito existente no Brasil era causado por questões sociais e não raciais.

Em abril de 2012, foi publicado no Diário da Justiça eletrônico do STF um Acórdão julgando totalmente improcedente a arguição, assentando a constitucionalidade das políticas de ações afirmativas. Ainda, o relator do processo, Ricardo Lewandowski, argumentou em seu veredito que as ações afirmativas não infringem o princípio constitucional da igualdade, pois, segundo ele:

Não contraria – ao contrário, prestigia – o princípio da igualdade material, previsto no caput do art. 5º da Carta da República, a possibilidade de o Estado lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminado de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares (BRASIL, 2012).

A área da educação é um campo de disputa evidenciado pelas ideologias presentes no cotidiano das instituições e em sala de aula. A resistência na aceitação das cotas sociais e raciais é fruto da ideologia burguesa, que nega o direito dos mais pobres de acessarem políticas públicas de qualidade. Na lógica burguesa, a educação é empregada para legitimar a ordem social vigente, apresentando-se com objetivos definidos. Conforme argumenta Tonet (2016, p. 54), os objetivos fundamentais da educação burguesa para a classe trabalhadora são “formação para o trabalho (mão de obra para o capital) e a educação para a cidadania e a democracia (a estruturação de uma concepção de mundo, de ideias, de valores adequados para a reprodução desta ordem social)”.

Ainda, sobre o acesso às instituições de ensino, no ano de 2019, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) publicou um edital de processo seletivo específico para pessoas transgêneras e intersexuais. Dias depois, esse foi cancelado seguindo uma determinação da Reitoria, após o parecer expedido pela Procuradoria

Federal junto à universidade que, ao analisar os critérios jurídicos do edital, entendeu que, ao reservar 100% das vagas para um público específico, o edital feriria os princípios da razoabilidade e proporcionalidade, deferindo pela anulação desse (BRASIL, 2019).

A tentativa de inclusão desse público no ensino superior é histórica, visto que, “no Brasil, em virtude dos padrões culturais que constituem as identidades transgêneras como desviantes e inferiores, essa população tem grande dificuldade de acesso ao mercado de trabalho formal” (ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2018, p. 303).

Ainda para Andrade (2012 *apud* ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2018), os ambientes nos quais há maior exclusão para travestis e transexuais são a educação e o mercado de trabalho; e a maioria das políticas públicas para eles está direcionada à prevenção de doenças e combate à exploração sexual, e não a políticas de inclusão na escola e mundo do trabalho. Experiência semelhante ocorreu na Universidade Federal do ABC (UFABC) que, no edital de ingresso para cursos de Bacharelados e Licenciaturas Interdisciplinares de 2020, distribuiu as vagas ofertadas no processo seletivo por sete modalidades de concorrência, incluídas além das especificadas na Lei nº 12.711/12 e de ampla concorrência:

- [...] III. Vagas reservadas para Refugiados e Solicitantes de Refúgio, independentemente de renda familiar;
- IV. Vagas reservadas para Refugiados e Solicitantes de Refúgio em situação de Vulnerabilidade Econômica;
- V. Vagas reservadas para Pessoas Transgêneras, independentemente de renda familiar;
- VI. Vagas reservadas para Pessoas Transgêneras em situação de Vulnerabilidade Econômica; [...] (UFABC, 2020).

Observa-se que a realização de ações afirmativas na educação superior, com reserva de vagas para estudantes excluídos socialmente por questões socioeconômicas, racial, de etnias e de gênero, é um ato político, pois possibilita o ingresso às instituições de grupos historicamente excluídos desses espaços. Mas o ingresso é somente o primeiro entrave a ser superado por esses estudantes e, após essa etapa, sua permanência passa a ser o foco. Nesse trajeto, fatores socioeconômicos, psicológicos, culturais, de adaptação, entre outros, interferem na permanência. É necessário ouvir os estudantes para fazer diagnósticos das dificuldades enfrentadas e propor ações que corroborem com a permanência e êxito nas instituições de ensino, particularidade da assistência estudantil, temática que será abordada na próxima subseção, tendo papel fundamental nessa tarefa.

3.2 Assistência Estudantil

Assistência pode ser entendida como uma ação que visa dar meios materiais e/ou imateriais a pessoas em situação de vulnerabilidade, para que consigam superar os riscos a que estão submetidas. Nas políticas públicas, a assistência é um direito dos cidadãos e deve ser implementada no âmbito das políticas públicas como meio de proteção social a quem dela necessitar.

Entende-se que a situação de vulnerabilidade ocorre quando pessoas são expostas a situações de riscos que podem ser naturais, de saúde, sociais, econômicas, ambientais e políticas. Estes são exemplificadas por Holzman e Jorgesen (2000 *apud* BRONZO, 2009, p. 173), que colocam entre as situações que podem levar a um estado de insegurança:

Os riscos naturais (como terremotos e demais cataclismos), os riscos de saúde (doenças, acidentes, epidemias, deficiências), os riscos ligados ao ciclo de vida (nascimento, maternidade, velhice, morte, ruptura familiar), os riscos sociais (crime, violência doméstica, terrorismo, gangues, exclusão social), os riscos econômicos (choques de mercado, riscos financeiros), os riscos ambientais (poluição, desmatamento, desastre nuclear), os riscos políticos (discriminação, golpes de estado, revoltas), tal como sistematizados pela unidade de proteção social do Banco Mundial. Os indivíduos e as famílias posicionam-se diferentemente quanto à capacidade de resposta aos riscos e às mudanças do entorno.

Nesse sentido, a vulnerabilidade deixa de ser somente uma questão de renda, pois, além de fatores econômicos, encontram-se outros, individuais e coletivos, como gênero, raça e étnico, que fazem com que determinadas pessoas sejam mais expostas aos riscos do que outras. Dessa forma, é necessário criar estratégias de fortalecimento dessas, para que possam enfrentar as situações de vulnerabilidade a que são submetidas. É necessário reconhecer que a vulnerabilidade se manifesta por diversos aspectos que podem ser de natureza psicossocial e de pobreza extrema e exigem respostas, do ponto de vista da proteção social, capazes de fazer-lhes frente (BRONZO, 2009). Nesse contexto, é que está inserida a assistência estudantil, apresentando-se como um instrumento de proteção social com papel fundamental no fortalecimento de estudantes em situação de vulnerabilidade com vistas à permanência e êxito nas instituições de ensino.

O acesso, a permanência e o êxito na educação dizem respeito à efetivação da educação pública como um direito social, portanto, dever do Estado, como estabelece a Constituição Federal de 1988. Essa tem como objetivo “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Nesse viés, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado

pelo Decreto nº 7.234/10, vai ao encontro da efetivação da educação como um direito social, pois tem como objetivos:

I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

O percurso até a publicação desse decreto é longo e repleto de embates políticos que persistem até a atualidade. É frequente encontrarmos referências que dividem a assistência estudantil em três fases. A primeira entre o ano de 1928 até a democratização do país; a segunda fase de 1985 a 2004, período marcado pelas discussões sobre a assistência estudantil e a implementação de programas de inclusão de estudantes no ensino superior privado; e a terceira com início em 2007, ano de criação do REUNI, estendendo-se até os dias atuais (KOWALSKI, 2012). Observa-se que nem sempre o avanço da assistência estudantil está pautado em ações objetivas do Estado, mas amplia-se para o protagonismo dos sujeitos envolvidos na educação, considerando o debate e a participação democrática desses uma ação da assistência estudantil.

A primeira e mais longa fase da assistência estudantil iniciou-se com uma ação governamental, atendendo os anseios das elites, no governo do presidente Washington Luís, com a construção da Casa do Estudante Brasileiro em Paris em 1928, pela publicação do Decreto nº 5.612 (BRASIL, 1928). Nesse período, o acesso ao ensino superior e, principalmente, o estudo no exterior eram um privilégio quase que exclusivo das classes altas. Dessa forma, a criação de uma casa para estudantes em Paris buscava solucionar um problema de moradia para essa camada social. Diversamente, em 1930, foi criada a Casa do Estudante no Rio de Janeiro, que contava com um restaurante que oferecia refeições a preço popular.

A casa não tinha fins lucrativos, era uma instituição filantrópica com o objetivo de auxiliar os estudantes carentes. Embora não fosse pública, recebeu recursos do Governo Federal durante todo o Governo Vargas. Criada como um ponto de encontro dos estudantes, acabou possibilitando, posteriormente, a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), no ano de 1937, instituição que participa até os dias atuais da luta pelos direitos estudantis (ARAÚJO, 2007). Um ano depois, com a publicação do Decreto nº 19.851/31, Getúlio Vargas reconheceu a necessidade da assistência estudantil ao incorporar tímidas ações de assistência nas Instituições Federais de Ensino Superior. Como exemplo da efetivação de medidas de providência e beneficência em relação ao corpo discente, inclusive para a concessão de bolsas

de estudos, obedecendo a rigoroso critério de justiça e de oportunidade, um serviço ampliado também para a assistência médica e hospitalar (BRASIL, 1931).

Na Constituição de 1934, ao declarar obrigatória a reserva de parte dos recursos destinados à educação da União, dos Estados e do Distrito Federal para “auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas”, Getúlio Vargas registrou na história a assistência estudantil como um direito que deve ser financiado com recursos públicos (BRASIL, 1934). Nas constituições publicadas entre os anos de 1946 e 1967, a educação passou a ter *status* de direito, apresentando a assistência estudantil como obrigatória em cada sistema de ensino para atender aos alunos necessitados. Um fato interessante é a obrigatoriedade dada às empresas industriais, comerciais e agrícolas de manter ensino primário gratuito para seus trabalhadores e seus filhos (BRASIL, 1946; BRASIL, 1967).

Em 1961, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61, apresentando a assistência estudantil como Assistência Social Escolar e incumbindo aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos (BRASIL 1961). Em 1971, foi publicada outra versão da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 5.692; o foco era no ensino de 1º e 2º graus, tornando-se obrigatório aos estudantes o ensino médio profissionalizante. Nessa, a assistência estudantil apareceu com a destinação de auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e bolsas de estudos que, a partir do 2º grau, estariam sujeitas à restituição em forma financeira ou em serviços profissionais (BRASIL, 1971).

Na década de 1970, também foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Seu objetivo era efetuar a assistência estudantil em âmbito nacional, com ênfase nas ações de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica, além de administrar as bolsas de estudos. Em 1972, foi instituído pelo Decreto nº 69.927/72 o programa “Bolsa de Trabalho”, uma parceria entre os Ministérios da Educação e Cultura e do Trabalho e Previdência Social, administrado pelo DAE. O programa destinava-se prioritariamente aos estudantes carentes de recursos financeiros de todos os níveis de ensino. Em 1980, as atividades do DAE foram desativadas e as ações na área da assistência estudantil ficaram a cargo das instituições de ensino (IMPERATORI, 2017).

Ao longo desses anos, observou-se uma assistência estudantil tímida, quase inexistente e, apesar de a educação ter sido elevada ao *status* de direito, seu acesso e permanência não se configuravam como tal. Na prática, a assistência estudantil foi se configurando de forma

fragmentada e insuficiente com ações voltadas para os estudantes pobres, vinculando-se a uma contrapartida de trabalho.

Um marco que deu início à segunda fase da assistência estudantil foi a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), no ano de 1987, que passaria a representar oficialmente e de forma permanente os pró-reitores da área com o objetivo de discutir, elaborar e propor ao MEC a política de assistência ao estudante. Desde o ano de 1984, os pró-reitores de Assuntos Estudantis vinham realizando encontros sistemáticos, nos quais debatiam a necessidade da criação de uma política de assistência estudantil visando à permanência dos estudantes nas IFES. A partir dos encontros, foi elaborada vasta documentação que culminou com a realização do II Encontro Nacional, que aconteceu na cidade de Belo Horizonte, em agosto de 1987, evento em que foi deliberada a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários de forma permanente. É importante destacar que a realização dos encontros somente foi possível devido ao processo de redemocratização do país que, com a abertura política, tornou viável a realização de encontros e mobilizações democráticas (FONAPRACE, 2012).

Em 1988, com o fim da Ditadura Militar e com a aprovação da nova Constituição Federal de 1988, deu-se início a uma nova fase para o Brasil. Nessa, a educação passou a ser direito de todos e dever do Estado e da família, reconhecida como um direito social ao lado de outras políticas como a da saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência social (BRASIL, 1988).

Entretanto, para a assistência estudantil nada foi reservado no texto constitucional. Esse período ficou marcado por conflitos de interesses e a assistência estudantil era vista como um gasto; as discussões ficaram restritas ao movimento estudantil e entidades ligadas à educação, como o Fonaprace e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), criada em 1989 com o objetivo de interlocução com o governo federal e demais atores envolvidos no campo educacional (FONAPRACE, 2012).

Em 1996, durante o mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso, foi publicada a nova LDB, Lei nº 9.394/96, na qual o governo retirou objetivamente a assistência estudantil de sua responsabilidade ao declarar, no Art. 71, inciso IV, que os “programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social, não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1996). Esse período foi marcado pela forte retração do Estado no custeio da educação pública, prevalecendo a expansão e a injeção de verbas públicas em instituições privadas, por programas como o FIES.

Em 2001, foi publicado o Plano Nacional de Educação 2001-2009, Lei nº 010172/01. A inovação era o *status* de lei a que foi elevado, já que seu antecessor, publicado em 1962, foi um documento sem força jurídica, elaborado pela Comissão Nacional de Planejamento da Educação, no âmbito do Ministério da Educação (INEP, 1962). O PNE de 2001-2009 contemplava em seus objetivos a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no acesso e permanência na educação pública e a democratização da gestão do ensino público. Entretanto, não reservava nenhuma fonte de financiamento para a assistência estudantil, sendo estimulada a adoção, pelas instituições públicas, de programas como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrassem bom desempenho acadêmico (BRASIL, 2001). Foi um período em que a assistência estudantil inexistiu para o governo, apesar dos princípios preconizados na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996 de igualdade de condições para o acesso e permanência, ficando sob responsabilidade das instituições de ensino poucas e fragmentadas ações para o atendimento dos estudantes. Em paralelo à discussão sobre a necessidade de uma política de assistência estudantil, era presente no movimento estudantil, representado pela UNE, Diretórios Centrais de Estudantes (DCEs) das Universidades e também com a Secretaria Nacional de Casas de Estudantes (SENCE), gestores e profissionais nas IFES.

Destaca-se, nesse período, a realização de encontros entre os pró-reitores, em âmbito regional e nacional, em que se pôde observar que as IFES não possuíam uma estrutura de assistência estudantil e suas ações se limitavam, em algumas instituições, a restaurantes universitários e moradias, concluindo que era necessária a elaboração de um plano de Assistência Estudantil e recursos destinados exclusivamente para esse fim. Nesse momento, deu-se início a um diálogo com o MEC, respaldado por documentos elaborados a partir dos encontros. Como estratégia, foram realizadas pesquisas sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes nos anos de 1997, 2004 e 2011, que subsidiaram e argumentaram, no campo político, sobre a necessidade de investimento na assistência estudantil. Já em 2001, o Fonaprace concluiu a primeira versão do Plano Nacional de Assistência Estudantil e, em 2007, essa versão foi atualizada, passando a orientar as discussões junto ao MEC e servindo de subsídio para o conjunto de medidas que seriam necessárias para a implementação dos programas de assistência estudantil. O Plano Nacional de Assistência Estudantil tinha como objetivos:

Incluir verbas específicas destinadas à assistência estudantil, na matriz orçamentária do MEC, para cada IFES; elaborar projetos especiais para recuperação e ampliação da capacidade instalada nos ambientes destinados à assistência; estabelecer a vinculação entre ações de acesso e programas de permanência e consolidar um Plano Nacional de Assistência mediante levantamento nacional das necessidades (FONAPRACE, 2012, p. 26).

Em 2007, deu-se o início da terceira fase da assistência estudantil, que se estende até os dias atuais, com a instituição do programa REUNI, por meio do Decreto nº 6.096/07, que inclui em suas diretrizes a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil (BRASIL, 2007). Esse ano também ficou marcado pela aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 que, posteriormente, foi regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010, de 19 de julho de 2010. A execução do PNAES deveria ser realizada pelo Ministério da Educação, com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Ficou definido que as ações da assistência estudantil deveriam ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Como público dessas ações, estavam “prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo” (BRASIL, 2010). O PNAES também proporcionou autonomia para as instituições federais de ensino definirem os critérios e a metodologia de seleção dos estudantes que seriam beneficiados. Em suma, o percurso transcorrido até a assistência estudantil adquirir essa configuração, alcançando orçamento próprio, foi longo e árduo, e somente foi possível por intermédio do posicionamento político de atores envolvidos na educação que entenderam que a educação pública é um direito que deve ser acessível a todos, com igualdade no acesso e permanência nas instituições.

Não obstante, em 2012, como já apresentado, foi instituída a Lei de Cotas, que se mostrou como uma estratégia para a inclusão de estudantes de baixa renda nos ambientes universitários e técnico-federais. Com o estabelecimento da lei, as instituições de ensino federais passaram a ter como público os estudantes cotistas, democratizando o acesso às instituições e demandando da assistência estudantil maior investimento e estratégia para o atendimento dos estudantes.

No ano seguinte à publicação da Lei de Cotas, foi criado no Ministério da Educação o Programa de Bolsa Permanência pela Portaria nº 389/13. O objetivo era atender ao público ingressante nas IFES pela modalidade de renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo, em cursos de graduação presencial com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias e estudantes indígenas e quilombolas. O programa visava auxiliar financeiramente os estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica e contribuir para minimizar as desigualdades sociais e étnico-raciais, contribuindo para a permanência e conclusão dos cursos (BRASIL, 2013). A inovação do programa era o atendimento aos indígenas e quilombolas sem a comprovação de renda ou carga horária com uma bolsa de valor superior aos demais estudantes. Cabe destacar que, nesse programa, as instituições têm a função apenas de cadastrar os estudantes e informar ao MEC; o repasse dos recursos é realizado diretamente aos estudantes, excluindo as instituições da gestão do programa.

Ainda sobre o PNAES, embora esteja regulamentado, ainda não é uma política de Estado, pois não foi convertido em lei. Elevar a categoria jurídica do PNAES à lei federal tornaria obrigatória a garantia do atendimento a todos que dependessem da assistência estudantil para a permanência nas instituições. Como decreto, essa está condicionada à disponibilidade de recursos que podem ser ampliados ou diminuídos, sujeitos a vontades políticas. Dessa forma, o atendimento aos estudantes fica condicionado à disponibilidade orçamentária que, na atualidade, é insuficiente para o atendimento de todos que necessitam. Para Belo *et al.* (2012 *apud* PINTO, 2015, p. 130), lei e decreto têm forças normativas distintas:

[...] possuindo forças e funções opostas. Um decreto possui força de lei, porém não se configura precisamente como lei [...] por não possuir na sua gênese a concorrência respectiva do poder Legislativo e do poder Judiciário. Em outras palavras, o decreto tem menos força normativa porque não é inserido na discussão e aprovação legislativa.

Outro importante destaque no PNAES é a necessidade de equilíbrio entre as políticas de acesso às IFES e a políticas de permanência. Conforme pesquisas realizadas pelo Fonaprace e a Andifes, em 2019, sobre o perfil socioeconômico dos estudantes das IFES, o percentual de cotista aumentou de 3,1%, em 2005, para 48,3%, em 2018. Quanto à renda, a pesquisa verificou que o percentual de estudantes inseridos na faixa de renda mensal familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo, em 2014, era de 66,2% e, em 2018, chegou a 70,2% (FONAPRACE; ANDIFES, 2019).

Na realidade, o que se observa é que a ampliação do acesso não foi acompanhada pela ampliação da política de permanência, causando uma desarmonia entre o número de estudantes ingressantes e entre os que acessam as ações do PNAES, comprometendo a permanência dos estudantes nas instituições. Para Recktenvald, Mattei e Pereira (2018, p. 414), existe um desequilíbrio no binômio acesso-permanência:

Uma vez que as diversas iniciativas governamentais nos últimos anos se concentraram no acesso, ao investir no REUNI, ampliação e criação de novas universidades, e no SiSU e Lei das Cotas. A permanência, embora tenha recebido mais recursos, não teve investimento na mesma proporção da ampliação do acesso, fato que gerou um descompasso que continua posto na atualidade. Mesmo com os resultados positivos, o simples acesso não garante a permanência, necessitando este subsistema de maior investimento.

Verifica-se que o percurso à assistência estudantil é longo e somente foi possível pela organização de atores que conseguiram justificar a necessidade de ações que incidam sobre a permanência dos estudantes nas IFES. Entretanto, ainda há entraves que impedem que o PNAES seja, de fato, uma política de Estado e as mais urgentes são a transformação desse em lei federal e a ampliação dos recursos para a assistência estudantil. Ainda é de extrema importância reconhecer que a modificação que ocorreu no ambiente das IFES com o ingresso dos estudantes cotistas é um desafio permanente para a assistência estudantil e para as instituições. Entende-se também que a permanência extrapola questões financeiras, sendo necessário fazer o diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e propor ações que corroborem com a permanência e êxito desses nas instituições de ensino.

Como a proposta deste trabalho é realizar uma pesquisa com estudantes com ingresso tardio e atendidos por programas de assistência estudantil da UFSC, o próximo capítulo se destinará à apresentação da instituição, ao histórico da assistência estudantil na mesma e à apresentação da Coordenadoria de Assistencial Estudantil, setor responsável que opera os programas de assistência estudantil na universidade.

4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, AS AÇÕES AFIRMATIVAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: PASSADO E PRESENTE

A Universidade Federal de Santa Catarina, na qual se deu a coleta de dados deste trabalho, é uma instituição de ensino pública. Nascida como Universidade de Santa Catarina (USC) no ano de 1960, somente foi federalizada após a promulgação da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, que diz:

Art. 1º As Universidades e as Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos Estados serão qualificadas de federais e terão a denominação do respectivo Estado (BRASIL, 1965).

Com a reitoria situada na cidade de Florianópolis, em sua origem, acolheu alguns dos cursos que eram ministrados em instituições de ensino superior isoladas, existentes na cidade, como a faculdade de Direito, Farmácia e Odontologia (posteriormente separadas), Filosofia, Medicina e o curso de Serviço social, como agregado, pois esse permaneceu sendo ministrado em uma escola isolada. O primeiro curso criado foi de Engenharia, pedido realizado pelo primeiro reitor, pois, para a criação de uma universidade, naquela época, era obrigatória a oferta dos cursos de Direito, Filosofia e Engenharia (RODRIGUES, 2010). Nesses 58 anos, a instituição vem desempenhando importante papel na comunidade catarinense, procurando fomentar ações que contribuam para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão⁸.

Somente no ano de 2009, ou seja, depois de 50 anos de sua criação, iniciou-se o processo de interiorização e expansão das vagas, em consonância com o REUNI, já citado neste trabalho. Tiveram início, naquele ano, as atividades nos *campi* de Joinville, Curitiba e Araranguá, e em 2013, em Blumenau. Na atualidade, a comunidade acadêmica é constituída por cerca de 70 mil pessoas, entre servidores docentes, técnico-administrativos em educação e estudantes de graduação, pós-graduação, ensino médio, fundamental e básico, e público externo. Em 2018, a UFSC tinha 41.290 estudantes matriculados em todos os níveis de ensino, 2.649 docentes efetivos e substitutos, 3.165 técnicos administrativos, além do atendimento ao público externo pelas atividades de pesquisa e extensão (UFSC, 2020).

A UFSC oferta, nos cinco *campi*, 107 cursos de graduação presenciais e 13 de educação a distância, sete cursos de especialização, 65 mestrados acadêmicos, 21 mestrados

⁸ A UFSC realiza atividade para incentivar a agricultura familiar, a assistência jurídica a pessoas de menor poder aquisitivo, a formação de professores em pequenos municípios, a implantação de cursinho pré-vestibular para alunos carentes e a educação indígena. Possui programas institucionais voltados à área de extensão como o Projeto Rondon, o programa Conexões dos Saberes, o projeto Sala Verde, e o projeto Venha Conhecer a UFSC, atividades para idosos no Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI), cursos de Língua Estrangeiras e atividades esportivas para a comunidade interna e externa à universidade, entre outros (UFSC, 2020).

profissionais e 56 cursos de doutorado. Atua também na Educação Infantil e no ensino fundamental e médio no *campus* de Florianópolis, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e no Colégio de Aplicação, respectivamente (UFSC, 2020).

A administração é centralizada e formada pela Reitoria e por sete Pró-Reitorias, sendo elas: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae); Pró-Reitoria de Graduação (Prograd); Pró-Reitoria de Pós-Graduação (ProPg); Pró-Reitoria de Extensão (Proex); Pró-Reitoria de Pesquisa (Propesq); Pró-Reitoria de Administração (Proad); e Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (Prodegesp), além de contar com dez secretarias. Os *campi* são administrados por uma equipe formada pelo Diretor, Vice-Diretor e Diretor Administrativo. Como as Pró-Reitorias ficam no *campus* de Florianópolis, muitas atividades estão centralizadas nesse, sendo necessário o encaminhamento de orientações gerais para os *campi*; como ocorre com os editais de ingresso e Assistência Estudantil que são vinculados à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae), respectivamente.

Em 2007, seguindo uma tendência que já acontecia em outras universidades federais, a UFSC aderiu às ações afirmativas para ingresso, aprovando a Resolução Normativa nº 008/CUN/2007, de 10 de julho de 2007, que estabelecia a reserva de 30% (trinta por cento) das vagas do vestibular, e de cada curso, distribuindo esse percentual em 20% (vinte por cento) para candidatos que tivessem cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas de ensino, e 10% (dez por cento) para candidatos autodeclarados negros, que tivessem cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas de ensino. Para o acesso de candidatos indígenas, a universidade previu a criação de cinco vagas suplementares que deveriam ser preenchidas pelos candidatos com melhor desempenho no vestibular (UFSC, 2007).

Em 2012, a Resolução Normativa nº 22/CUn/2012 ampliou para 10 o número de vagas suplementares para indígenas (UFSC, 2007; UFSC, 2012). Essas resoluções permaneceram orientando o processo de vestibular da UFSC até a publicação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a Lei de Cotas, já citada anteriormente, que previa o aumento gradual do percentual reservado na lei, por ano, até atingir 50% das vagas das instituições. Ainda, para além do percentual estabelecido na lei, a universidade segue disponibilizando vagas suplementares para estudantes negros, indígenas e pertencentes a comunidades Quilombolas (UFSC, 2015). Sobre as ações afirmativas na UFSC, Tragtenberg *et al.* (2012, p. 5) recordam que “nunca entrou um indígena num vestibular da UFSC antes de 2008”.

Em 2018, 34.205 graduandos da UFSC participaram da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES, realizada pelo Fonaprace e a Andifes, representando 2,8% do total de respondentes. A participação nessa pesquisa possibilitou traçar o perfil do estudante da UFSC. Observou-se que 77,7% dos respondentes à pesquisa eram brancos; 12,9% se declaram pardos; 5,3% pretos; e 0,5% indígenas. Na maioria, são da faixa etária entre 18 e 24 anos (68%)⁹. Dos que informaram ter ingressado por ações afirmativas (12.343 estudantes), 82,5% realizaram o ensino médio de forma regular, enquanto 13,7% cursaram ensino médio integrado ao técnico. Ainda, 755 estudantes concluíram o ensino médio via Educação de Jovens e Adultos (EJA). E 36,3% trabalhavam (12.466), enquanto 10.059 estavam à procura de um emprego (29,4%) (UFSC, 2019).

Corroboramos que não há dúvidas de que as ações afirmativas diversificaram e possibilitaram o acesso de estudantes economicamente vulneráveis na instituição. Pode-se observar no número de classificados nos vestibulares entre os anos de 2007 e 2019 por escola de origem, conforme tabela a seguir:

Tabela 1: Histórico dos candidatos classificados por tipo de escola de origem.

Ano	Escola Pública	Outro tipo de escola*	Total
2007	940	2.980	3.920
2008	1.442	2.656	4.098
2009	1.511	2.951	4.462
2010	1.748	3.562	5.310
2011	2.236	3.522	5.758
2012	2.302	3.303	5.605
2013	2.393	3.297	5.690
2014	2.577	3.352	5.929
2015	2.122	2.906	5.028
2016	2.563	1.846	4.409
2017	2.471	1.920	4.391
2018	1.801	1.988	3.789
2019	1.962	1.885	3.847

* Outro tipo de escola: instituições privadas com fins lucrativos e instituições privadas sem fins lucrativos.

Fonte: Elaborada pela autora com dados estatísticos informados pela UFSC/COPERVE/2019.

Na tabela acima se observa a expansão da classificação de estudantes com percurso educativo realizado em escolas públicas entre os anos de 2007 e 2019. Em 2007, período em que a instituição não utilizava o sistema de cotas em seu processo seletivo de ingresso, a classificação de estudante com formação em escolas públicas era de 24%, enquanto

⁹ A instituição não disponibilizou dados sobre a idade dos demais estudantes matriculados na instituição (UFSC, 2018).

estudantes de outros tipos de escolas eram de 76%. Esse quadro foi se alterando substancialmente desde a adesão às ações afirmativas, tendo seu auge em 2019. No vestibular desse ano, os classificados oriundos de escolas públicas chegaram a 51%, ultrapassando o número de classificados de outros tipos de escolas.

Entretanto, o ingresso desses não foi acompanhado pelo aumento de recursos para a assistência estudantil. Pode-se observar uma elevação no número de Cadastro PRAE¹⁰ com análise concluída, que até setembro de 2019 chegou ao montante de 4.315. No processo seletivo para o Programa Bolsa Estudantil, aberto em 2013¹¹, foram ofertadas 1.801 bolsas estudantis para o primeiro ano de vigência desse programa para todos os *campi* (UFSC/PRAE, 2013), e em 2018 foram ofertadas 1.875 (UFSC/PRAE, 2018). Cabe ressaltar que todos os estudantes com cadastro concluído na PRAE têm direito aos benefícios da assistência estudantil, pois sua documentação passa por uma análise atestando que pertence à família com baixa condição socioeconômica, estando de acordo com o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Entretanto, como não há recursos para atender a todos, esses são obrigados a passar por um processo seletivo, via edital, que distribui os benefícios por renda, da menor para a maior, deixando a maioria dos estudantes sem atendimento.

A relação universidade e assistência estudantil nunca foi pacífica na UFSC. Sua história teve início antes da instituição ser constituída, com as reivindicações do movimento estudantil das Escolas Isoladas de Ensino Superior existentes em Florianópolis. Em 1948, houve grande movimentação em prol da construção de uma Casa do Estudante e, em 1949, foi criada a União Catarinense de Estudantes (UCE), reconhecida, em 1953, como uma entidade de utilidade pública pela Assembleia Legislativa. Essa movimentação possibilitou que, posteriormente, a Câmara Municipal disponibilizasse um local para instalação do Restaurante Universitário e realizasse a doação de um terreno para a construção de uma Moradia Estudantil. Em 1956, foi inaugurada uma casa provisória, contando com 15 vagas, que era administrada pelos próprios estudantes. Em 1961, foi construído o Restaurante Universitário, que também era administrado pelos estudantes e, em 1964, após solicitação do movimento estudantil, a Reitoria realizou um contrato com o Mario Hotel, um estabelecimento da região, disponibilizando alojamento para quarenta estudantes. Mais tarde, foram disponibilizadas 24 vagas para moças em outro local, chamado por essas de “Paraíso”. Apesar de todo o histórico

¹⁰ Ter o Cadastro PRAE com análise concluída é uma exigência dos editais para que os estudantes possam concorrer aos auxílios.

¹¹ Tomamos como referência o ano de 2013, pois esse foi o ano em que a UFSC passou a ofertar essa modalidade de bolsa aos seus estudantes.

de lutas por moradia dos estudantes, somente entre os anos de 1992 e 1996 foi instalado um prédio para moradia dos mesmos perto do *campus* universitário de Florianópolis (RODRIGUES, 2010).

Ressalta-se que o problema em torno da moradia estudantil continua atual, visto que hoje ela disponibiliza 167 vagas permanentes, número insuficiente para atendimento dos que procuram por alojamento no *campus* de Florianópolis, sendo inexistentes nos demais *campi* da instituição. Relativamente à moradia, também são disponibilizados auxílios-moradias, mas em quantidade insuficiente para atender a todos. Em 2013, foram ofertados 971 auxílios e, em 2018, esse número foi de 1.260 (UFSC, 2018).

Ainda sobre a assistência estudantil na UFSC, ao longo de sua história, foram disponibilizados quatro programas de bolsas estudantis, sendo que três deles exigiam contrapartida de trabalho aos estudantes. O primeiro foi o Programa Bolsa Trabalho (1973-1993); o segundo, o Programa Bolsa de Treinamento (1993-2007); e o terceiro, o Programa Bolsa Permanência (2008-2013) (MARAFON, 2015). A autora ainda relata que:

Embora com algumas alterações de um programa para outro, a característica da contrapartida laboral permaneceu até 2013.2, colocando-se como contraditória e com divergência de opiniões, seja dos gestores dos programas, seja dos próprios alunos. Ao mesmo tempo em que as atividades, quando orientadas de forma adequada, se constituíam em oportunidade de aprendizado e complementação da formação acadêmica, por outro lado, reduziam o tempo de estudo do aluno. Muitas vezes, tais atividades estavam desvinculadas de sua área de formação, servindo como substitutos de servidores para o desempenho de funções técnicas e administrativas dentro da Universidade (MARAFON, 2015, p. 77).

A Resolução Normativa nº 32/CUn, de 27 de agosto de 2013, criou o Programa Bolsa Estudantil-UFSC, representando uma inovação, visto não requerer contrapartida laboral. É um programa inovador porque prevê a renovação do benefício, anualmente, possibilitando que o estudante permaneça com o benefício até o final do curso, desde que não ultrapasse a média aritmética entre o tempo regular e o tempo máximo de integralização curricular do curso (UFSC, 2013). Como contrapartida, a Resolução Normativa nº 32/CUn exige:

- a) frequência obrigatória de 75% (setenta e cinco por cento) das atividades correspondentes a cada disciplina cursada nos dois semestres anteriores à renovação da bolsa;
- b) aprovação em pelo menos 50% (cinquenta por cento) das disciplinas ou dos créditos cursados nos dois semestres anteriores à renovação da bolsa;
- c) não apresentar trancamento de matrícula nos dois semestres anteriores à renovação da bolsa (UFSC, 2013).

Dessa forma, evidencia-se que o acompanhamento do estudante é fundamental, pois, durante o ano letivo, podem acontecer situações que impossibilitem o cumprimento das condicionalidades, podendo ocasionar a interrupção do benefício. As renovações são realizadas por assistentes sociais da CoAEs que, quando necessário, fazem contato com coordenadores de curso e professores, na busca de subsídios para melhor orientar os estudantes numa tentativa de evitar futuras reincidências. Ainda, é fundamental que os estudantes se sintam acolhidos, para que em momentos de dificuldades possam procurar apoio na instituição e sejam apoiados para além dos recursos financeiros.

Além dos programas já citados, a UFSC disponibiliza outros como o Programa de Apoio à Apresentação de Trabalhos Científicos; Programa de Apoio à Participação Coletiva em Eventos; Programa de Apoio à Realização de Eventos Acadêmicos; Programa Viagem de Estudo; Auxílio Creche e Isenção do Restaurante Universitário. Cabe ressaltar que a maioria dos auxílios somente é acessível para quem possui o cadastro PRAE com análise concluída pela CoAEs. Dessa forma, faz-se necessário conhecer um pouco mais desse setor, a ser apresentado na próxima seção.

4.1 A Coordenadoria de Assistência Estudantil e o Cadastro PRAE

A Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAEs) da UFSC foi assim denominada no ano de 2013, em substituição à Coordenadoria de Serviço Social (COSS). Para além de uma mudança na nomenclatura, buscou-se inaugurar uma nova concepção de assistência estudantil, desvinculada da Política de Assistência Social, voltada para uma concepção permeada pelo trabalho multidisciplinar (UFSC, 2014). A CoAEs é um setor vinculado à PRAE e tem função direta na construção e operacionalização dos programas de assistência estudantil, com o objetivo de contribuir para a permanência e desempenho acadêmico dos estudantes na universidade. A equipe de trabalho é composta por assistentes em administração, psicólogos, responsáveis pelos serviços de psicologia educacional, e assistentes sociais, responsáveis pelos programas de assistência (UFSC, 2018).

Para acessar os benefícios ofertados pela UFSC, o estudante deve ter o Cadastro PRAE concluído. Esse atesta a condição econômica do estudante e permite que ele concorra aos auxílios e bolsas ofertados por editais semestralmente. O planejamento das atividades e análises documentais e sociais dos estudantes são realizados pelos profissionais de Serviço Social que, ao longo de sua história, na instituição, procuraram adaptar o cadastro,

simplificando sua elaboração, permitindo que um número maior de estudantes consiga finalizá-lo.

Acompanhando os avanços tecnológicos em 2013, o cadastro foi informatizado, possibilitando agilidade às inscrições nos programas, e também que os profissionais tivessem acesso aos dados dos estudantes de forma simplificada. No ano de 2016, esse teve sua validade prorrogada por cinco anos. O objetivo era que o discente não tivesse a obrigatoriedade de apresentar toda a documentação anualmente, deixando que as atualizações fossem realizadas por iniciativa do mesmo quando necessário (UFSC, 2016). Na atualidade, permite também o acompanhamento pela equipe de psicologia, respeitando o sigilo de cada profissão, para a realização de um acompanhamento conjunto possibilitando o registro diário do atendimento, tornando-se uma ferramenta que auxilia no acompanhamento dos estudantes ao longo de sua vida acadêmica.

Em 2017, com o intuito de possibilitar que os estudantes finalizassem o cadastro com maior rapidez, optou-se por disponibilizar duas formas de conclusão. Uma delas foi voltada para candidatos que validassem a renda para o ingresso na universidade e a outra de forma tradicional, agendando horário para entrevista com as(os) assistentes sociais. Esse processo buscou agilizar o cadastro dos estudantes que ingressam por cotas de renda, visto que, antes de realizarem a matrícula, passam por uma comissão que atesta a renda familiar. Esse processo permite que os estudantes cotistas não tenham que apresentar toda a documentação novamente, procurando o setor apenas para atualização, quando necessária.

Para os profissionais de Serviço Social, o reflexo da atual conjuntura do Brasil pode ser vivenciado no acompanhamento dos estudantes e principalmente na elaboração dos cadastros socioeconômicos, visto que a renda per capita das famílias diminuiu consideravelmente, aumentando a vulnerabilidade deles. Não se questiona a existência de um cadastro para auxiliar no acompanhamento dos estudantes, mas a necessidade desses participarem de um processo de concorrência para ter acesso aos benefícios. Tal circunstância coloca os profissionais num espaço contraditório que vai de encontro aos princípios fundamentais de seu Código de Ética Profissional (CFESS, 2012, p. 23): o “Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática”. A matéria de trabalho do(a) assistente social, na CoAEs, coloca os profissionais em constante tensão, num doloroso processo de “escolha entre os mais pobres” na política da educação, quando se tem compreensão de que todos os estudantes oriundos de famílias com renda per capita de até 1,5 salário-mínimo têm direito a acessar os benefícios.

Para Santos (2017, p. 140), o modelo de assistência estudantil no Brasil é semirregulamentado-concorrencial, pois:

Implica a participação do estudante em diferentes processos seletivos cujos apoios são distribuídos por ordem de capitação, com *numerus clausus* segundo a disponibilidade orçamental. Mesmo atendendo a todos os critérios de elegibilidade de parte da legislação nacional e de parte dos órgãos executores, o estudante concorrente poderá não ter atribuídos os apoios, gerando um efeito perverso e expectante para com a resposta social que se inscreve.

O atendimento universal da assistência estudantil é o objetivo procurado pelos profissionais que ali trabalham, mas enfrentam no cotidiano da instituição entraves políticos e financeiros que são mediados com diálogos constantes com a gestão. É importante ressaltar que, para além de questões internas institucionais, o grande desafio está no âmbito nacional, que é tornar o PNAES uma lei, com disponibilização de recursos suficientes para atender a todos que necessitam. Esse é um desafio para a educação pública brasileira e deve contar com a mobilização de toda a sociedade.

A fim de se ter um maior conhecimento do público atendido, o Cadastro PRAE foi utilizado para obtenção de dados para elaboração do perfil dos estudantes com ingresso tardio, bem como para selecionar os estudantes público-alvo deste trabalho, os ingressantes na universidade com mais de 40 anos de idade, conforme será especificado no próximo capítulo.

5 ESTUDANTE COM INGRESSO TARDIO

Quando analisamos o perfil dos estudantes que ingressam nos cursos de nível superior, é comum encontramos jovens recém-saídos da adolescência que se prepararam durante o ensino médio para ingressar em uma faculdade. Essa é uma realidade vivenciada por poucos jovens brasileiros, pois grande parte da juventude do país não conclui o ensino médio ou não prossegue os estudos em um curso técnico ou superior após finalização no ensino médio. Até o ano de 2019, apenas 48,8% da população com idade de 25 anos ou mais havia concluído o ensino médio. Entre os demais, 6,4% não tinham passado pela escola, 32,2% tinham o ensino fundamental incompleto, 8,0% tinham o ensino fundamental completo e 4,5%, o ensino médio incompleto. Esses percentuais tiveram uma pequena queda entre os anos de 2018 e 2019; entretanto, mais da metade da população com idade acima de 25 anos ainda não possui o ensino médio completo (IBGE, 2020). Esses dados demonstram que o acesso à educação no Brasil ainda enfrenta muitos entraves que acometem a população em todos os níveis de ensino.

Entendemos que a juventude não é única, ela é diversa, devido a fatores culturais, históricos, geracionais, de classe, de gêneros, região, etc. (DAYRELL, 2003) e, dessa forma, existem várias juventudes que vivem realidades distintas. No contexto brasileiro, cabe dar destaque à juventude das classes populares, aquela que mais sofre com as mazelas das desigualdades sociais e tem o seu acesso e permanência, na educação, em todos os níveis de ensino, permeados por relações sociais desiguais que interferem no êxito escolar. Para Sampaio (2011, p. 29), ponderar sobre o acesso e permanência desses jovens no ensino superior significa:

[...] refletir sobre o caminho percorrido entre o ensino médio e o ensino superior, entre o curso médio na escola pública, o vestibular e a universidade. Seguramente, esse caminho não se inicia no momento em que ocorre o ingresso no nível médio, mas se inscreve em toda a trajetória socioeducacional que o antecede, ainda que o ensino médio seja identificado, em geral, como a antessala do vestibular, estágio crucial para o ingresso na universidade.

Compreende-se que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes não se iniciam na juventude, mas ainda durante a infância, com o ingresso na educação básica que, na realidade brasileira, é implementada, quase sempre, de forma fragmentada, apresentando reflexos nos níveis seguintes. Isso se deve ao fato de que, no Brasil, há uma tendência à retração das políticas públicas de educação universal com direção para a focalização dessas políticas (SILVA, 2015). Ainda, para Silva (2015, p. 184):

No processo de implementação das políticas focalizadas, temos um quadro no qual as atenções ou se voltam para o processo de alfabetização, ou visam à Educação Infantil, ou ainda buscam atender ao segundo ciclo do Ensino Fundamental. Tal encaminhamento das políticas públicas conduz, inevitavelmente, a uma considerável perda do necessário investimento integral e sistemático nas diferentes etapas da educação básica. O resultado dessa opção política se traduz na seguinte realidade: enquanto se cuida de uma etapa da formação, ou enquanto se investe em um determinado segmento, outras etapas ou segmentos são negligenciados. Tudo isso ocorre em nome de um pragmatismo cujos resultados consistem em um atendimento fragmentado e, ironicamente, ineficaz.

Para os organismos oficiais, a idade considerada adequada para cursar o ensino superior é entre 18 a 24 anos (IBGE, 2020). Entretanto, vários fatores interferem no acesso, na permanência e no êxito nos percursos acadêmicos. Esses podem ser sociais, psicológicos, pessoais e podem interferir no sucesso durante o trajeto e a conclusão dos vários níveis de ensino. Como consequência, podem ocorrer repetências e abandono dos estudos, tendo grande impacto na vida dos estudantes e, em alguns casos, culminando em um atraso na formação ou abandono. Para alguns, a formação em uma profissão, seja em cursos profissionalizantes, técnicos ou de nível superior fica distante naquele momento da vida, culminando que esses ingressem em uma formação profissional em outra etapa da vida adulta, considerada, para muitos, um processo tardio.

Para além de questões sociais, outros fatores podem incidir sobre o ingresso em um curso de formação profissional na vida adulta, tais como: realização pessoal, interesse por determinada área de estudo, complemento profissional ou troca de profissão. Para Mores (2018, p. 56):

É da natureza humana a busca constante por novos conhecimentos, novas oportunidades, novas respostas a velhas questões, enfim, querer sempre aprender. Isso está presente em toda a vida, no entanto, essa condição de aprendiz exige uma disposição constante, uma atitude de abertura, de interesse, de esforço, de entrega e comprometimento. Parte-se do pressuposto de que esse é um dos motivadores que impulsiona adultos a retornarem aos estudos depois de certo tempo afastados dos bancos escolares. Mais do que isso, eles retornam também por perceberem a necessidade da escolarização como fator imprescindível à profissionalização e melhora da condição financeira.

Ainda com as mudanças no mundo do trabalho em nível global, o ensino médio passou a ser exigido na maioria das funções nos postos de trabalho, e a formação de nível superior ou técnico poderia ser um diferencial no mercado de trabalho. Para Sampaio (2011, p. 29), a globalização “tem influenciado nos padrões educacionais, tornando indispensáveis níveis mais elevados de escolarização de modo tal que o certificado de conclusão do ensino

médio tornou-se pré-requisito indispensável para quase todas as funções produtivas”. Dessa forma, muitos estudantes adultos procuram concluir uma formação profissional de nível superior ou técnico em busca de inclusão e permanência no mercado de trabalho.

Logo, o estudante com ingresso tardio no ensino superior tem características que o diferenciam dos demais estudantes. Na maioria, são aqueles que não concluíram essa modalidade de ensino na juventude ou, já tendo uma graduação, buscam migrar para outra profissão ou fazer um complemento profissional (LOURTIE, 2007 citado por FERREIRA, 2011). Esses ainda abrangem outras características como:

i. idade cronológica, sendo que em termos etários ultrapassam a barreira dos meados dos 20 anos; ii. biografia educativa já que em termos de ensino formal geralmente interromperam os estudos sem obterem uma habilitação e/ou retomam-nos depois de um período de interregno; e ainda iii. situação profissional e familiar considerando que são ou já foram profissionalmente activos detendo, num número significativo de casos, responsabilidades ao nível familiar (LOURTIE, 2007 *apud* FERREIRA, 2011, p. 204).

É comum pensarmos que a capacidade de aprendizagem vai diminuindo na medida em que envelhecemos, entretanto, o que se coloca é que vamos assimilando novas formas de aprendizados. Contudo, esses decorrem “mais da intensidade e da duração dos incentivos adequados e das demandas e exigências à sua capacidade mental de recepção, adaptação e assimilação” (DOHMEN, 1981 *apud* FEIGEL, 1996, p. 66). Ainda, os adultos têm, em geral:

Uma individualidade mais marcante que a dos jovens. Progridem independentemente uns dos outros. Suas perspectivas pessoais e os estilos de aprendizagem, seu modo individual de entender, integrar, pensar, memorizar e recordar são muito mais diversificados. Por isso, deve-se oferecer maior abertura para a educação individualizada dos adultos que necessitem ou desejem possibilidades mais amplas e flexíveis de aprendizagem permanente (DOHMEN, 1981 *apud* FEIGEL, 1996, p. 66).

Dessa forma, necessitam de estratégias de ensino diversas e diferenciadas daquelas utilizadas em turmas com estudantes mais jovens e que frequentam o mesmo nível de ensino. Via de regra, explica Feigel (1996), esses estudantes têm o desejo de decidir como querem realizar seu processo de aprendizado. Apesar disso, a autora ressalta que, mesmo com a independência que as experiências de vida lhes possibilitam, esses não são estudantes autônomos, pois:

Sua aprendizagem constitui também uma recepção e processamento de algo que não possuem e que ainda não conseguem desenvolver sozinhos. Necessitam, então, do apoio de instituições e especialistas, para atingir plenamente os objetivos que têm

capacidade para determinar, bem como estabelecer o conteúdo de sua aprendizagem, de acordo com suas necessidades, experiências e interesses (FEIGEL, 1996, p. 65).

Poucos são os dados sobre o ingresso de estudantes adultos no ensino superior no Brasil. A ênfase dos institutos de pesquisas brasileiros, como o IBGE e o INEP, é no ingresso, permanência e conclusão de estudantes com idade entre 18 a 24 anos. Em uma análise aos resumos técnicos do Censo da Educação Superior entre os anos de 2010 e 2018, encontram-se poucas informações sobre o estudante tardio. No resumo de 2010, há um comparativo entre as idades de estudantes do ensino presencial e a distância. Naquele ano, metade dos alunos dos cursos presenciais tinha até 24 anos, sendo que os 25% mais jovens tinham até 21 anos, e os 25% mais velhos mais de 29 anos. Já nos cursos a distância, metade dos alunos tinha idade até 32 anos, os 25% mais jovens tinham até 26 anos, e os 25% mais velhos mais de 40 anos (INEP, 2011). O que demonstra uma incidência maior de estudantes adultos no ensino a distância. Observando os resumos técnicos dos anos seguintes, é possível verificar que os concluintes de cursos presenciais têm em média 25 anos, enquanto a média dos cursos a distância é de 34 (INEP, 2018).

Ainda, é possível verificar o aumento do percentual da população adulta com educação superior nos últimos anos, conforme a tabela abaixo:

Tabela 2: Percentual da população brasileira com nível superior nas faixas etárias entre 25 a 34 e 55 a 64 anos.

Ano	Percentual da população brasileira com nível superior na faixa etária entre 25 a 34 anos	Percentual da população brasileira com nível superior na faixa etária entre 55 a 64 anos
2016	16,3%	11,2%
2019	21,3%	14,3%

Fonte: INEP (2018, 2020).

Conclui-se, com os dados disponibilizados, que nos últimos anos houve um aumento de formandos adultos no ensino superior de 5,1% na população entre 25 a 34 anos e de 7% na faixa etária entre 55 a 64 anos, representando um avanço para a formação profissional do país, mas também transparecendo que ainda há muito a ser conquistado.

É necessário reconhecer que esses sujeitos apresentam características e formas de aprendizados diferenciadas dos estudantes tradicionais, o que demanda novas estratégias educacionais nas instituições de ensino. Porém, é necessário conhecê-los para poder propor ações interventivas que propiciem a esses uma permanência com qualidade até a conclusão de

seus cursos. Enfim, enxergá-los como sujeitos de sua história, com expectativas, saberes e necessidades ímpares, são fatores fundamentais do processo de inclusão e para isso é necessário ações que envolvam toda a comunidade acadêmica.

5.1 Metodologia

Esta pesquisa apoiou-se no método de investigação crítico-dialético, método marxista que pode influenciar criticamente as reflexões sobre a realidade, por entender que essa é objetiva e histórica (LEITE, 2017). Ainda:

Constitui-se como uma abordagem teórica imprescindível no trato metodológico-investigativo, pois impulsiona o pesquisador a analisar de modo aprofundado seu objeto de pesquisa e a buscar, de modo coletivo, transformar, mesmo que de forma sutil e processual, a realidade (LEITE, 2017, p. 851-852).

Dessa forma, a ancoragem na abordagem crítico-dialética permite analisar as contradições existentes na sociedade capitalista que envolvem o mundo do trabalho e a educação e suas implicações no acesso, permanência e êxito de estudantes com ingresso tardio no ensino superior. A escolha foi impulsionada pela ânsia de entender os fenômenos para poder propor ações de mediação com a totalidade e por acreditar que, quando os sujeitos refletem sobre sua história, eles passam a ver os fenômenos por outro ângulo. Para Leite (2017, p. 855), ter a possibilidade de “desvelar as condições de reprodução social impostas pelo capital incide na ampliação do olhar dos participantes da pesquisa, estimulando a compreensão de sua classe social, de seus direitos e de suas potencialidades”. É com esse entendimento que vemos, nesta pesquisa, a possibilidade de uma mudança, mesmo que sutil.

Assim, esta pesquisa teve como recorte metodológico o estudo do tema junto à UFSC, com estudantes com ingresso tardio com idade a partir de 40 anos que têm o Cadastro PRAE nos cinco *campi* da universidade. Buscou-se elucidar o fenômeno do ingresso tardio, bem como identificar os fatores que asseguram ou impedem o acesso, a permanência e o êxito desses estudantes no ambiente universitário e suas conexões com as contradições existentes na sociedade capitalista, que tem como alicerce a reprodução das desigualdades sociais.

Quanto aos seus objetivos, o estudo caracterizou-se como exploratório, pois buscou ampliar conhecimento no campo social acerca da relação entre educação e mundo do trabalho e como esses incidem sobre o cotidiano dos estudantes público-alvo da pesquisa. De acordo com Trivinõs (2008, p. 109), “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”, atribuindo qualidade à pesquisa. Foi

também descritiva, pois visava descrever as características do público pesquisado e, sobretudo, explicativa, pois teve como objetivo “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2008, p. 28) e se aprofundar no conhecimento da realidade para poder explicar a razão e o porquê das coisas (GIL, 2008). Nesse sentido, buscaram-se evidenciar fatores que interferem no acesso, permanência e êxito dos estudantes com mais de 40 anos e que contam com os auxílios da assistência estudantil nas instituições de ensino superior para poder permanecer nas instituições.

Luna (2011, p. 15) lembra que, ao se empreender uma pesquisa, procura-se produzir um conhecimento novo, dotado de relevância teórica e social, capaz de preencher “uma lacuna importante no conhecimento disponível em uma determinada área de conhecimento, cuja importância do conhecimento produzido é feita pela comunidade de pesquisadores que estudam aquela área de conhecimento”. Nessa perspectiva, foi realizada uma revisão bibliográfica em artigos científicos publicados em revistas, teses, dissertações, legislações e livros. Esses documentos são designados de bibliografia temática, pois “se relaciona a um tema ou a uma determinada questão” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 115) e buscaram auxiliar na ampliação do conhecimento sobre o objeto pesquisado e na análise dos dados coletados com a pesquisa.

O ingresso na educação e no mundo do trabalho marca uma condição de classe e chama a atenção para aspectos sociais que se repetem cotidianamente na vida dos estudantes, interferindo no acesso, permanência e êxito nas instituições de ensino e exigindo ações que intervenham na realidade apresentada. Nessa perspectiva, esta pesquisa seguiu os pressupostos da abordagem qualitativa, entendendo que havia a necessidade de ampliação do conhecimento sobre os estudantes público-alvo pesquisa, dos problemas enfrentados por esses para acesso, permanência e êxito no ambiente universitário e das concepções que esses têm acerca do trabalho e da educação.

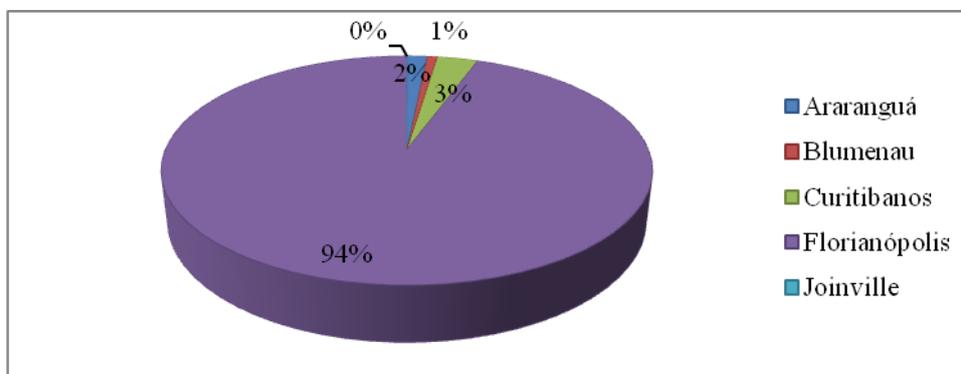
Considerando o fato de analisarmos os fatores do mundo do trabalho e do ambiente universitário e as implicações no acesso, permanência e êxito de sujeitos com idade acima de 40 anos em uma instituição específica, a UFSC, foi realizado um estudo de caso, que é caracterizado por Gil (2008, p. 57) “pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. Conforme Yin (2005 *apud* GIL, 2008, p. 58), o estudo de caso é “um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro de seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

Ainda, este estudo de caso é caracterizado como instrumental (STAKE, 1995 citado por ANDRÉ, 2013, p. 97), pois procurou, por intermédio de um caso ocorrido na UFSC, o aumento de estudantes com idade acima de 40 anos, esclarecer as implicações do mundo do trabalho e do ambiente universitário no acesso, permanência e êxito de sujeitos com esse mesmo perfil em outras instituições. Para Stake (1995 *apud* ANDRÉ, 2005, p. 20), o estudo de caso instrumental pode ser utilizado quando há “uma questão que um caso particular vai ajudar a elucidar”. Ou, como argumenta Alves-Mazzotti (2006, p. 641-642), existe “[...] a crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa”. Dessa forma, entende-se que, ao estudar um fenômeno particular ocorrido em uma instituição de ensino, podemos acumular conhecimento da mesma situação que se repete em outras.

Como etapa inicial da busca dos sujeitos desta pesquisa, foram utilizadas fontes primárias, obtidas com a análise dos dados disponíveis no sistema de cadastro da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFSC. Em números gerais, esse sistema dispunha de 4.315 cadastros até setembro de 2019¹². Nesse conjunto, 302 cadastros eram de alunos atendidos pela PRAE pertencentes ao *campus* de Araranguá, 215 de Blumenau, 314 de Curitibanos, 3.215 de Florianópolis e 269 de Joinville.

Dos 4.315 cadastros, 125 correspondiam ao perfil em análise nesta pesquisa, estudantes com idade acima de 40 anos atendidos pela assistência estudantil. Em relação aos *campi* da universidade nos quais estão matriculados, eles estavam divididos conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1: Estudantes acima de 40 anos atendidos pela assistência estudantil em todos os *campi* da UFSC.



Fonte: Elaborado pela autora com as informações no Cadastro PRAE, 2021.

¹² Os cadastros são informatizados no sistema da PRAE, que possibilita converter as informações em planilhas.

O gráfico mostra que, do total de alunos com ingresso acima de 40 anos na universidade e atendidos pela assistência estudantil até setembro de 2019, 118 pessoas, o que corresponde a 94%, estavam no *campus* de Florianópolis; 3% do *campus* de Curitiba, o que equivale a um total de quatro estudantes; 2% de Araranguá, totalizando dois estudantes; um estudante em Blumenau, correspondendo a 1%; e no *campus* de Joinville não havia estudante com idade acima de 40 anos com Cadastro PRAE, na época de coleta dos dados. O perfil desses 125 sujeitos está descrito na análise da primeira parte da pesquisa de campo deste trabalho. Para traçar o perfil geral, foram utilizadas informações quantitativas e qualitativas disponíveis no Cadastro PRAE. Esse levantamento foi importante para delinear as características gerais do público-alvo deste trabalho.

Os cadastros, disponibilizados no sistema, são elaborados a partir da realização, pela equipe de assistentes sociais da CoAe e pelas comissões formadas para a validação da autodeclaração de renda, de entrevistas e análise documental do estudante e de seu grupo familiar. Os dados fornecidos nesse sistema permitiram identificar o curso e a área do conhecimento no qual o estudante estava matriculado, o *campus*, além de apresentar dados socioeconômicos como idade, sexo, grupo familiar, estado e município de origem, percurso escolar (público ou privado), renda per capita e raça.

Depois de construído o perfil dos estudantes a partir da amostra selecionada (125 cadastros disponíveis em todos os *campi* da UFSC), foi iniciada uma nova etapa da pesquisa com o envio, aos 125 estudantes, por e-mail, de um questionário que foi realizado por intermédio da Plataforma Google Docs. Na ocasião, os estudantes foram convidados a participar da pesquisa e foram informados sobre os objetivos desta¹³.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário que pode ser definido como uma técnica de investigação conceituada por Gil (2008, p. 121) como “um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” Foram elaboradas questões fechadas, pedindo-se aos respondentes que escolhessem uma ou mais dentre as alternativas apresentadas e abertas que procuraram conhecer o significado das categorias trabalho e educação para os sujeitos.

A tabulação das perguntas com respostas fechadas foi realizada de forma eletrônica. Já as questões abertas foram analisadas uma a uma, dando voz aos sujeitos, pois se buscou, por

¹³ A escolha dos sujeitos que participaram da pesquisa foi indicação da banca de qualificação, que entendeu que a possibilidade de fazer a pesquisa com o total de 100% da amostra traria um resultado mais realista à mesma. Dessa forma, o convite foi encaminhado para os 125 estudantes.

intermédio de perguntas individuais, identificar pensamentos, crenças e opiniões. O que se pretendeu foi conhecer os conceitos e significados da educação e trabalho para eles, como essas atividades influenciaram no cotidiano de suas vidas até o ingresso na instituição e como estão intervindo em sua permanência.

É importante evidenciar que esta pesquisa fundamentou a elaboração de um produto educacional que teve como objetivo apresentar o estudante com ingresso tardio e sugerir ações que auxiliem sua permanência em instituições de ensino profissionalizantes, seja em cursos técnicos de nível médio, pós-médio ou superiores. Dessa forma, esta pesquisa se configurou como de natureza aplicada, pois teve como objetivo gerar um conhecimento para aplicar na prática. Também pode ser caracterizada como uma pesquisa básica, na medida em que buscou gerar um conhecimento que desperte o interesse da comunidade acadêmica para essa temática (SILVA; MENEZES, 2001).

A aplicação do questionário teve início em novembro de 2020, mas, contrariando as expectativas, poucos estudantes responderam. Para assegurar uma participação mais efetiva, foram encaminhados novos convites, em dias posteriores, enfatizando a importância da pesquisa. Apesar disso, apenas 22 estudantes¹⁴ responderam ao questionário. É importante elucidar que, dos 125 estudantes selecionados cujos dados foram analisados na primeira etapa da pesquisa para a elaboração do perfil do estudante com ingresso tardio, 12 já haviam se formado e três estavam trancados ou desistentes, permanecendo então 110 cadastros ativos. Isto posto, a participação efetiva dos que estavam regularmente matriculados foi de 20% do público-alvo.

Cabe destacar que houve outra experiência de pesquisa com estudantes atendidos pela assistência estudantil, na instituição aqui em análise, também esta com baixa adesão. No ano de 2014, foi realizado um estudo com 622 alunos, mas apenas 194 participaram, totalizando 31% da amostra (MOSCON, 2015). O fato nos leva a uma reflexão sobre a importância da participação dos estudantes nas pesquisas e atividades afins, pois aqueles que participam têm maior autonomia e desenvolvem uma criticidade acerca de seus direitos e deveres como cidadão.

Para Santos (2017, p. 197), “A participação em grupos de investigação ou em órgãos político-organizativos ou de representação estudantil, promovendo a integração do estudante em atividades extracurriculares, tende a fomentar uma visão mais crítica [...]”, principalmente

¹⁴ Talvez, a insegurança causada pelas tecnologias digitais, receio de *spam*, vírus ou golpes tecnológicos, questões muito presentes em nosso tempo, possam ter contribuído para a baixa participação dos estudantes. Pois alguns retornaram o e-mail à pesquisadora questionando: “É você mesma que está fazendo a pesquisa?”

quando se refere à igualdade de direitos e investimento de recursos públicos (SANTOS, 2017). Ainda, para a autora, “É uma leitura que, de facto, exige um pensamento crítico e político sobre questões estruturais, geracionais e de destinação orçamental que só é possível quando há interesse pelas questões nacionais e responsabilidade cidadã sobre o controle social” (SANTOS, 2017, p. 197). Dessa forma, observa-se que as pesquisas têm papel importante na escuta dos sujeitos, pois, por intermédio dessas, é possível conhecer e analisar a realidade (ALCOFORADO, 2009) para diagnosticar a situação-problema ou a efetividade de uma dada política ou programa social, e assim poder propor ações conjuntas com os usuários das políticas.

No contexto específico deste estudo, apesar da não participação efetiva do total de estudantes, podemos sinalizar que os 22 que participaram trouxeram muitas contribuições para alcançar os objetivos geral e específicos. No subcapítulo que segue, apresentamos a análise dos dados coletados.

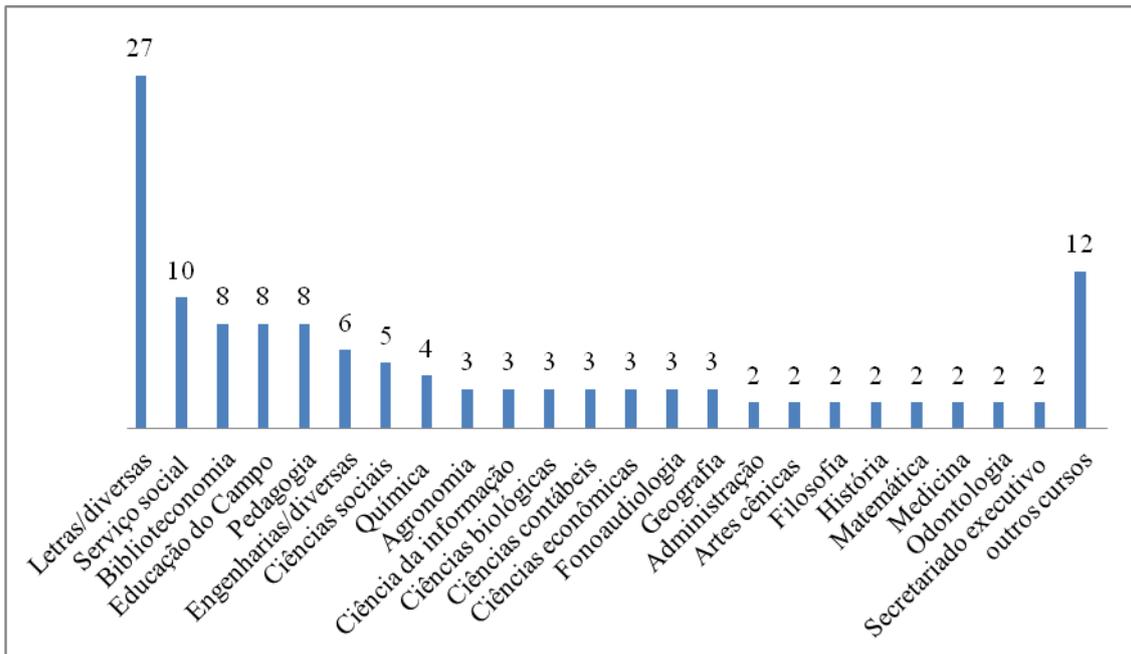
5.2 Análise dos dados

Conforme mencionado anteriormente, a elaboração do perfil do público-alvo desta pesquisa teve início com a análise dos dados disponibilizados nas planilhas do sistema de cadastro socioeconômico da PRAE, no qual foi possível verificar que havia 125 estudantes¹⁵ com idade acima de 40 anos matriculados nos cinco *campi* da UFSC até setembro de 2019. Os dados mostram que esses alunos estavam distribuídos em 44 cursos da universidade, sendo os da área de Letras¹⁶ aqueles com o maior número. Observou-se, também, que esses estão presentes em cursos que, tradicionalmente, tinham suas vagas ocupadas por estudantes das classes altas, como Medicina, Odontologia e Engenharia.

Nesses cursos, via de regra, a característica predominante é de acadêmicos muito jovens; então, o ingresso de pessoas com idade acima dos 40 anos, como identificado, é, de fato, uma inclusão muito importante. O gráfico a seguir mostra o número de universitários com esse perfil etário por curso.

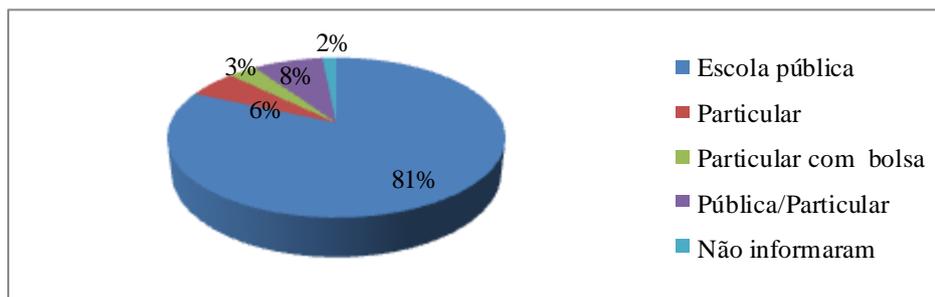
¹⁵ Para esta pesquisa, não foram analisados se são estudantes já graduados.

¹⁶ Para fins da pesquisa, foram contabilizados todos os cursos de Letras e Engenharia como um só; gráfico 2.

Gráfico 2: Distribuição da amostra por curso.

Fonte: Elaborado pela autora com as informações no Cadastro PRAE, 2021.

Em relação à procedência do ensino médio, podemos verificar, no Gráfico 3, que a maioria, 81%, cursou a Educação Básica integralmente em escola pública, 8% cursaram uma parte em escola particular e uma parte em escola pública, 6% em particular, 3% particular com bolsa e 2% não informaram.

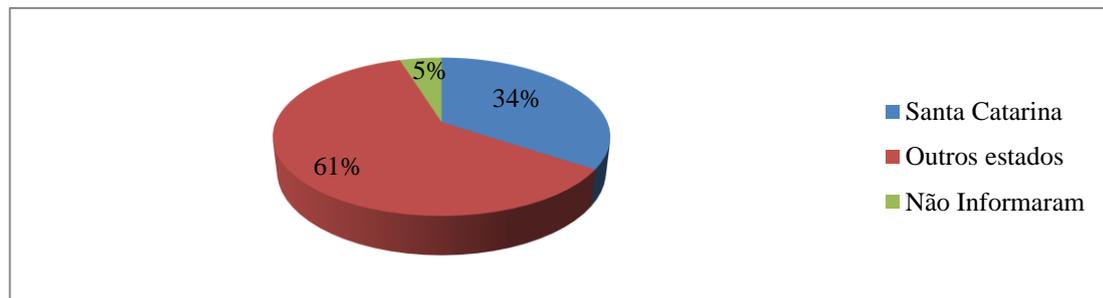
Gráfico 3: Distribuição da amostra por procedência do ensino médio.

Fonte: Elaborado pela autora com as informações no Cadastro PRAE, 2021.

Ainda, 66% dos alunos com ingresso tardio são mulheres e 34% homens. Esses dados correspondem ao perfil do estudante do ensino superior brasileiro, conforme revelam as pesquisas. De acordo com os institutos de pesquisas brasileiros, 57% dos matriculados em instituições de ensino superior são mulheres. E essas ocupam a maioria das vagas em várias áreas de formação, como nas Ciências Sociais, Jornalismo, Informação e nos cursos de licenciatura, bacharelado e na área de Saúde e Bem-Estar (PEDUZZI, 2020). Outro dado

relevante é que 61% são oriundos de outros estados, enquanto 34% são de Santa Catarina, e 5% não informaram o estado de origem (cf. Gráfico 4). Cabe destacar que, dos sujeitos que são de Santa Catarina, apenas 49% são de Florianópolis, cidade onde fica o *campus* com maior número de universitários com idade acima de 40 anos e, portanto, constituintes do grupo de análise deste trabalho. A migração de estudantes, com renda per capita familiar de até 1,5 salário-mínimo, para cidades onde há *campi* de instituições federais de ensino, ampliou-se com a adoção do SiSU a partir de 2012, pois, com esse processo seletivo, esses passaram a concorrer às vagas utilizando suas notas do Enem, diminuindo a necessidade de deslocamento para a realização das provas de vestibular em outras cidades e estados. Com o SiSU, as frações da classe média baixa e de baixa renda que já lutavam por acesso, a partir do uso do Enem, tiveram suas chances ampliadas, pois passaram a ter mais oportunidades de ultrapassar a barreira da restrição competitiva dos vestibulares das instituições públicas (JARDIM; ALMEIDA, 2016).

Gráfico 4: Procedência dos estudantes por estado.



Fonte: Elaborado pela autora com as informações no Cadastro PRAE, 2021.

Quanto à raça, 53% declaram-se brancos, 22 % pardos, 15% pretos, 8% indígenas, 1% amarelo e 1% não declarou. Essa informação, obtida por intermédio da autodeclaração dos candidatos na inscrição do vestibular, migra para o sistema da PRAE quando o estudante confirma sua matrícula. Esses conceitos reproduzem as estatísticas nacionais que indicam que os estudantes do ensino superior são predominantemente brancos. Em 2018, 55% e 48,8% dos discentes das instituições de ensino superior privadas e públicas, respectivamente, se declaravam brancos, enquanto 11% se declaravam de cor preta nas públicas, e 7,9% nas privadas. O percentual de acadêmicos pardos passou de 27%, em 2010, para 34% nas privadas; e de 27,6% para 36,9% nas públicas (PEDUZZI, 2020). Observa-se um aumento de estudantes pretos e pardos no ensino superior, entretanto, a desigualdade racial ainda persiste na educação, fazendo da inclusão desses sujeitos um desafio.

No que se refere ao grupo familiar, 65% moram com a família e 35% informaram que moram sozinhos. Além disso, 50,4% declararam ter filhos e 49,6% não. Chama a atenção o percentual de estudantes sem filhos. Para Barros, Alves e Cavenaghi (2008), isso é consequência da reorganização e diversificação familiar da sociedade contemporânea, pois a família vem assumindo configurações de união e de filiação diferenciadas das suas estruturas históricas, levando ao crescimento do número de mulheres ou casais sem filhos. A decisão de ter ou não filhos pode ser por falta de oportunidade, rejeição à maternidade, incompatibilidades entre as exigências do mercado de trabalho, opção por um padrão de vida mais elevado ou decorrência da rejeição do modelo de feminilidade hegemônico (BARROS; ALVES; CAVENAGHI, 2008).

No que diz respeito à situação de moradia, 58% moram em residência alugada e 21% em casa própria. Além disso, 13% vivem em residência cedida, 6% financiada e 2% não informaram. Sobre a renda familiar, 51% disseram ter renda per capita de até 0,5 salário-mínimo, 34% entre 0,5 salário-mínimo a um salário-mínimo e 15% entre um a 1,5 salário-mínimo. Os dados deixam perceptível o nível socioeconômico desses estudantes, pois 86% vivem com uma renda per capita de até um salário-mínimo. Ainda, mais de 50% vêm de outros estados e municípios, o que aumenta os gastos com deslocamento e moradia, comprometendo ainda mais a renda familiar. Para Recktenvald, Mattei e Pereira (2018), os estudantes têm necessidades que precisam ser supridas de forma simultânea e, para fins de permanência, não adianta a instituição suprir apenas parte delas. Dessa forma, os programas de apoio aos estudantes têm papel fundamental para o êxito desses nas instituições, o que evidencia a necessidade de tornar a assistência estudantil uma política universal, acabando com a fragmentação e a seleção entre os que necessitam dela para a permanência.

Nessa primeira análise, foi possível desenhar quem é o estudante com ingresso tardio atendido pela assistência estudantil da UFSC. A seguir, vamos conhecer quem foram os sujeitos que contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa respondendo ao questionário.

5.2.1 Os sujeitos da pesquisa: Quem respondeu ao questionário?

Conforme já relatado, dos 110 estudantes identificados como com ingresso tardio e cadastrados pela Assistência Estudantil da UFSC, regularmente matriculados nos cursos da graduação dos cinco *campi* da instituição, somente 22¹⁷ responderam ao questionário,

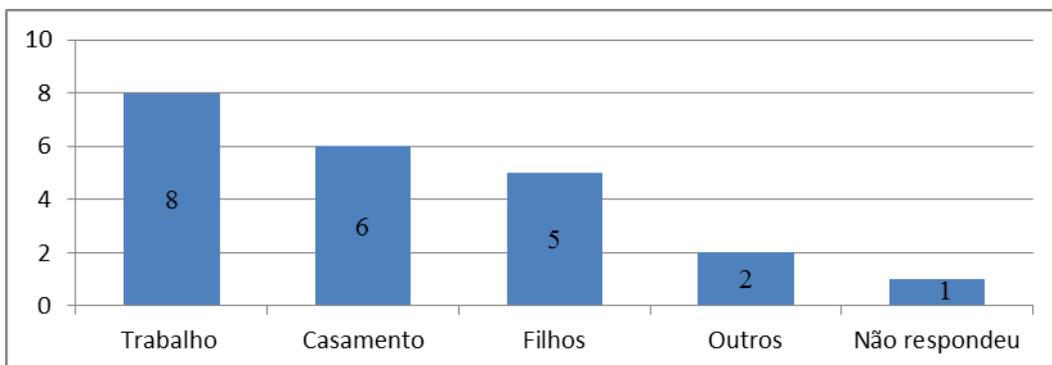
¹⁷ A identificação dos estudantes foi realizada pelo número que corresponde à ordem de resposta do questionário seguida pela fase do curso e idade.

representado 20 % da amostra. Desses, 59% são mulheres e 41% homens. Entretanto, mesmo com percentuais menores, obtivemos respostas de sete estudantes da faixa etária de 40 a 45 anos (32%) e sete com idade de 46 a 49 (32%). A predominância, dos respondentes, é de acadêmicos da 3ª fase (23%), mas eles estão diluídos ao longo de praticamente todas as fases nos 44 cursos que frequentam.

Em relação à conclusão do ensino médio, 55% finalizaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto 36% em escola regular e 9% em escola técnica. Ainda, 32% concluíram o ensino médio com idade de até 18 anos, idade considerada adequada para conclusão do ensino médio. Os demais concluíram com idades entre 19 e 30 anos, representando 32% da amostra, entre 31 e 40 anos, também representando 32%, e entre 41 e 50 anos, representando 5% da amostra. Ou seja, 68% concluíram o ensino médio com idade superior a 18 anos. Esses dados materializam a realidade do sistema educacional brasileiro, evidenciando que os fatores sociais interferem no acesso, permanência e conclusão dos percursos educacionais, causando a evasão e o atraso na conclusão. Merecem destaque os fatos de a maioria dos estudantes com ingresso tardio ouvidos nesta pesquisa terem concluído o ensino médio na Educação de Jovens e Adultos e com idade acima de 19 anos. Em 2019, no Brasil, a parcela de pessoas com 25 anos ou mais de idade, que não tinham o ensino médio completo, era de mais de 51% (IBGE, 2020).

Ainda, 41% responderam que interromperam os estudos depois da conclusão do ensino médio, e desses 77% eram mulheres e 43% homens. Quanto aos motivos que levaram à interrupção, conforme mostra o gráfico 5, os mais citados foram trabalho, seguido por casamento e filhos. Nessa questão, o estudante podia indicar mais de uma resposta.

Gráfico 5: Motivos que levaram à interrupção dos estudos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

É significativo frisar que trabalho foi o motivo mais indicado para a interrupção dos estudos por homens e mulheres; entretanto, apenas um homem mencionou que trabalho, casamento e filhos, concomitantemente, interferiram no prosseguimento de seus estudos. Os motivos trabalho, filhos e casamento concomitantes foram apontados majoritariamente pelas mulheres, demonstrando que o cuidado dos familiares e as atividades domésticas ainda são “naturalmente” destinados às mulheres que acumulam esses compromissos com o trabalho fora de suas casas. Nesse sentido, Luz e Casagrande (2016, p. 10) alertam que “a divisão sexual do trabalho, ao separar e hierarquizar as atividades, possibilita a intensificação da exploração do trabalho, em particular do trabalho das mulheres”. O fato é corroborado pelas respostas das estudantes que participaram desta pesquisa, que veem no acúmulo das atividades trabalho, filhos e casamento o motivo para a interrupção dos estudos. Ainda para Luz e Casagrande (2016, p. 10), a desvalorização das tarefas realizadas por mulheres na sociedade é tamanha que, muitas vezes, essas não são consideradas como trabalho, como acontece com as tarefas domésticas e com o cuidado humano, que “ainda são naturalizadas, percebidas como parte da vida das mulheres e invisibilizadas socialmente”.

Ainda, 15 estudantes indicaram que, entre o ensino médio e o curso atual, iniciaram outros cursos, sendo que, desses, sete sinalizaram não os terem concluído. Dos cursos indicados, 53% eram técnicos, 33% de graduação e 13% de qualificação. Quando indagado sobre os motivos que os levaram a frequentar o curso atual, os mais citados foram a realização pessoal (citado 17 vezes), vontade de mudar de profissão (citado 5 vezes) e expectativa de inserção no mercado de trabalho (citado 4 vezes)¹⁸. Um estudante relatou que o que o levou a frequentar o curso atual foi: “Para entender o mundo dos brancos” (Estudante 15, 10ª fase, 40 anos).

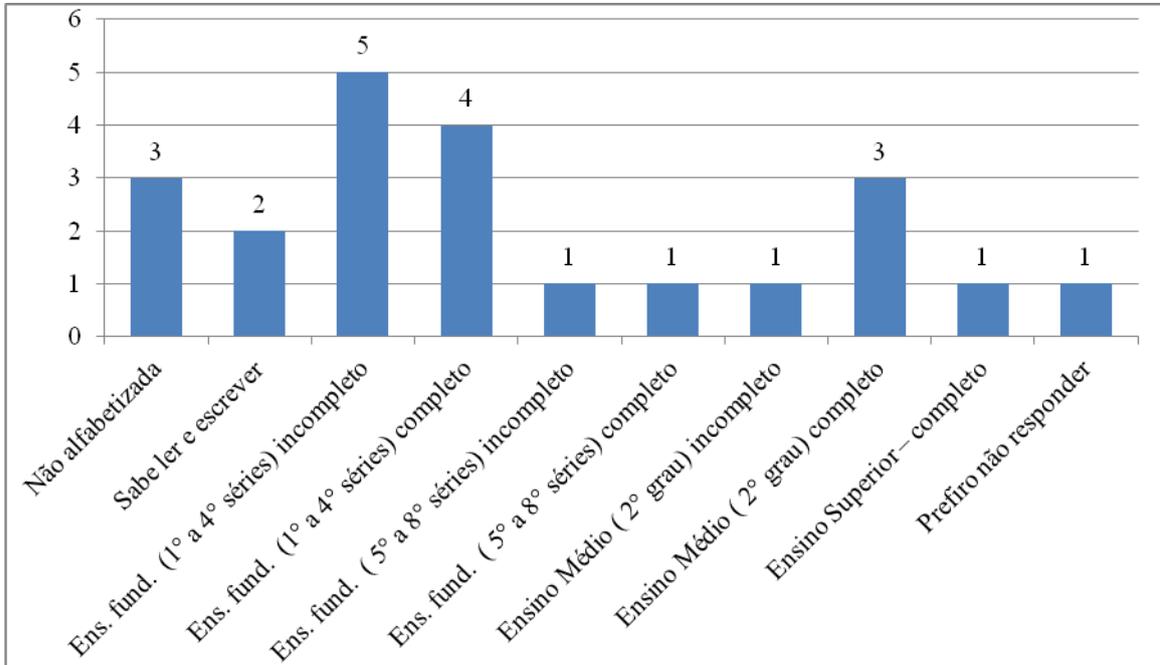
A realização pessoal e as expectativas de inserção no mercado de trabalho fazem com que um diploma de nível superior seja muito desejado. Isso ocorre pela esperança de que, depois de diplomado, haja uma mobilidade social, ficando distante do desemprego e do trabalho precarizado (SOUSA; GONÇALVES, 2016). Todavia, com a crise econômica das sociedades contemporâneas ocidentais, a formação de nível superior não dá mais essa garantia. Ainda, com a mercantilização da educação, há formações em excesso em determinadas áreas, causando um excedente de pessoal habilitado que não é absorvido.

Com relação ao contexto familiar, quando questionados sobre a escolaridade dos pais (gráficos 6 e 7), apenas um estudante declarou que a mãe e o pai têm formação de nível

¹⁸ Essa questão possibilitava a escolha de mais de uma resposta e ainda dava a oportunidade de relatarem outras não disponíveis nas opções apresentadas.

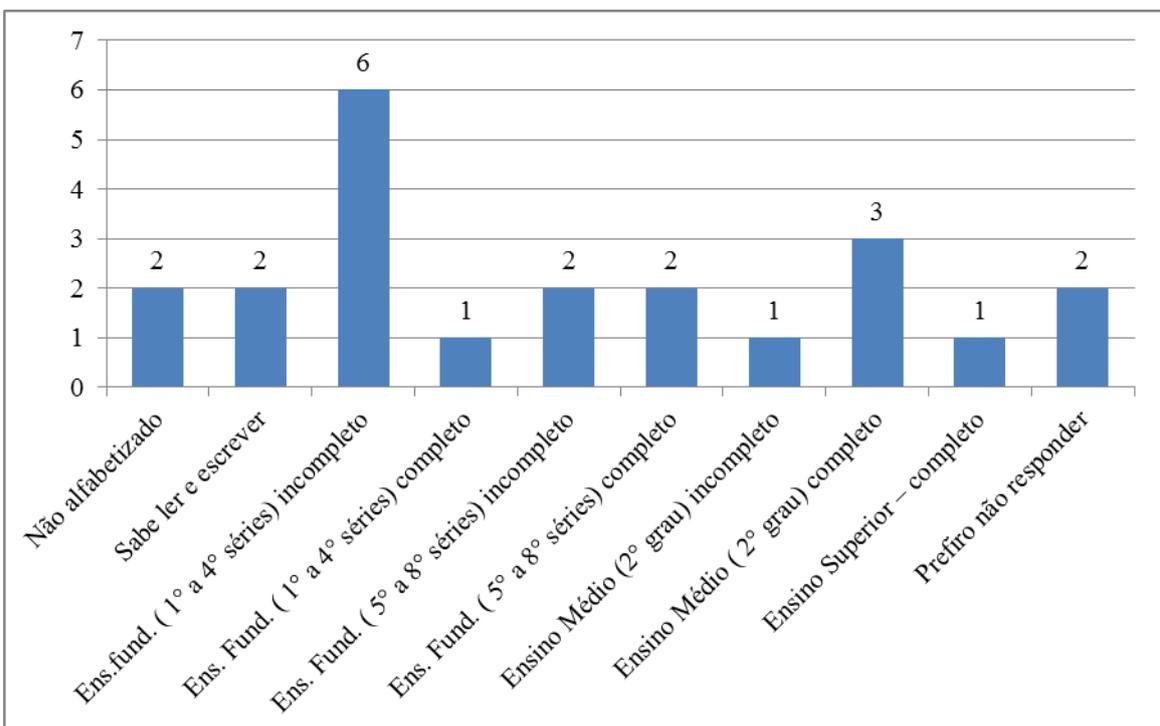
superior completo, e um estudante não quis responder. A predominância foi a formação do ensino fundamental 1 (antigas 1ª a 4ª séries) incompleto para os pais e as mães.

Gráfico 6: Formação da mãe ou responsável do sexo feminino que o(a) criou.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Gráfico 7: Formação do pai ou responsável do sexo masculino que o(a) criou.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Para esses estudantes, originários de famílias que não tiveram acesso a níveis de ensino mais elevados, a conclusão de um curso de nível superior é uma quebra de paradigma. Como recorda Ramos (2017), as políticas educacionais, principalmente as dos governos civil-militar no Brasil, tinham como função conter o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. Isso se perpetuou durante vários anos, fazendo um movimento contrário apenas com as políticas de democratização do ensino superior iniciadas a partir de 2005, como o PROUNI, mas ganhando força com as políticas de ação afirmativa nas instituições de ensino federais.

No que concerne ao principal mantenedor do seu grupo familiar, 73% relaram serem eles próprios. Observa-se, nessa questão, uma das características mais presentes nos estudantes com ingresso tardio: a responsabilidade de prover o seu sustento e o de sua família. Além disso, 14% indicaram serem os cônjuges ou companheiros os responsáveis pelo provento familiar; um indicou ser o pai/padrasto, outro a mãe/madrasta e um o filho/filha.

Ainda sobre a renda familiar, 45% declararam que não estavam trabalhando, 41% que trabalhavam, 9% estavam procurando emprego e dois deles não quiseram responder. Dos estudantes que estavam trabalhando, a predominância foi de trabalho autônomo/profissional liberal, representando 28%, seguido por estágio, 18%, e por vínculo de carteira assinada, 18%.

Foi indagado aos que estavam trabalhando se exercer a atividade concomitante aos estudos era prejudicial, e 20% responderam que sim, enquanto 30% que prejudica um pouco, e para 20% prejudica bastante. Para 20% não prejudica, e 10% não quiseram responder. Na tabela abaixo, podemos verificar a carga horária de trabalho dos sete estudantes que sinalizaram a interferência da atividade profissional nos estudos:

Tabela 3: Vínculo de trabalho e carga horária.

Identificação	O trabalho prejudica seus estudos	Vínculo de trabalho	Carga horária semanal de trabalho
E17, 5ª fase, 46 anos	Sim.	Trabalho com contrato temporário.	Entre 15 a 20 horas.
E22, 9ª fase, 60 anos	Sim.	Microempreendedores individuais (MEI).	Mais de 30 a 40 horas.
E6, 7ª fase, 44 anos	Um pouco.	Trabalho autônomo/profissional liberal.	Entre 20 a 25 horas.
E13, 10ª fase, 50 anos	Um pouco.	Estagiário/bolsista.	Mais de 30 a 40 horas.
E14, 8ª fase, 48 anos	Um pouco.	Trabalho autônomo/profissional liberal.	Mais de 44 horas.

(continua)

E7, 3ª fase, 40 anos	Bastante.	Trabalho com carteira assinada.	Mais de 40 a 44 horas.
E9, 6ª fase, 52 anos	Bastante.	Trabalho com carteira assinada.	Mais de 44 horas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Observa-se o fato dos que afirmaram maior interferência terem a carga horária de trabalho acima de 40 horas semanais, com carteira assinada, vínculo empregatício com menor mobilidade de horário. A intercessão do trabalho na educação é presente em todos os níveis de ensino no país. Pois, conforme relata Vargas (2008, p. 50), o Brasil é:

[...] um dos campeões mundiais no que diz respeito à diferença de renda entre os mais ricos e os mais pobres. Sendo assim, dificuldades de cunho econômico podem interferir na trajetória acadêmica de estudantes de baixa renda, seja através da falta de recursos necessários para o acesso a importantes bens e práticas culturais, seja pela necessidade de conciliar estudos e trabalho. Mesmo no caso de instituições públicas, onde o ensino é gratuito, para que o estudante possa se dedicar aos estudos e usufruir plenamente das diversas possibilidades que a convivência no ambiente acadêmico pode proporcionar, é fundamental que ele disponha de condições mínimas para a sobrevivência, como moradia, alimentação e transporte.

Dessa forma, o fato de terem que acumular carga horária de trabalho com os estudos pode sobrecarregá-los influenciando negativamente para uma permanência com qualidade e, por vezes, causando a evasão. Para conhecer um pouco mais sobre dificuldades enfrentadas por esses estudantes no contexto universitário, na próxima seção analisaremos questões como as dificuldades financeiras, de inserção em sala de aula e fora dela, ou as referentes à discriminação que pode ocorrer naquele ambiente.

5.2.2 O estudante tardio no contexto universitário

Nesta seção, procuramos conhecer as dificuldades vivenciadas no cotidiano institucional. Iniciamos interpelando os participantes sobre as maiores dificuldades enfrentadas quando do ingresso no curso de graduação¹⁹, sendo a resposta mais citada a financeira, mencionada 13 vezes, seguida pela dificuldade de aprendizado, que foi referenciada 10 vezes; adaptação a novas situações, mencionada 6 vezes; dificuldade de acesso a materiais e meios de estudo, 5 vezes citada; e um estudante preferiu não responder.

Ainda, quando questionados se teriam dificuldades financeiras para permanecer no curso, 73% responderam que sim e 27% não. Demonstra-se que, na realidade brasileira, essa é

¹⁹ Essa questão possibilitava a escolha de mais de uma resposta.

ainda um dos maiores entraves para o acesso à educação. Aqueles que relatam esse obstáculo para permanência citaram como principais o gasto com moradia (citado 9 vezes), com o transporte (indicado 7 vezes), com a aquisição de material didático (relatado 6 vezes) e com a saúde (apontado 6 vezes)²⁰. Além dessas questões, eles registraram que, “como profissional liberal, ganho muito pouco, e até me formar, é muito pouco; não consigo me manter, tenho ajuda dos filhos” (Estudante 20, 9ª fase, 56 anos); e: “Se não trabalho, não ganho. Houve semestres que não pude trabalhar” (Estudante 22, 9ª fase, 60 anos). Fica evidente que a insegurança financeira é um dificultador para esses estudantes e, conseqüentemente, os auxílios institucionais podem fazer diferença quando se fala em permanência. A fala dos alunos materializa a instabilidade vivenciada por quem não tem vínculo empregatício. Como autônomos, ficam à própria sorte em caso de adversidades e, quando não têm apoio familiar e da instituição, podem se evadir.

Outro fator importante são as dificuldades sinalizadas de moradia e transporte. Nos grandes centros urbanos, a especulação imobiliária e o gasto com transporte fazem com que grande parte da renda das famílias seja destinada a esses itens. O *campus* onde majoritariamente estudam os sujeitos desta pesquisa se localiza em uma área muito valorizada de Florianópolis, sendo um dos cinco mais caros de se morar da Capital, e chega a ser procurado por investidores que visam lucrar com a compra, venda e locação de imóveis na região. No ano de 2019, os preços de imóveis para locação variavam entre as faixas de preços de R\$ 500,00 a R\$ 1.499,00 (RIBEIRO, 2019). Sendo assim, os estudantes que não conseguem comprar ou locar naquela região vão morar em bairros mais distantes da universidade e enfrentam o problema dos gastos com o transporte público. O alto custo para se locomover nos grandes centros urbanos já havia sido divulgado em 2019 pelo IBGE, com a publicação da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), realizada entre os anos de 2017 e 2018, que mostrou que o gasto com transporte no país superou o da alimentação nas áreas urbanas (IBGE, 2019). Logo, não é surpresa a questão financeira ser um dos maiores obstáculos para a permanência do estudante com ingresso tardio, que, em muitos casos, além de ser o provedor de sua família, tem um custo adicional com o ingresso na universidade.

As indagações feitas e analisadas até aqui tratam de questões socioeconômicas que impactam na permanência nos bancos universitários. As inquirições que seguem procuraram identificar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em relação à permanência em sala de aula. Sobre esse tema, o primeiro questionamento foi se eles consideravam ter alguma dificuldade no contexto da sala de aula. Diante da pergunta, 64% disseram que sim, enquanto 32% disseram que não, e um estudante não quis responder.

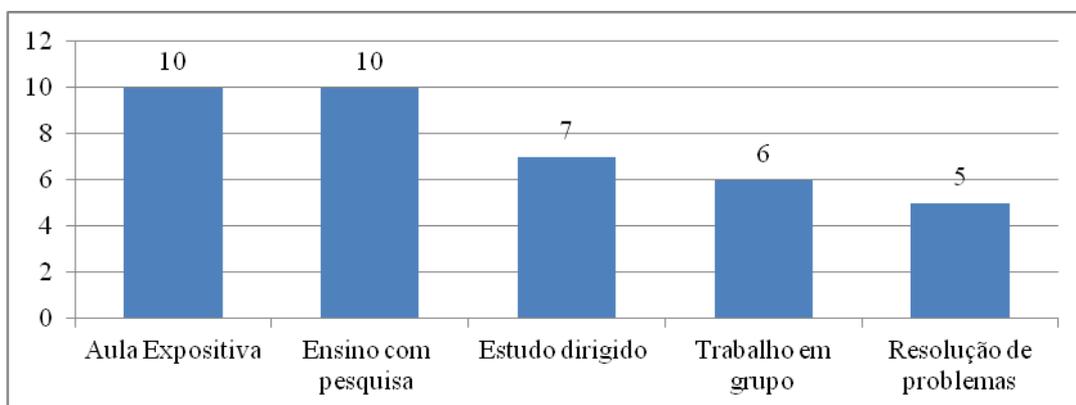
²⁰ Os estudantes podiam indicar mais de uma dificuldade, entre aquelas listadas, e incluir outras, se fosse o caso.

Quando relataram essas dificuldades, eles as vincularam a disciplinas da área das ciências exatas. Entretanto, outras categorias foram elencadas como agravantes para a permanência em sala de aula, como o “machismo por parte de colegas, coordenadores e professores” (Estudante 20, 9ª fase, 56 anos), “preconceito social e de etnia” (Estudante 15, 10ª fase, 40 anos), “pela idade, dificuldade de relacionamento com os colegas mais jovens” (Estudante 2, 3ª fase, 45 anos), “indiferença e sensação de deslocamento” (Estudante 20, 9ª fase, 56 anos). Um dos entrevistados relata que, “por vezes, tinha a nítida sensação de que não notavam a minha presença na sala” (Estudante 20, 9ª fase, 56 anos). Diante dessas manifestações, é importante destacar que, embora os fatores pedagógicos sejam de extrema relevância para a permanência, outros também interferem e podem levar à evasão. O fato de sofrerem preconceito – seja por sua classe social, racial, de etnia ou etário – causa nesses estudantes sensação de não pertencimento àquele lugar. Para Bastos e Silva (2018), a escola pertence a uma estrutura social permeada de mecanismos de exclusão e, dessa forma, acaba por estabelecer uma segmentação, podendo determinar a formação dos percursos de exclusão. Embora a escola não seja a única e nem a principal causa das desigualdades, essa não pode ser negligenciada; é necessário isolar os mecanismos e fatores daquele ambiente que possam aumentar as desigualdades e a exclusão (BASTOS; SILVA, 2018).

Outro fator questionado foi se a forma como o professor trabalhava os conteúdos em sala de aula interferiria na aprendizagem. A essa pergunta, 50% responderam que sim, interfere, 36% assinalaram a opção ‘talvez’, e 14% disseram que não.

Foram listadas aos sujeitos diferentes estratégias de ensino-aprendizagem e foi solicitado que, dessas, indicassem as alternativas que julgavam (poderiam marcar mais de uma opção) mais adequadas. Os resultados são apresentados no gráfico abaixo:

Gráfico 8: Amostra por metodologias preferidas.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Encontram-se empatadas, nas preferências dos estudantes, a aula expositiva e o ensino com pesquisa. As pesquisas sobre o processo ensino-aprendizagem de adultos indicam que um dos fatores que levam esses sujeitos a não frequentarem os bancos escolares “é a inadequação de metodologias e de conhecimentos às suas realidades e objetivos” (REIBNITZ; MELO, 2020, p. 484). Nesse sentido, conhecer qual metodologia de ensino é mais motivadora para esses alunos pode contribuir para a efetivação de uma prática pedagógica emancipadora em que esses também fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Reibnitz e Melo (2020, p. 490) nos lembram do uso da pesquisa como princípio educativo que “permite a ampliação do conhecimento em sua dimensão ativa e crítica”, sendo a pesquisa “uma dimensão emancipatória da educação, atribuindo papel ativo ao estudante que questiona o mundo, procura respostas e interferências” (2020, p. 490).

Para além da sala de aula, sabe-se que o cotidiano do discente também envolve outros espaços institucionais, nos quais ele precisa circular para a busca de materiais de estudo (como a biblioteca, por exemplo), para a solução de questões documentais (como as secretarias de cursos), para a busca de auxílios (como os setores de atendimento de assistência estudantil). Ainda, a vida universitária, como no caso em análise, inclui espaços de socialização como cantinas e centros de eventos. Essa livre circulação fortalece os vínculos e, também, contribui para que esses sujeitos localizem apoio, nos momentos em que enfrentarem alguma dificuldade. Considerando essas questões, foi solicitado se, fora da sala de aula, nos demais espaços dentro do *campus* da universidade, tinham alguma dificuldade de acesso. Os dados demonstraram que 86% não têm dificuldade para acessar os espaços coletivos da instituição, mas 14% sinalizaram que sim. Aos que indicaram dificuldades de acesso, foi indagado em quais locais isso acontece, e os mais indicados foram monitoria e laboratório de informática. Perguntamos, então, se já procuraram auxílio em algum setor da universidade, e todos relataram que sim, sendo que o setor mais procurado foi a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

Considerando o perfil dos sujeitos desta pesquisa, todos com ingresso tardio, idade acima de 40 anos e com vulnerabilidade socioeconômica, foi inquirido se tiveram vontade de abandonar o curso em algum momento; 68% responderam que sim e 32% que não. Entre os motivos citados para o desejo de abandono²¹, estão as dificuldades financeiras (11 vezes assinalada), dificuldade de conciliar trabalho e estudo (6 vezes), problemas de saúde (6 vezes), nível de exigência e carga de trabalho acadêmico (citado 4 vezes), assédio, *bullying*,

²¹ Nessa questão o estudante poderia indicar mais de uma resposta.

perseguição, discriminação ou preconceito (citado 3 vezes), dificuldades de relacionamento no curso (citado 3 vezes), problemas familiares (citado 3 vezes) e incompatibilidade com o curso (citado 2 vezes).

Cabe destacar que, como a questão era objetiva, não foi possível obter depoimentos dos estudantes sobre as situações indicadas como fatores para o desejo de abandono. Pela variedade de escolhas dos estudantes, é possível afirmar que, para eles, não há um único fator para a evasão, mas um conjunto de situações que podem influenciar no abandono. E isso é corroborado por Figueiredo e Salles (2017, p. 361-362) ao citarem Rumberger (2011), que distingue os fatores para evasão em dois tipos: individuais e contextuais, sendo os primeiros “relacionados aos próprios alunos, suas atitudes, comportamentos, desempenho escolar e experiências anteriores; e os contextuais, que se associam às famílias dos estudantes, às escolas e às comunidades em que vivem”. Então, há um conjunto de situações que devem ser trabalhadas quando o objetivo é evitar a evasão.

Perguntamos também se, ao sentirem vontade de abandonar o curso, buscaram algum auxílio (essa questão possibilitava a escolha de mais de uma alternativa). Os mais citados, como referência de diálogo, diante das dificuldades enfrentadas, foram os colegas de turma (mencionado 11 vezes), seguido pelos diferentes profissionais da instituição: psicólogos (6 vezes), coordenador (5 vezes), professor (5 vezes) e assistente social (3 vezes). Dois estudantes relataram não ter conversado com ninguém, outro disse ter conversado com um amigo e um preferiu não responder a questão.

Esses dados revelam que eles se sentem mais acolhidos pelos colegas de sala do que pela instituição. A integração com os pares é importante, mas o fato de não procurarem apoio também na instituição pode indicar que esses não se sentem integrados àquele ambiente. Conseqüentemente, há a necessidade de se criar estratégias de atendimento que aumentem os vínculos entre estudantes e instituição. Para Figueiredo (2018 *apud* FARIA; ALMEIDA, 2020, p. 8), a “integração acadêmica e social permite que os estudantes criem um sentimento de pertença e identidade tanto com a instituição quanto com seus diferentes agentes, favorecendo a permanência e continuação dos estudos na instituição”. Assim, faz-se necessário ampliar essa integração, para que eles se sintam acolhidos e procurem auxílio quando necessitarem, possibilitando um acompanhamento contínuo durante seu percurso acadêmico.

Como ficou evidente, a evasão escolar não é justificada por apenas um fator. Geralmente, ela ocorre por um conjunto de dificuldades e, nas repostas dos sujeitos desta pesquisa, predominam as questões financeiras. Essas acabam desencadeando outras, como a

dificuldade de conciliar trabalho e estudo, sobrecarga mental para realização de atividades acadêmicas, dificuldade de acesso a materiais didáticos, moradia, transporte, entre outros. Para Ambiel (2015 *apud* SOUSA; MÁRTIRES; SOUSA, 2018, p. 45), há também outros fatores que precisam ser considerados:

[...] relacionados a motivos institucionais (qualidade do corpo docente, serviços de infraestrutura); motivos pessoais e vocacionais (dúvida em relação à escolha da profissão, se tem vocação, problemas de saúde); motivos relacionados à falta de suporte (dificuldades de ordem financeira, conciliar estudos e trabalho, conflito entre carga horária de trabalho e as exigências do curso, restando pouco tempo para realizar as atividades), motivos relacionados à carreira (o salário e o mercado); motivos vinculados ao desempenho acadêmico (baixo desempenho nas disciplinas); motivos interpessoais (dificuldades para se relacionar com colegas, professores e gestores); motivos referentes à autonomia (assumir responsabilidade de morar sozinho).

Além disso, foram questionamos se, no ambiente universitário, já haviam se sentido discriminados ou inferiorizados pela idade. Dos sujeitos ouvidos, 54% responderam que não, mas 23% relatam que sim, em alguns momentos, e 23% disseram que sim. Dessa forma, somando-se as respostas para a alternativa “em alguns momentos” e “sim”, temos 46% que já se sentiram discriminados pela idade em algum momento da condição estudantil atual. Dos que relatam o sentimento de discriminação, 50% disseram que essa foi realizada por colegas ou outros estudantes, 36% pelos professores, 7% por parte dos servidores e 7% não respondeu. Em um relato, um estudante coloca que: “Foram momentos difíceis, para mim, no início do curso. Percebia, em algumas situações especialmente, quando era aula na prática, uma certa desconsideração com relação à idade (talvez), ou à minha pessoa” (Estudante 20, 9ª fase, 56 anos).

Como resultado das respostas acima, percebe-se que os fatores que asseguram a permanência vão além das questões pedagógicas e avançam para aspectos sociais impregnados em nossa sociedade, como o preconceito etário. Isso se reflete na educação, no mercado de trabalho, no lazer e na própria autoimagem. Nesse sentido, Faria e Almeida (2020, p. 11) ressaltam que:

Ainda que as instituições não tenham controle total sobre as várias características dos alunos, entender o efeito destas na persistência dos estudos pode ser útil para o desenvolvimento de perfis de estudantes em risco, com orientação eficiente dos serviços especializados de apoio. A criação de serviços de ação social e de apoio psicológico e educacional, munidos de profissionais especializados, é entendida como instrumento necessário na ajuda dos estudantes que experienciam maiores dificuldades na área socioeconômica, pessoal e acadêmica [...].

Ao analisarmos as respostas dadas às questões desta pesquisa, podemos perceber que são muitos os fatores que interferem na permanência e êxito nas instituições, indo além das questões financeiras, embora essa seja predominante. Essas perpassam por questões pedagógicas, de gênero, de preconceito étnico-racial e geracional e formam um conjunto de dificuldades que têm de ser trabalhadas para evitar a evasão; nessa realidade, agir preventivamente nas situações de risco torna-se imprescindível. Assim, os depoimentos dos sujeitos ouvidos nos apontam aspectos importantes que justificam a necessidade de uma intervenção junto aos setores e profissionais das instituições de ensino. Conforme indicam os próprios estudantes:

A inclusão é importante, mas não suficiente. É necessário também acolhimento sincero e a educação para esse acolhimento. As políticas de inclusão e acolhimento são inócuas se a comunidade universitária não está preparada para aceitar o diferente (Estudante 20, 9ª fase, 52 anos).

[...] Espero, sinceramente, com a expectativa de vida aumentando no Brasil, que não somente a sociedade, mas dentro das faculdades públicas possam incluir mais propostas acadêmicas de cursos superiores, agregando e motivando a participação de pessoas acima de 50-60 anos, com idades mais avançadas. E essa inclusão deve ter sua iniciativa dentro das faculdades, com campanhas incentivando essa convivência tão natural que já deveria estar acontecendo, entre os mais jovens, e até mesmo os professores, que deveriam incluir os alunos mais velhos em sua rotina acadêmica, não sendo vistos com desigualdade e/ou incapacidades, tratando-os de igual para igual (Estudante 20, 9ª fase, 56 anos).

O que nos dizem os estudiosos sobre o ingresso tardio na educação (FERREIRA, 2011) e os estudantes entrevistados é que somente o acesso às vagas não é suficiente para garantir a inclusão. É necessário que as instituições de ensino estejam preparadas para receber a diversidade de pessoas que estão ingressando nesses ambientes. Sendo assim, é obrigatório que as falas aqui apresentadas sejam compartilhadas com os profissionais da área educacional para que conheçam esses alunos, suas características, necessidades e anseios, e possam refletir sobre o seu atendimento e propor ações concretas nas instituições que secundem em uma permanência com qualidade. É com esse intuito que o Produto Educacional apresentado neste trabalho acadêmico deve intervir.

Como já explicitado, a coleta de dados para esta pesquisa foi feita por meio de análise documental e por um questionário *on-line* preenchido pelos estudantes. A proposta inicial era a realização de entrevistas presenciais. Entretanto, devido à pandemia de COVID-19, não só a proposta da coleta de dados para esta pesquisa foi alterada, como também o cotidiano dos estudantes, o qual mudou bruscamente desde março de 2020, quando, devido à chegada da doença ao país, exigiram-se medidas de restrições que impossibilitaram a realização de aulas

presenciais. Sabe-se que, em relação ao contexto escolar, o público em vulnerabilidade social foi um dos mais impactados pela pandemia (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020).

Por isso, julgamos fundamental questionar os estudantes sobre os impactos causados por essa realidade que, no período de finalização deste trabalho, ainda continuava de atividades não presenciais na instituição em análise. O tema é tratado na seção seguinte.

5.2.3 Os impactos da pandemia de COVID-19 no cotidiano dos estudantes

O mundo vem presenciando uma retração dos governos nas políticas públicas com forte apelo ao Estado mínimo. A expansão do neoliberalismo e a transferência de responsabilidades governamentais para a iniciativa privada são vistas, nessa perspectiva, como a única forma de solucionar os problemas sociais. Isso é difundido pelos meios de comunicação burgueses com o intuito do convencimento da população de que a única solução para as mazelas sociais são a caridade e a privatização dos serviços públicos. Em meio a esse apelo mundial, surgiu em 2020 a pandemia causada pela COVID-19, que deixou evidente a importância da intervenção estatal e das políticas públicas aos mais pobres, visto que a caridade não dá conta de atender a todos que necessitam e o mercado não absorve os problemas sociais. Conforme argumenta Otoni (2020, p. 175):

O Estado na maior parte do mundo tem assumido o protagonismo no combate ao coronavírus e na manutenção da renda das famílias impossibilitadas de venderem sua força de trabalho. Este fato tem um efeito desmoralizante para o pensamento neoliberal, confronta a noção fundamental que advogam: a superioridade do mercado em relação ao estado.

Nesse contexto, a necessidade da intervenção dos estados ficou evidente para a sobrevivência da população mais pobre e na disponibilização de uma renda mínima e, principalmente, no atendimento à saúde. Também, com a pandemia, uma nova rotina foi imposta às populações. Aceleraram-se mudanças significativas no mundo do trabalho e na educação, com a realização de aulas e trabalho remotos. De modo a identificar as consequências desse cenário na vida estudantil, perguntamos aos sujeitos quais as implicações da pandemia em seu cotidiano. Iniciamos com uma pergunta sobre a interferência desse contexto em seus estudos, o que resultou em relatos de dificuldades psicológicas e adaptação: “Interferiu na minha saúde física e mental” (Estudante 12, 3ª fase, 48 anos); “O confinamento causou desequilíbrio emocional; o estudo em casa afetou a evolução que tinha planejado para

a conclusão do curso” (Estudante 5, 7ª fase, 52 anos); “Moro sozinho. Foi muito difícil ficar sem ninguém perto” (Estudante 11, 3ª fase, 47 anos).

No que concerne às consequências da pandemia, um estudo realizado em Portugal, em 2020, teve como objetivo investigar os níveis de ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários portugueses. Para esse objetivo, aplicou-se um questionário em dois grupos de estudantes, sendo a amostra 1 constituída por 460 sujeitos com idade média entre 20 a 14 anos, e a amostra 2 por 159 sujeitos com idade média de 20 a 40 anos. A partir de suas respostas, foi realizada uma comparação entre os anos de 2018 e 2019 com o período pandêmico, quando houve a suspensão das aulas e o decreto do estado de emergência pelo governo português, e a conclusão foi que houve um aumento significativo de perturbação psicológica (ansiedade, depressão e estresse) entre os estudantes universitários durante a pandemia (MAIA; DIAS, 2020). Esse resultado ratifica o que relatam os estudantes, demonstrando, por meio de suas falas, uma maior sensibilidade emocional neste período pandêmico.

Eles ainda relataram dificuldades em relação à continuidade dos estudos, no cenário atual: “[...] se em aulas presenciais já fica complicado uma pessoa da minha idade compreender o conteúdo, imagina *on-line*” (Estudante 21, 2ª fase, 44 anos); “A dificuldade de encontrar um ambiente propício para os estudos” (Estudante 16, 2ª fase, 50 anos). As dificuldades vivenciadas pelos sujeitos, assim como pela maioria da população estudantil de baixa renda, independentemente da idade e do nível de ensino, são agravadas pela falta de acesso às tecnologias: “Não tenho internet em casa, onde moro não vai fibra ótica [...], e nenhuma operadora de internet não trabalha mais com a forma antiga de internet, nem mesmo a [suprimimos o nome da operadora]; então, já dá para ver, né, o quanto a pandemia impactou em minha vida e meus estudos” (Estudante 8, 6ª fase, 44 anos).

As respostas evidenciam a grande tensão causada pelo isolamento e pelas mudanças abruptas para o ensino remoto, além das dificuldades sociais que interferem nos meios necessários para adaptação das aulas, como equipamento, acesso à internet e a não existência de um local adequado ao estudo nas residências. Também foi questionado sobre o acesso a recursos tecnológicos, como computador e internet, e apenas um estudante relatou não ter condições de acesso. Nesse período, a universidade disponibilizou auxílio para pagamento de um plano de internet e empréstimo de computadores, o que contemplou 18% dos sujeitos que responderam ao questionário. Entretanto, as medidas não foram suficientes, na visão dos estudantes: “Tenho acesso limitado, e por ter mais pessoas na casa estudando, há problema com espaço e prejuízo por ter que compartilhar os equipamentos, muitas vezes, no mesmo

horário. Outro problema é com a limitação de internet. Está bem difícil” (Estudante 5, 7ª fase, 52 anos); “Recebi ajuda de custo da PRAE, mas mesmo assim não consegui internet boa. Recebi também um computador da UFSC emprestado” (Estudante 8, 6ª fase, 44 anos); “Tenho [acesso à internet] de forma precária por ser área rural e a internet ser a rádio e sinal de telefonia móvel ser ruim também” (Estudante 14, 8ª fase, 48 anos), “Tenho um computador emprestado pela UFSC que não funciona câmera nem áudio. Fiquei totalmente prejudicada por isso” (Estudante 21, 2ª Fase, 44 anos).

Os relatos atestam a realidade brasileira, na qual grande parte dos estudantes de instituições públicas têm dificuldades para acessar meios tecnológicos indispensáveis para uma formação de qualidade, especialmente no cenário vivenciado atualmente. Perguntamos, também, se a interrupção dos estudos e, na sequência, o retorno às aulas, por meio de atividades não presenciais, geraram problemas. Do total de sujeitos ouvidos, 68% relataram que sim, enquanto 32 % que não. Nas falas de quem relatou a interferência, foram referidos: atraso nos estudos: “Atrapalhou ao fato de que a conclusão do curso será mais tardia” (Estudante 19, 8ª fase, 41 anos); “Sim, no andamento do curso, prazo de conclusão, troca de residência...” (Estudante 5, 7ª fase, 52 anos); desestímulo: “Sim, somente no início senti uma sensação muito grande de desolamento, às vezes, meio desmotivada a estudar e pesquisar em casa. Foi bem difícil no início mesmo. O uso da tecnologia também” (Estudante 20, 9ª fase, 56 anos); maior exigência: “Acho que o estudo remoto está exigindo muito mais do que o presencial” (Estudante 9, 6ª fase, 52 anos); “ansiedade” (Estudante 2, 3ª fase, 45 anos); “gerou apenas desconforto pela incerteza” (Estudante 3, 5ª fase, 49 anos).

Quanto à renda, 86% responderam que a pandemia interferiu na renda familiar, 5% deles disseram que não e 9% não responderam à questão. Quando questionado aos que trabalhavam se tiveram que enfrentar alguma situação que os colocou em risco de contágio, poucos responderam que sim, e as situações de risco estavam relacionadas ao atendimento ao público. A pandemia trouxe a necessidade de adaptação a novas formas de estudar e trabalhar em um curto espaço de tempo e sem planejamento, tornando ainda mais explícitas as desigualdades entre as classes. Trabalhadores assalariados e autônomos tiveram suas rendas reduzidas ou cessadas pela necessidade do isolamento social. O Brasil, que já vivia um cenário de grande desemprego, viu esse quadro aumentar ainda mais rapidamente. A renda do trabalhador, que já vinha sendo diminuída pela política econômica do atual governo, e a retirada de direitos trabalhistas e previdenciários, perdeu ainda mais seu poder de compra; as desigualdades ficaram mais nítidas. Para Couto, Couto e Cruz (2020, p. 210):

A pandemia da Covid-19 escancarou as desigualdades sociais em toda parte, especialmente no Brasil. Com metade da população vivendo do trabalho informal e morando nas favelas, o fechamento do comércio e o início do isolamento social fizeram com que essas pessoas perdessem sua renda e sustento. Não sem demora, as vulnerabilidades sociais e econômicas de aproximadamente cem milhões de pessoas se tornaram chocantemente visíveis.

Com a necessidade do isolamento social, as instituições educacionais tiveram que aderir ao ensino remoto, não só no Brasil, mas em outros países. No contexto brasileiro, eclodiram na mídia as cenas que tratam da desigualdade entre classes, entre escolas públicas e privadas. Essas desigualdades foram reconhecidas pelo Conselho Nacional de Educação no Parecer CNE/CP nº 5/2020, que reorganizou o calendário escolar e as atividades não presenciais por motivo da pandemia de COVID-19, alegando:

[...] é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias (BRASIL, MEC, 2020).

Na ocasião, publicações oficiais deixaram claro que o ensino remoto era um grande desafio para todas as instituições ou redes de ensino de educação básica e ensino superior do Brasil, sendo essencial considerar propostas que não aumentassem a desigualdade e que utilizassem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado (BRASIL, MEC, 2020). Entretanto, a realidade concreta não poupou os estudantes das classes baixas. Isso fica evidente nas vozes dos sujeitos desta pesquisa, que relataram massivamente a queda na renda familiar, e mesmo aqueles que contaram com o auxílio financeiro disponibilizado pela universidade para contratação do plano de internet não conseguiram ter o acesso adequado para acompanhar as aulas.

A pandemia de COVID-19 alterou o cotidiano das populações e das instituições. Alterou rotinas de trabalho e de ensino, mexeu com a economia dos países, deixou evidentes as desigualdades sociais e a necessidade de um Estado interventor. Para Melo Filho (2020, p. 84), isso já não deixava dúvidas; ele relata que “[...] antes da pandemia havia razoável consenso quanto à inviabilidade do neoliberalismo no atual momento do capitalismo. A ordem neoliberal foi rompida e outra precisa ser desenhada”. Ainda, para o autor, a pandemia mostrou-se um momento de reflexão individual e coletiva. Diante de um cenário de perdas de

vida e de renda, torna evidente a necessidade de romper com o neoliberalismo e mudar a direção para a construção de uma sociedade fundada em um julgamento mais crítico sobre sua razão e sentido, e definição das necessidades a satisfazer e os objetivos a perseguir (MELO FILHO, 2020). A pandemia desnudou as relações existentes na sociedade capitalista, mas as mudanças somente são possíveis quando há uma tomada de consciência coletiva de que essas relações podem ser alteradas e, junto a isso, tem que haver uma forte articulação política.

5.2.4 E a educação e o trabalho?

O elo intrínseco entre educação e trabalho, tão claramente explicitado em pesquisas sobre o tema realizadas por muitos autores, dentre eles Saviani (2007), Moura (2013) e Ramos (2017) e, também, explícito nos dados apresentados neste trabalho, deixa inegável a necessidade humana de aprender para produzir sua subsistência. No entanto, nesse processo, que é histórico, a função do trabalho e da educação foi apropriada por uma classe que não vive do trabalho, mas aprofunda suas riquezas da exploração do trabalho alheio (SAVIANI, 2007). Essas relações são ocultadas, para muitos trabalhadores, por um processo de persuasão que as torna aceitáveis, naturais e imutáveis. Entra em cena, então, a educação como parte indispensável, seja para sua aceitação ou para contestação direcionada pela ideologia que a sustenta. Essa dinâmica, ainda, é agravada pelas dificuldades estruturais que permeiam o acesso às instituições de ensino, conforme já citado neste trabalho, que perpassam todas as faixas etárias, como ocorrem com os estudantes sujeitos desta pesquisa, adultos excluídos da formação acadêmica na faixa etária considerada “normal” (18 a 24 anos para universidade). Também, para os mesmos, quase sempre, o mercado de trabalho não foi gentil. Houve ingresso prematuro, precarizado, exclusão e interrupção de sonhos, dos estudos. É o que sugerem os dados desta pesquisa, quando analisamos a conclusão do ensino médio: 55% finalizaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ou seja, são estudantes excluídos da educação formal e, por consequência, ingressam no mercado de trabalho em empregos com menores remunerações, precarizados e informais. Nessa circunstância, é que se torna fundamental saber quais as concepções sobre educação e trabalho que esses sujeitos têm. Compreender se suas trajetórias universitárias possibilitaram ressignificar essas categorias e compreendê-las para além da vida produtiva.

Por isso, um dos objetivos específicos desta pesquisa foi conhecer o significado de educação e trabalho para esses sujeitos. Sendo assim, foram realizadas quatro perguntas abertas sobre o tema. A intenção era, além de conhecer a definição dessas categorias,

estimular a reflexão sobre as mesmas na sociedade, sua utilização pelo capital, mas também seu papel de transformação para outra sociedade não mais baseada na exploração do trabalho.

Sobre educação, perguntamos qual o significado e objetivo da mesma para os sujeitos e para a sociedade. Na análise, observamos a impossibilidade de separarmos as respostas, pois a visão particular (a importância da educação para o sujeito) perpassa para o coletivo (a importância da educação para a sociedade), tornando-se um só significado, conforme podemos verificar no relato do estudante:

Educação é a base para qualquer possibilidade de igualdade social em nosso país. Entretanto, com certeza, o objetivo não é esse, e sim exatamente o oposto, a perpetuação da desigualdade (Estudante 1, 10ª fase, 45 anos).

Observa-se que, ao relatar o significado da educação para ele e para a sociedade, o estudante não vê uma diferenciação. Ele coloca que, em seu entendimento, a igualdade social somente é possível através da educação, mas compreende que, na sociedade atual, essa vem sendo usada para perpetuar as desigualdades. Opinião também reiterada por outros estudantes:

Responder essa pergunta teria que fazer um artigo. Porém, objetivamente, a educação tem servido para auxiliar a ordem vigente das coisas (Estudante 15, 10ª fase, 40 anos).

Educação é conhecimento, o objetivo dela, para mim, é me apropriar daquilo que tenho mais vontade de aprender. [Ainda, para o mesmo estudante:] Uma sociedade que possa disponibilizar o conhecimento para todos(as), com fácil acesso e, assim, mais igualitária, sem divisão de classes; uma sociedade mais consciente no todo, com menos discriminação, e isso só se faz através da educação (Estudante 6, 7ª fase, 44 anos).

Esse entendimento é corroborado por Borges (2017), ao relatar que vivemos em uma sociedade de classes e, nessa, a divisão das riquezas entre o capital e trabalho é desigual. Nessa lógica, a apropriação dos saberes também é apresentada de forma dual e fragmentada para a classe trabalhadora. Ainda, para a autora:

A escola, como tudo no capitalismo, é, necessariamente, de classe, e, à medida que se constitui como pública e estatal é parte do Estado, com todas as decorrências por ser estrutura jurídico-política de determinada formação social. Muitos estudos têm revelado o quanto a escola pública – de forma geral, quando não cumpre seu papel de formadora de sujeitos humanizados – permite a alienação e a precarização humana, necessária à submissão à lógica de classes (BORGES, 2017, p. 112).

Os estudantes ouvidos evidenciaram a percepção do uso da educação puramente para formação de mão de obra qualificada, deixando de lado sua função de humanização dos sujeitos, como mostra o depoimento:

Educação pra mim é tudo. É um mundo de possibilidades que se abrem a partir do conhecimento adquirido. Atualmente, formar mão de obra qualificada. Principalmente em se tratando de instituições de ensino superior privado. A educação deveria ser libertadora, disponibilizar acesso não apenas a conhecimento técnico, mas de cidadania. Infelizmente, isso só ocorre nos cursos da área de ciências humanas, que vêm sistematicamente sendo atacados justamente por essa especificidade (Estudante 13, 10ª fase, 50 anos).

Para Moura (2014), o projeto educacional hegemônico tem o objetivo de formar mão de obra qualificada, trabalhadores técnicos, para suprir a necessidade do mercado de trabalho. Nesse, a centralidade é manter o aspecto econômico em todas as formas de sociabilidade humana. Por esse ângulo, a educação, em regra, principalmente a formação profissional, importa-se em “[...] formar pessoas com a maior competência técnica possível para fazer esse mercado de trabalho funcionar da maneira mais ‘aceitável’ possível na perspectiva de manter a centralidade na dimensão econômica” (MOURA, 2014, p. 32, grifos do autor). Por outro lado, a função de humanização dos sujeitos é perceptível para alguns discentes que veem na educação uma função coletiva que pode impulsionar uma mudança social:

Educação, para mim, tem significado de se educar, aprender, adquirir conhecimentos, moldar-se, com o propósito de transformar a criança, para poder conviver com outros, respeitando as diferenças e transformar a sociedade para melhor. [Ainda para o estudante:] Uma sociedade sem “Educação” seria humanamente impossível, por isso, para mim, ela vem com objetivo de melhorar o caráter do ser humano para uma sociedade mais digna para todos sem distinção. É ela que dá voz, produz significado naquilo que falamos e/ou expressamos. A educação não pode calar-se, e sim produzir uma sociedade que tem voz (Estudante 20, 9ª fase, 56 anos).

Outros estudantes têm entendimentos nessa mesma direção sobre a educação: “A educação é a fonte de mudanças para um mundo melhor”, “A educação é o principal elemento para vivermos em coletividade” (Estudante 8, 6ª fase, 44 anos); “Entender o mundo em que viemos” e “ora construir... ora desconstruir...” (Estudante 7, 3ª fase, 40 anos); “Me humaniza, me sensibiliza e expande minha compreensão do universo humano” (Estudante 18, 9ª fase, 50 anos).

Os seres humanos não são sociáveis devido à genética; eles o são devido a práticas sociais reproduzidas e ensinadas e, dessa forma, aprendidas. A educação é ontológica ao indivíduo como parte decorrente do trabalho humano (BORGES, 2017). Nessa perspectiva, o entendimento desses sujeitos sobre a educação vai além do que é proposto na lógica capitalista. Esses demonstram o entendimento da educação com uma função coletiva, com o objetivo de formar cidadãos e uma sociedade igualitária. É claro que, em algumas respostas,

podemos sentir o apelo ideológico da ordem burguesa: “Educação é oportunidade, para mim, a educação é a esperança de retornar ao mercado de trabalho” (Estudante 5, 7ª fase, 52 anos); “Qualidade de vida, ter melhor padrão de vida, aprender, ter acesso ao mercado de trabalho que apresente reais mudanças” (Estudante 11, 3ª fase, 47 anos); “Preparar profissionais para o mercado de trabalho” (Estudante 16, 2ª fase, 50 anos).

Em uma sociedade na qual, para a sobrevivência, é necessário vender a força de trabalho, quase como única opção, sendo constante o apelo ideológico burguês da meritocracia, não foi uma grande surpresa a ligação da educação ao mercado de trabalho, feita pelos sujeitos desta pesquisa. Mas, ao contrário do que poderiam supor, talvez devido à experiência de vida, muitos compreendem que a educação deve ter objetivos que vão além da formação para o mercado de trabalho. Para esses, a educação deve ser instrumento de igualdade e de ação coletiva. Nesse sentido, Moura (2014) alerta que dar centralidade da dimensão humana na educação não significa deixar de lado o caráter técnico formativo, e sim colocar a centralidade nos sujeitos que, mesmo competentes tecnicamente, não deixam de analisar criticamente as relações sociais existentes em nossa sociedade. Para o autor, “A perspectiva formativa do ser humano emancipado e autônomo é essa que não nega a dimensão técnica, mas que não se reduz a ela” (MOURA, 2014, p. 32).

A ligação entre trabalho e educação é incontestável, como ficou evidente, também, na fala dos estudantes. No entanto, pensar em uma educação que humanize e emancipe os sujeitos é assumir que essa deve formar pessoas para além da vida produtiva. Embora a formação para o trabalho seja necessária, essa deve estar alinhada com uma concepção de formação humana integral (MOURA, 2013).

Percebemos nas respostas que, ao falarmos em educação, essa é associada quase que imediatamente ao trabalho, e é por esse motivo que compreender o significado dessa categoria para esses estudantes foi um imperativo. À vista disso, questionamos o sentido que ela tem em suas vidas e para a sociedade. Assim como quando abordaram o conceito de educação, as respostas não puderam ser separadas. Ficou claro nas respostas que seu significado perpassa a esfera pessoal e se expande para as relações sociais de nossa sociedade, nas quais o trabalho deixa de ser fator de realização para, quase exclusivamente, ser fator de sobrevivência: “Sobrevivência” (Estudante 3, 5ª fase, 49 anos); “Dignidade para o povo” e “Liberdade, automanutenção, segurança” (Estudante 4, 3ª fase, 66 anos); “Muito importante, pois é com ele que me mantenho” (Estudante 6, 7ª fase, 44 anos); “Meio de subsistência” (Estudante 16, 2ª fase, 50 anos); “Sentir-se útil” (Estudante 11, 3ª fase, 47 anos); “É através dele que se produz meios para subsistir. Deveria ser para o bem viver” (Estudante 14, 8ª fase, 48 anos).

A exploração da força de trabalho, fator essencial na geração da riqueza do capital, é ideologicamente maquiada, sendo imperceptível para muitos da classe trabalhadora, conforme relata Althusser (1995 *apud* CARDOSO, 2006, p. 52), ao afirmar que somente existe divisão técnica do trabalho na ideologia dominante, pois “[...] toda divisão ou organização do trabalho constitui a forma e a máscara de uma divisão ou organização social (de classe) do trabalho”, sendo imperceptível para a maioria dos trabalhadores. Ainda, para a autora:

A reprodução das relações sociais se faz primeiramente na ‘materialidade do processo de produção’, na qual a divisão e a organização técnicas do trabalho são a forma e a máscara de uma divisão e de uma organização social do trabalho. Reconhece ainda que essa divisão e essa organização sociais do trabalho são divisão e organização de classe (CARDOSO, 2006, p. 52, grifos da autora).

Desse modo, a percepção da categoria trabalho como uma atividade exercida exclusivamente para a sobrevivência é corroborada por um entendimento acrítico da sociedade capitalista, onde a venda da força de trabalho é, quase sempre, a única alternativa para a sobrevivência, conforme repostas dos entrevistados que vivenciam em seus cotidianos a materialização dessa realidade. Por outro lado, há relatos que indicam uma percepção crítica das relações sociais que envolvem o trabalho e de como essas se manifestam em nossa sociedade:

O sentido do trabalho é bem complexo, mas pessoalmente acredito edificante. Seu objetivo deveria ser a realização pessoal de quem o pratica em prol da construção de uma sociedade equânime e solidária. Infelizmente, de modo geral, vejo o trabalho como a exploração do trabalhador com a finalidade de gerar lucros ao sistema capitalista. O que eu percebo é que pessoas realizadas com o seu trabalho podem ser consideradas privilegiadas, pois a grande maioria da população não tem a opção de escolher o que gostaria de fazer profissionalmente, precisa “agarrar o que aparecer” para poder se sustentar ou sustentar a família. Os primeiros empregos que tive me deixavam muito infeliz. Por isso, escolhi fazer Ciências Sociais, para mudar de área e para compreender melhor as relações sociais, políticas e econômicas, grosso modo, como a sociedade funciona. O trabalho que realizo hoje, apesar de mal remunerado, me dá muito prazer, me sinto realizada com o que faço (Estudante 13, 10ª fase, 50 anos).

Opinião iterada por outros estudantes que veem no trabalho uma forma de exploração: “Sobrevivência”, “Exploração da classe trabalhadora” (Estudante 17, 5ª fase, 46 anos). “Escravidão”, “Manter as pessoas em ricos e pobres” (Estudante 15, 10ª fase, 40 anos). Conforme evidenciado nesses relatos, para alguns estudantes, as relações de trabalho vigentes em nossa sociedade são relações em que a classe dos mais pobres é explorada, gerando riquezas para o capital. Isso é ratificado por Tonet (2016, p. 29), que coloca ser evidente que

tal “relação implica, necessariamente, uma relação de exploração e de dominação do capitalista sobre o trabalhador”. Ele ainda conclui relatando que isso:

[...] significa que a produção da desigualdade social não é um defeito, mas algo que faz parte da natureza mais essencial desta matriz geradora do capitalismo. O que, por sua vez, significa que é impossível construir, a partir dela, uma autêntica comunidade humana, vale dizer, humanizar o capital (TONET, 2016, p. 29).

Para outros estudantes, o trabalho é atividade essencial para a sociedade, além de fator de realização pessoal:

Engrandecimento e realização pessoal, e sobrevivência para poder manter-se. O trabalho me impulsiona a me sentir mais valorizada em minhas capacidades e habilidades. Para a sociedade, oportunidades de trocas de conhecimentos e sobrevivência. Sem o trabalho, a sociedade não sobreviveria (Estudante 20, 9ª fase, 56 anos).

Realização pessoal, impactar positivamente a vida das pessoas, pelo menos deveria ser assim sempre que possível (Estudante 10, 9ª fase, 43 anos).

Necessário, compensador, humanitário, trabalhar no que se gosta colabora para o crescimento e a felicidade (Estudante 18, 9ª fase, 50 anos).

Muito importante, pois é com ele que me mantenho. Para alguns, necessidade, para outros, é para poder ganhar muito dinheiro, mas acredito também no trabalho que é feito por amor, como a ciência, a educação e tantas outras coisas (Estudante 6, 7ª fase, 44 anos).

É inequívoco que o trabalho é indispensável para qualquer sociedade, pois é através dele que os seres humanos produzem o necessário para satisfazer suas necessidades. Então, a questão-chave é a quem esse trabalho está servindo em nossa sociedade. Para Moura (2014), a centralidade deve estar nos sujeitos que podem ser qualificados tecnicamente, mas que também devem compreender a sociedade na qual estão inseridos e perceber as relações de poder existentes e a quem a técnica serve. Ainda, para o autor, é imprescindível saber:

[...] qual o papel da ciência, e a quem interessa determinado tipo de produção do conhecimento, de ciência e de tecnologia, a quem interessam as relações de poder e que dominação existe na sociedade. A perspectiva formativa do ser humano emancipado e autônomo é essa que não nega a dimensão técnica, mas que não se reduz a ela (MOURA, 2014, p. 32).

Contudo, é preciso ter em mente que a educação e as relações de trabalho na sociedade capitalista são predominantemente a formação para o trabalho e a produção de riqueza para o capital. Dessa forma, para a sociedade capitalista, não importa o desenvolvimento omnilateral, harmonioso, integral dos indivíduos, mas adequá-lo, da melhor forma possível para a produção de riquezas para o capital (TONET, 2016).

Nas repostas, os sujeitos demonstram ter a compreensão do potencial da educação e do trabalho para uma sociedade mais igualitária. Quando dizem que “a educação deveria ser libertadora, deveria educar para a cidadania, e o trabalho deveria ser fator de realização pessoal, realizado em prol da construção de uma sociedade equânime e solidária” (Estudante 13, 10ª fase, 50 anos), fazem uma crítica à educação e às relações de trabalho vigentes em nossa sociedade. Tonet (2016), porém, faz um alerta de que a conquista da cidadania não significa mais liberdade e humanização dos indivíduos ou garantia de igualdade para todos, pois a conquista plena desses somente seria possível com superação da sociedade capitalista. Na atual sociedade, a cidadania aparece como uma forma política de reprodução do capital, um forma menos embrutecida da exploração, pois prega a igualdade entre capitalistas e trabalhadores; só que, ao ingressar nesse contrato de compra e venda, fica evidente a inexistência de igualdade, já que o capitalista é o possuidor da renda e dos meios de produção, não podendo o trabalhador negociar em pé de igualdade (TONET, 2016). Ainda, para o autor:

Reconhecer as limitações intrínsecas da cidadania não significa, de modo nenhum, menosprezar a importância que ela teve e tem no processo de autoconstrução do ser social. Significa apenas reconhecer que ela integra necessariamente – ainda que de modo contraditório e tensionado – a sociabilidade regida pelo capital. De modo que cidadania, por mais plena que seja, jamais será sinônimo de liberdade plena (TONET, 2016, p. 34).

À medida que a sociabilidade subordinada ao capital possibilita, mesmo que em pequenas proporções, uma contradição entre capital e trabalho, essa se torna uma possibilidade real de oposição à hegemonia dominante (TONET, 2016). Dessa forma, é na contradição entre capital e trabalho que podem surgir novas possibilidades voltadas a outro modelo de sociedade onde educação e trabalho possam ser fatores de emancipação humana.

Dado o exposto, foi observado que, para alguns estudantes, a educação e o trabalho têm o significado de formação para a mão de obra qualificada e sobrevivência, mas se para alguns há uma neutralidade nas falas, para outros há a crítica à forma de como a educação e o trabalho são utilizados em nossa sociedade. Entretanto, fazer a crítica não significa o entendimento da totalidade das relações sociais existentes, nem tampouco ter a consciência de que, para sobrepujá-las, seria necessária a superação da sociedade capitalista. Como esta pesquisa não teve por objetivo direto a investigação dessa questão, mas saber o significado da educação e do trabalho na perspectiva dos sujeitos entrevistados, consideramos que esse requisito foi contemplado. Já a superação das relações sociais capitalistas seria um tema que necessitaria de maior aprofundamento e deve fazer parte de novas propostas de pesquisa.

No capítulo a seguir, particularizaremos o processo de elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional, um dos objetivos específicos desta dissertação, criado a partir das vozes dos sujeitos ouvidos no decorrer da pesquisa.

6 PRODUTO EDUCACIONAL: O ESTUDANTE COM INGRESSO TARDIO: ESTRATÉGIAS PARA PERMANÊNCIA E ÊXITO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO E SUPERIOR

O público das instituições de ensino mudou consideravelmente nos últimos anos, motivado pela democratização do acesso à educação. Com ela, houve uma heterogeneização sociocultural e uma diversidade muito maior de sujeitos, trazendo como desafio para as instituições o aprendizado satisfatório e permanência com qualidade (SILVA, 2015). Nesse contexto, de sujeitos diversos, é que encontramos o estudante com ingresso tardio. A decisão de ouvi-los foi incentivada pelo desejo de conhecer o seu cotidiano dentro da Universidade Federal de Santa Catarina. É perceptível que muitas das dificuldades enfrentadas por esse estudante fazem parte do cotidiano de vários outros; assim, há na universidade alguns programas e auxílios que tentam minimizá-las. Mas, pelas suas vozes, foi possível perceber que essas têm uma dimensão ampliada, quando falamos do estudante com ingresso tardio, por suas histórias de vida e especificidades sendo agravadas pelo sentimento de invisibilidade relatado por esses dentro da instituição. Logo, ter a possibilidade de evidenciar a importância das ações de permanência foi importante para corroborar para que essas sejam mantidas e ampliadas, pois têm impactos positivos para os estudantes. Aliado a isso, é preciso considerar o compromisso da pesquisadora como mestranda de programas de Mestrado Profissional, preconizado pelo Documento Orientador da Área de Ensino da Capes (2016b, p. 15), que define a necessidade de “desenvolver um processo ou produto educativo”.

Diante disso, foi elaborado como produto educacional deste trabalho o material informativo intitulado *O estudante com ingresso tardio: estratégias para permanência e êxito nos cursos de formação profissional de nível técnico e superior*. A fundamentação para tal produção foram as indicações apontadas nos resultados da pesquisa aqui apresentada. Com o entendimento de que é importante também ouvir os profissionais que trabalham na instituição, foi encaminhado aos coordenadores/professores, dos cursos que apresentavam maior número de estudantes matriculados com idade acima de 40 anos, um questionário com seis questões para que pudéssemos formular o produto com sugestões desses também. Entretanto, não houve participação significativa dos coordenadores. Dos 25 profissionais convidados a contribuir, apenas um respondeu às perguntas, mas não indicou sugestão para a elaboração do produto.

O Regulamento do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – PROFEPT (2015, p. 7), ao qual este trabalho está vinculado, prevê a realização de um:

[...] produto educacional que possua aplicabilidade imediata, considerando a tipologia definida pela Área de Ensino. O produto educacional deverá ser acompanhado de um relatório da pesquisa que contemple o processo de desenvolvimento/validação do produto, podendo ser construído em forma de dissertação ou artigo.

Pensando na aplicabilidade deste produto, o mesmo teve como objetivo levar informação a todas as instituições profissionalizantes, sejam técnicas de nível médio, pós-médio ou superior, tornando o estudante com ingresso tardio *visível*²² nesses ambientes. O material teve a pretensão de apresentar aos profissionais da educação, sejam professores, técnicos ou gestores, as características, dificuldades e preferências metodológicas de ensino dos sujeitos com ingresso tardio. Também, foi objetivo sugerir, a partir das vozes dos estudantes, estratégias de atendimento que colaborem com o êxito desses sujeitos nas instituições, contribuindo para uma permanência com qualidade até a finalização de seus percursos formativos.

Ainda sobre a aplicabilidade do produto, retornamos à atividade da pesquisadora na instituição onde atua como assistente social na CoAEs, setor que executa os programas voltados ao atendimento das demandas sociais dos estudantes e possui, entre suas atribuições, gerenciar o acolhimento e socializar informações necessárias para sua permanência na UFSC. Naquele ambiente, esse material pode subsidiar tanto ações de atendimento aos estudantes como também cursos de capacitação voltados para os profissionais que atuam com esse público.

Um dos referenciais teóricos para a elaboração deste produto foi Kaplún (2003), que afirma que um produto educacional pode ser constituído por uma experiência ou objeto (texto, multimídia, audiovisual ou qualquer outro) que tenha por finalidade facilitar o aprendizado em determinado contexto, caracterizando-se como um instrumento educativo. Dessa forma, ao elaborar este material informativo, procuramos compartilhar, não somente com os profissionais da UFSC, mas também com os que atuam em outras instituições de formação profissional técnica e ensino superior públicas e privadas os anseios e necessidades do estudante com ingresso tardio. Pois Kaplún (2003, p. 47) ressalta que, mesmo “um objeto que só proporcione informação pode ser educativo, desde que seja utilizado num contexto tal que lhe possibilite cumprir esta função”.

²² Empregamos a palavra ‘visível’ fundamentada pela fala dos próprios estudantes que relataram o sentimento de não serem notados dentro da sala de aula: “*Invisível, por ser uma minoria*” (Estudante, 9ª fase, 43 anos), ou: “*Por vezes, tinha a nítida sensação que não notavam a minha presença na sala*” (Estudante, 7ª fase, 56 anos).

Partimos da ótica de que era preciso conhecer para poder intervir. À vista disso, nesse processo, compreendemos que o estudante com ingresso tardio apresenta diferenças de perfil dos demais não somente nos aspectos etários, mas também nos psicológicos e sociais que, conforme lembra Dayrell (2003), são determinados pelo meio social concreto em que vivem e pela qualidade das trocas que esse proporciona. Corroborando com a necessidade de ampliação de conhecimento, Egito e Silveira (2018) nos indicam que, para incluir os alunos com ingresso tardio nas instituições de ensino, é preciso aceder à sua biografia, pois, caso não conheçamos sua história, corremos o risco de realizar uma prática pedagógica equivocada, por tratar de forma igual indivíduos originalmente diferentes.

Esse material informativo foi elaborado em versão digital e será disponibilizado *on-line* na página virtual da instituição, se autorizado. Ademais, foi encaminhado por e-mail aos profissionais da instituição. Entendendo que o produto atente também a outras instituições de ensino, o encaminhamos à Coordenadoria Pedagógica do Instituto Federal Catarinense – *Campus Brusque*. Ressaltamos que o material *on-line* atende a uma característica atual de nossa sociedade, que é a rapidez na transmissão das informações. No momento em que pudermos distribuir as informações ao maior número de instituições possíveis, daremos a essas uma função coletiva.

Esse material conceitua o que é o ingresso tardio na educação e os fatores que podem ocasioná-lo. Ainda evidencia as características dos estudantes que ingressam tardiamente em uma formação, suas dificuldades e necessidades. Essas são relatadas por eles ao responderem o questionário, e são respaldadas pela literatura temática que afirma que esse público enfrenta dificuldades ao retornarem às instituições de ensino, que podem ser classificadas como pessoais, situacionais, institucionais e informativas (FERREIRA, 2011 citado por MARK, 2006). Isso faz com que as instituições necessitem de estratégias de atendimento destinadas a esses alunos. Essas dificuldades foram ratificadas pelos sujeitos da pesquisa e suas falas estão presentes nesse material informativo.

Ainda com base no referencial teórico adotado, especialmente em Ferreira (2010, 2011) e Laffin (2007), foi possível entender que as dificuldades desses deveriam ser enfrentadas de forma integrada entre os setores e profissionais das instituições de ensino, e foram sugeridas estratégias em três frentes de atendimento: 1) Processo de ensino-aprendizagem; 2) Ações extraclasse; e 3) Ações de permanência e êxito na instituição de ensino. Como cada instituição tem uma realidade distinta, é preciso enfatizar que não tivemos a pretensão de elaborar um manual, mas sim dar um aporte para discussões e planejamento de ações voltadas à permanência.

Isto posto, a caracterização do trabalho foi realizada intermediando a literatura sobre o tema e as vozes sujeitos, apresentado passagens de suas falas que corroboram com o que é afirmado pelos estudiosos desse tópico, conforme mostra a imagem abaixo, reproduzindo parte do material informativo já diagramado:

Figura 1: Dificuldades situacionais e institucionais.

● **Situacionais:** relacionadas com a situação do sujeito (falta de tempo, distância da residência, necessidade de conciliar trabalho e estudo, falta de condições para estudar ou ir às aulas, dificuldades financeiras com moradia, alimentação e compra de materiais didáticos).

“Como profissional liberal ganho muito pouco, e até me formar é muito pouco; não consigo me manter, tenho ajuda dos filhos”.
— Estudante universitária, 9ª fase, 56 anos.

“Se não trabalho, não ganho. Houve semestres que não pude trabalhar”.
— Estudante universitária, 9ª fase, 60 anos.

“Nas disciplinas de [...], por ser muito teórica e já estar cansada da correria do dia, às vezes, tenho dificuldade de concentração, sinto sono”.
— Estudante universitária, 2ª fase, 44 anos.

● **Institucionais:** no caso aqui em análise, essas dificuldades estão relacionadas à percepção do espaço institucional como sendo direcionado apenas a estudantes mais jovens ou com maior poder econômico; dificuldades de acesso às informações institucionais, como programas de apoio, auxílios e serviços oferecidos pela instituição.

“Programas de intercâmbio são mais para jovens. Estudantes da minha idade têm menos probabilidade de serem aceitos”
— Estudante universitário, 3ª fase, 47 anos.

Quais os motivos que o levaram a frequentar o curso atual na universidade?
“Para entender o mundo dos brancos”.
— Estudante universitária, 10ª fase, 40 anos.

15

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Procuramos produzir um material atrativo visualmente e com conteúdo compacto para que não se torne cansativo e alcance o maior número possível de leitores. Na apresentação, explicamos o cenário em que foi criado o produto, enquanto a introdução contextualiza o tema e descreve a finalidade do mesmo no âmbito educacional. Na estrutura que segue, procuramos esclarecer o fenômeno do ingresso tardio na educação. Seguem a apresentação do estudante com ingresso tardio, suas características e dificuldades, refletindo sobre o que foi elencado. Conclui-se com sugestões para o atendimento desse público e considerações finais.

6.1 Aplicação e validação do Produto Educacional

Para finalização do curso de mestrado profissional, é exigida a aplicação em condições reais e validação do Produto Educacional (BRASIL, 2016). No caso desse material, sua aplicação foi feita junto à Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAeS) da UFSC, vinculada ao *campus* Florianópolis, nos setores de assistência estudantil dos *campi* de Araranguá, Blumenau, Curitibanos, Joinville e no Instituto Federal Catarinense/*Campus* de Brusque. Sua validação foi realizada, anterior à banca de defesa, com os profissionais das duas instituições. A versão do produto foi encaminhada por e-mail aos profissionais, justamente com um *link* da Plataforma Google Docs, na qual poderiam avaliar o produto. Houve retorno de seis profissionais que realizaram ponderações sobre o tema e expuseram a utilidade do produto para seus cotidianos profissionais.

Não foram realizadas sugestões para alterações do produto, apenas quanto à necessidade de sua ampla divulgação aos profissionais da área da educação. Isso é imprescindível para atender o objetivo colocado sobre o produto: tornar o estudante com ingresso tardio visível no ambiente das instituições, pois relatam dificuldades pedagógicas:

Os professores, às vezes, não percebem que existem alunos mais velhos, e se referem muito ao que foi aprendido no ensino médio, por alunos de 18 a 24 anos. Isso nos exclui, nós, alunos mais velhos, que já terminamos há muito tempo o ensino médio. Foram várias vezes que ouvi esse discurso de professores... (Estudante 6, 7ª fase, 44 anos).

Sensação de não pertencimento aquele ambiente: “Por vezes, tinha a nítida sensação de que não notavam a minha presença na sala” (Estudante 20, 9ª fase, 56 anos), e querem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem “Uma nova forma de se utilizar os espaços físicos das instituições de ensino; não mais quadro, professor e alunos transmitindo conhecimento!? E sim espaços para pessoas se apropriarem dos conhecimentos laboratorial,

humano e tecnológico...” (Estudante 7, 3ª fase, 40 anos). E, quando tornamos público esse trabalho, damos voz a esses sujeitos e revelamos suas condições de permanência.

Logo, esse material foi aprovado pelos profissionais de ambas as instituições. Segue abaixo a tabela com suas considerações:

Tabela 4: Avaliações do Produto Educacional.²³

A1	<p>Não tenho sugestões a dar; até já havia visto o trabalho anteriormente. Ficou muito bonito e visual. Traz elementos muito interessantes para a reflexão sobre o ingresso tardio, assim como traz sugestões sobre o assunto. Acredito que é um bom produto para que os profissionais olhem de uma maneira diferente para esses estudantes, que assim como os estudantes que já são diferenciados na universidade, como os estudantes cotistas, esses também necessitam de um atendimento diferenciado. Ficou muito bom! Parabéns!</p>
A2	<p>Este trabalho correspondeu com maestria às indagações e reflexões que realizamos diariamente no nosso fazer profissional. Entender que desenvolver ações que viabilizem o acesso, a permanência e a formação dos/as estudantes com entrada tardia no ensino superior é desafiante quando se trabalha com diversos atores e poucos recursos financeiros. Deveria a universidade desenvolver ações que facilitassem o aprendizado, o desenvolvimento e a inclusão de estudantes. Com tantos saberes e experiências que trazem, contribuiriam com valores e experiências que agregam mudanças significativas! Mas, como na sociedade, na universidade também existem lutas de classes, atores sociais que não toleram essa diversidade nesse espaço, e claro que não irão facilitar e permitir que mudanças ocorram! Por isso, esse produto representa instrumento de reflexão, falas e dados que agregará novos olhares ao espaço institucional.</p> <p>A assistência estudantil com o quadro de profissionais procuram elaborar, implementar processos e instrumentos educativos para que cada setor procure entender e desenvolver ações dentro das preocupações que os/as estudantes colocam, respeitando e procurando garantir seus direitos! O produto apresentado será de grande valor para que se possam apresentar novas ações de permanência e conclusão do curso, levando em conta as condições de estudantes com ingresso tardio, pois as particularidades e uma cultura institucional interferem na vida desses sujeitos, que é única e que tem que lidar com diversas realidades, subjetividades e contextos sociais diferentes.</p>
A3	<p>Ressalto nesta avaliação a relevância do tema escolhido pela mestranda, tanto para os profissionais que atuam nas Instituições de Ensino Superior, quanto para os próprios estudantes sujeitos dessa pesquisa, que se sentem representados no trabalho realizado e podem externar situações vivenciadas no dia a dia de suas lutas pela permanência na Educação Superior em nosso país. Discutir o ingresso tardio desses estudantes nos cursos de formação profissional de nível técnico e superior é, sem dúvida, discutir a triste realidade de desigualdades econômico-sociais que perpassam nossa sociedade desde sempre, tornando latente os diferentes caminhos que esses estudantes precisaram trilhar, os preconceitos e desigualdades que tiveram que enfrentar, para finalmente poderem dar continuidade ao seu processo de formação profissional. A riqueza das falas dos entrevistados nos traz importantes reflexões para a atuação profissional dos técnico-administrativos e dos docentes junto a essa demanda que ingressa em nossas IES e precisa ter seu espaço garantido e reconhecido dentro da vida acadêmica, nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. Propiciar a igualdade de direitos a esses estudantes é, a meu ver, o grande desafio das IES hoje, as quais necessitam, de forma veemente, adequar seus serviços de assistência estudantil; recursos tecnológicos; apoio pedagógico; acessibilidade; monitorias; atendimentos de psicologia; secretaria acadêmica; dentre tantos outros que se fazem necessários ser reestruturados para atender as necessidades desse novo perfil de estudantes ingressantes, que também precisam ter garantido o seu direito de acesso e permanência. Assim, não coloco sugestões, mas estendo o meu agradecimento ao instigante e pertinente trabalho apresentado e registro que, enquanto profissional que atua há 8 anos na assistência estudantil da UFSC, pactuo com cada uma das três frentes –</p>

²³ Com o objetivo de preservar a identificação dos avaliadores, seus relatos foram sinalizados pela letra A e pelo número que corresponde à ordem de resposta do formulário de avaliação.

	processo ensino-aprendizagem, atividades extraclasse e institucional – que foram colocadas como uma proposta de atendimento. Essas frentes, se bem implementadas, certamente hão de propiciar a autonomia e o empoderamento dos sujeitos que são público-alvo desse trabalho.
A4	Proposta (produto) coerente com o objeto de estudo em questão; muito relevante no que diz respeito ao impacto e eficácia de sua validação e aplicação no contexto da EPT.
A5	Nossa, que proposta incrível! Quero parabenizar pela escolha do tema, pelo material riquíssimo e tão bem ilustrado, linguagem acessível e voltado a esse público que, por vezes, acaba ficando no limbo do acesso às políticas sociais e inclusivas. Desejo profissionais para qualificar a atuação frente a essa demanda, oportunizando melhores condições de acesso e permanência nas instituições de ensino superior.
A6	Parabéns pelo trabalho, Nidia e demais envolvidos! Excelente temática, de muita relevância para o nosso fazer profissional, enquanto Assistentes Sociais servidores da Universidade. Sem dúvidas, o trabalho servirá para qualificar o atendimento prestado aos estudantes, buscando sempre a inclusão de todas e todos. Sugiro que seja feita uma divulgação ampla do produto, especialmente junto às coordenações de cursos, para que mais pessoas envolvidas no atendimento aos estudantes possam estar cientes das demandas apresentadas pelo grupo, ainda mais no contexto atual de pandemia e ensino remoto. Novamente, parabéns e obrigada por compartilhar o seu trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Proporcionar uma educação inclusiva, gratuita e de qualidade é desafiador, principalmente em um país como o Brasil, que é extremamente desigual. Durante muito tempo, o cenário educacional foi privilegiado à classe dominante, em particular no que se refere ao ensino superior, tendo pouco acesso à população pobre. Essa conjuntura começou a apresentar movimentações contrárias, apenas quando o Estado brasileiro passou a implementar ações de democratização do acesso ao ensino superior com ações como o REUNI, o SiSU e a aprovação da Lei nº 12.711/2012. Com essas políticas, estudantes oriundos de escolas públicas puderam adentrar nas instituições de ensino públicas federais e hoje ocupam mais de 50% das vagas. Cenário que modificou o público daqueles ambientes, pois possibilitou o ingresso de estudantes de famílias com baixa renda, negros, indígenas, quilombolas e, com esse coletivo, também, estudantes mais velhos, os quais, devido às adversidades da vida, não puderam cursar o ensino superior na idade indicada como adequada para cursar essa modalidade de ensino.

Todavia, ficou evidente que o acesso não garante a conclusão dos percursos formativos e nem a permanência com qualidade, demandando das instituições de ensino ações para permanência. Com esse objetivo, foi aprovada, no ano de 2010, a regulamentação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, apresentando-se como um avanço para a assistência estudantil, pois, pela primeira vez, há um aporte de recursos federais para o planejamento de ações nessa área.

É diante dessa conjunção que se propôs este trabalho, com o objetivo de pesquisar quais fatores do mundo do trabalho e do ambiente universitário interferiam no acesso, na permanência e êxito dos estudantes acima de 40 anos que ingressam no ensino superior e eram atendidos pelos auxílios da assistência estudantil da UFSC. Ainda, como objetivo específico, teve-se a intenção de conhecer o significado de educação e trabalho para os sujeitos público-alvo desta pesquisa; investigar os elementos presentes no mundo do trabalho que incidem sobre o ingresso tardio, retorno, permanência e êxito dos estudantes adultos nas instituições de ensino superior; identificar e analisar as dificuldades enfrentadas no cotidiano institucional que interferem no desempenho acadêmico; e, por fim, elaborar um produto educacional que auxiliasse esses estudantes no percurso acadêmico.

Com base nesta pesquisa, foi possível obter respostas que elucidaram nossos questionamentos iniciais e apontaram para a necessidade de intervenção nos ambientes das instituições, compreendendo-se assim que nossos objetivos foram alcançados. No que

concerne aos elementos presentes no mundo do trabalho que incidem sobre o ingresso tardio, retorno, permanência e êxito dos estudantes adultos nas instituições de ensino superior, podemos afirmar que a interferência do trabalho está presente no cotidiano desses estudantes desde muito jovens. Isso contribui para o atraso e a intermissão dos estudos, conforme o relato da maioria dos entrevistados, que afirmam ser o trabalho o principal motivo para a interrupção dos estudos; entretanto, esse fator também impulsiona a volta aos bancos universitários, pois entre os motivos citados para frequentarem o curso atual estão a vontade de mudar de profissão e a expectativa de inserção no mercado de trabalho. O serviço também impacta na permanência e êxito desses estudantes nas instituições de ensino, pois, conforme os mesmos afirmam, a necessidade de conciliar as atividades laborais e os estudos intervém na permanência, sendo também um dos motivos que influenciam no desejo, em alguns momentos, de abandonar o curso. Percebe-se, dessa forma, que o trabalho interfere em todo o ciclo da formação incidindo no acesso, permanência e êxito desses sujeitos nas instituições de ensino.

Ainda, obtivemos resultados positivos quanto à identificação e análise das dificuldades enfrentadas no cotidiano institucional por esses discentes, os quais relataram ter problemas financeiros e pedagógicos para a permanência, mas que também a têm dificultada por agravantes causados por situações de preconceito social, étnico, racial, etário, machismo e a sensação de invisibilidade naquele ambiente. Essas questões trazem mais impacto à permanência, pois fazem que esses sujeitos não se sintam desejados na instituição e, nesse sentido, torna-se obrigatória uma intervenção incisiva para solucionar essas questões.

Com relação à percepção dos sujeitos sobre as categorias trabalho e educação, tivemos uma feliz surpresa ao constatarmos que grande parte vê que seus objetivos deveriam ser o bem coletivo; no entanto, percebem que há uma orientação, na sociedade atual, em direcioná-los à exploração da classe trabalhadora. Isso é importante, pois reconhecem a necessidade de mudança nas relações sociais existentes, embora pareçam não perceber que, para isso, seria primordial uma mudança para uma sociedade não mais capitalista. Logo, tivemos êxito nessa particularidade no que diz respeito ao ponto de vista desses estudantes relacionado à educação e ao trabalho. Quanto às formas de superação da exploração do trabalho e da educação, isso não foi um dos objetivos específicos desta pesquisa; apesar disso, sugerimos que o tema seja abordado em novos trabalhos acadêmicos.

Podemos atestar que as dificuldades indicadas nesta pesquisa deixaram indubitável a necessidade de ações que intervenham no sentido de repará-las, para que esses sujeitos possam não somente concluir seus cursos, mas tenham uma permanência com qualidade; é

nesse contexto que os produtos educacionais podem fazer a diferença. O produto ora apresentado, *O estudante com ingresso tardio: estratégias para permanência e êxito nos cursos de formação profissional de nível técnico e superior*, é um material que pode ser utilizado para apresentar esses estudantes aos profissionais das instituições, estimulando uma reflexão sobre suas realidades e necessidades, mas também servir como apoio para o planejamento de atividades relacionadas à permanência. Conforme indicado no produto, existe a necessidade de investir em ações de tal natureza para esses estudantes, já que apresentam necessidades e formas de aprender diferenciadas dos demais, agravadas pelo tempo que permaneceram fora das salas de aula.

Um fator que se mostrou primordial foi a assistência estudantil, pois, mesmo em instituições públicas, o gasto com a manutenção é alto para os estudantes que têm situação socioeconômica vulnerável, sendo os auxílios imprescindíveis para sua permanência. Além disso, são alunos e alunas que necessitam de acolhimento e acompanhamento diferenciados voltados ao atendimento de suas especificidades, para que possam sentir-se acolhidos e pertencentes ao ambiente escolar. Outra ação imprescindível foi a necessidade de sensibilizar a comunidade acadêmica para as características e especificidades dessa população e, além de tudo, trabalhar temáticas como gênero, preconceitos étnico-racial e etário, etc., os quais se mostram graves e podem influenciar na evasão. É indispensável reconhecer que cada instituição tem um contexto diferente, por isso, as ações implementadas devem ser direcionadas para cada realidade. Em vista disso, os setores de assistência estudantil e apoio pedagógico das instituições de ensino são privilegiados, uma vez que têm em seu cerne o compromisso de possibilitar o atendimento das demandas estudantis, planejando, executando e acompanhando atividades, com o objetivo de contribuir para a permanência com qualidade.

Destarte, este trabalho acadêmico enfrentou algumas intempéries devido à pandemia causada pela COVID-19, as quais interferiram na aplicação desta pesquisa, no produto educacional e, também, no tempo disponível para que um número maior de estudantes participasse dela. Contudo, foi um trabalho que trouxe indicadores para uma reflexão em torno da permanência estudantil e da importância de esclarecer o papel social da educação e dos sujeitos envolvidos em todo o processo educacional, para que se possam construir alternativas capazes de formar pessoas para além da vida produtiva, possibilitando, assim, mudanças reais na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Elisângela Nunes do Nascimento; LIMA, Paulo Gomes. Políticas de ações afirmativas: itinerário histórico e pontuações quanto à realidade brasileira. **Laplage em Revista**, [S.L.], Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 179-196, 15 maio 2018. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/481>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- ALCOFORADO, Mirtes Guedes. Elaboração de projetos de pesquisa. *In*: CFESS/ABEPSS (orgs.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF, 2009. p. 719-738.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, abr. 2006. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a11v32n1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.
- ALMEIDA, Cecília Barreto de; VASCONCELLOS, Victor Augusto. Transexuais: transpondo barreiras no mercado de trabalho em São Paulo? **Revista Direito GV**, [S.L.], São Paulo, v. 14, n. 2, p. 303-333, ago. 2018. Quadrimestral. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322018000200303&tlng=pt. Acesso em: 23 abr. 2020.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, dez. 2006. Trimestral. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007. Acesso em: 09 abr. 2021.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros, 2005. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:h5YGw9w1pSgJ:www.nelsonreyes.com.br/LIVRO_ANDRE,M.E.D.A._EstudoDeCasoEmPesquisaEAvaliacaoEducacional.rtf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 07 abr. 2021.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 16 out. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441>. Acesso em: 30 mar. 2021.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, ago. 2004. Quadrimestral. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200003. Acesso em: 14 dez. 2020.
- ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/38901>. Acesso em: 14 dez. 2020.

AQUINO, Dayani Cris de. A lei geral da acumulação capitalista e a teoria de crise baseada na escassez de força de trabalho. **Revista de Economia**, [S.L.], v. 34, n. 4, p. 77-98, 31 dez. 2008. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/economia/article/view/17169>. Acesso em: 18 dez. 2020.

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. **Memórias Estudantis**: da fundação da UNE aos nossos dias. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2007. Disponível em: <https://www.une.org.br/wp-content/uploads/2015/04/Mem%C3%B3rias-Estudantis.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BARBOSA, Carlos Daniel da Luz. **Assistência estudantil**: compromisso do Serviço Social com o ensino superior. Estudo *On-line* no Maxwell – PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2011. 19 p. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20626/20626.PDF>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BARROS, Luiz Felipe Walter; ALVES, José Eustáquio Diniz; CAVENAGHI, Suzana. Anais do XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 16, 2008, Caxambu. **Novos Arranjos Domiciliares**: condições socioeconômicas dos casais de dupla renda e sem filhos (DINC). Caxambu: Abep, 2008. 29 p. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/issue/view/36/showToc>. Acesso em: 26 jan. 2020.

BASTOS, Nathália Masson; SILVA, Gabrielle Luz Brasil. A invisibilidade do aluno de classe baixa em sala de aula: outro olhar sobre o fracasso escolar. **E-Mosaicos**, [S.L.], v. 7, n. 14, p. 213-222, 14 maio 2018. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/29933>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p.101-123, jul. 2017. UFRN. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/issue/view/692/v55n45>. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 51, p.123-144, jan. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a09.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. Advocacia-Geral da União. Parecer nº 00081/2019. Assuntos: Concurso Público. Edital. Análise de Minuta. Felipe Grangeiro de Carvalho. Redenção, CE, 15 de julho de 2019. **Processo Eletrônico**. 2019. Disponível em: <http://sapiens.agu.gov.br>. Disponível em: http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/Parecer-n-00081_2019_GAB_PFUNILAB_PGF_AGU.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 73-C/1999**. Relator: Fernando Coruja. Brasília, DF, 20 de novembro de 2008. Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e Estaduais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá outras providências: Redação final. Brasília: Diário da Câmara dos Deputados, 21 nov. 2008. n. 197, p. 1-234. Remessa ao Senado Federal por meio do Ofício nº 678/08/PS-GSE. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 03 maio 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF, 24 jan. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Lei nº 46, de 18 de setembro de 1946. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). Brasília, Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 4.228**, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, RJ, 09 abr. 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14244.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.612**, de 26 de dezembro de 1928. Rio de Janeiro, RJ, 26 dez. 1928. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5612-26-dezembro-1928-561387-publicacaooriginal-85007-pl.html>. Acesso em: 04 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **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. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF, 19 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 07 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro, RJ, 11 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 69.927**, de 13 de janeiro de 1972. Institui em caráter nacional o Programa Bolsa de Trabalho. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 010172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 1.392**, de 11 de junho de 1951. Rio de Janeiro, 1951. Seção 1, p. 10745. Coleção de Leis do Brasil – 1951, p. 12, vol. 5 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1392-11-julho-1951-361817-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.759**, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Brasília, DF, 20 ago. 1965. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Brasília, DF. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.504**, de 30 de setembro de 1997. Lei das Eleições. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/lei-das-eleicoes/lei-das-eleicoes-lei-nb0-9.504-de-30-de-setembro-de-1997>. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.260**, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.973**, de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade Para Todos – Prouni. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.034**, de 29 de setembro de 2009. Brasília, DF. Altera as Leis nºs 9.096, de 19 de setembro de 1995 – Lei dos Partidos Políticos, 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, e 4.737, de 15 de julho de 1965 – Código Eleitoral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12034.htm. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de dezembro de 2012. Brasília, DF. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.990**, de 09 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Diretoria de Avaliação. **Documento Orientador de APCN Área 46: Ensino**. 2016b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. MEC. O ProfePT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. **Regulamento geral do programa de mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em rede Nacional**. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16413-regulamento13julho>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 389/2013**: Cria o Programa Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília, DF, 09 maio 2013. Disponível em: <http://sisbp.mec.gov.br/primeiro-acesso>. Acesso em: 07 maio 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 21**, de 06 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – Sisu. Brasília, Santa Catarina, 06 nov. 2012. Disponível em: https://sisu.mec.gov.br/static/pdf/portaria_2012_n21.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39**, de 12 de dezembro de 2007. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 07 mar. 2019.

BRASIL. Superior Tribunal Eleitoral. CTA nº 060405458. Brasília, DF, 1º de março de 2018. **Código Eleitoral Anotado e Legislação Complementar**. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/lei-das-eleicoes/lei-das-eleicoes-lei-nb0-9.504-de-30-de-setembro-de-1997>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Superior Tribunal Eleitoral. **Recurso Especial Eleitoral nº 2939**. Coligação Frente Renovadora pela Decência Política e Justiça. Ministério Público Eleitoral. Relator: Ministro Arnaldo Versiani. Brasília, DF, 06 de novembro de 2012. PSESS – Publicado em Sessão. Registro das candidaturas. Percentuais por sexo. Disponível em: <https://tse.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/23322513/recurso-especial-eleitoral-respe-2939-pe-tse/inteiro-teor-111680424?ref=juris-tabs>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Acórdão. Partido Democratas – DEM. Universidade de Brasília (UnB). Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Brasília, DF, 26 de abril de 2012. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186**: Julgamento sobre a política de instituição de cotas raciais pela Universidade de Brasília (UnB). Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=278000>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral (org.). Comissão Gestora de Política de Gênero. **Estatísticas**. 2020. TSE Mulheres está prevista na Portaria TSE nº 791. Disponível em: <http://www.justicaeleitoral.jus.br/participa-mulher/#campanhas>. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRITO, Bruno José de Queiroz. **Permanência qualificada na UFRB**: êxito acadêmico e estilo de vida na graduação em Educação Física. 2018. 81 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26615/3/Brito%20Bruno%20Jos%c3%a9%20de%20Queiroz.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRONZO, Carla. **Vulnerabilidade, empoderamento e metodologias centradas na família:** conexões e uma experiência para reflexão. *In:* Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil (171-201). 2009. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/UNESCO. Disponível em:

http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Livros/concepcao_gestao_protecaosocial.pdf. Acesso em: 28 abr. 2020.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; MEDEIROS, Luciene das Graças de Miranda. Expansão da educação superior, cursos de licenciatura e criação das novas universidades federais. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do Norte. v. 56, n. 47, p. 244-274, 12 abr. 2018. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14006>. Acesso em: 30 mar. 2020.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre as relações sociais capitalistas. *In:* LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [on-line]. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 25-66. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-03.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CASTILHO, Daniela Ribeiro; LEMOS, Esther Luíza de Souza; GOMES, Vera Lúcia Batista. Crise do capital e desmonte da Seguridade Social: desafios (im)postos ao serviço social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 130, p. 447-466, dez. 2017. Quadrimestral. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-66282017000300447&lng=pt&nrm=is. Acesso em: 10 dez. 2020.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Código de Ética do/a Assistente Social:** Lei 8.662/93 de Regulamentação da Profissão. 10. ed. Brasília, DF, 2013. Texto com adequação de linguagem de gênero, conforme deliberação do 39º Encontro Nacional CFESS/CRESS.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para atuação de Assistentes sociais na política de educação.** Brasília, DF: CFESS/CRESS, 2011. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

COMPARATO, Fábio Konder. Capitalismo: civilização e poder. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 25, n. 72, p. 251-276, ago. 2011. Quadrimestral. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142011000200020. Acesso em: 14 dez. 2020.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2018, Brasília. **Documento Referência – CONAE 2018.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. 49 p. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/estudacontagem/wp-content/uploads/2017/11/eixo-2.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XX. **Revista de Educação**, Lisboa, v. XVIII, n. 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%C3%A7%C3%A3o_VolXVIII,n%C2%BA1_5-22.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #FIQUEEMCASA: educação na pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 8 maio 2020. Fluxo Contínuo. Universidade Tiradentes. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 15 jan. 2021.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set.-dez. 2003.

DUARTE, Allan Coelho. A constitucionalidade das políticas de ações afirmativas. **Séries: Textos Para Discussão**, Brasília, n. 147, p. 1-23, abr. 2014. Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/502895>. Acesso em: 20 abr. 2020.

EGITO, Niedja Balbino do; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. O letramento acadêmico de estudantes “não tradicionais” em cursos superiores tecnológicos: avaliando uma experiência de mediação pedagógica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 799-819, 20 ago. 2018. Trimestral. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982018000400799&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 31 mar. 2021.

FARIA, Ana Amália Gomes de Barros Torres; ALMEIDA, Leandro S. Adaptação acadêmica de estudantes do 1º ano. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 7, p. 1-17, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8659797>. Acesso em: 23 abr. 2021.

FAVRETTO, Juliana; MORETTO, Cleide Fátima. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 407-424, jun. 2013. Trimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/05.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

FEIGEL, Zilda. Educação de jovens e adultos e construção da cidadania. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (org.). **Formação de pessoal de nível médio para a saúde: desafios e perspectivas [on-line]**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996, 224 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/dydn3/pdf/amancio-9788575412671-07.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

FERES JUNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 92-123, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/v17n40/1517-4522-soc-17-40-00092.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

FERREIRA, Ana Margarida Pinto. Estudantes adultos no ensino superior: contextos e desafios. **Educação e Formação de Adultos: políticas, práticas e investigação**, [S.L.], p. 201-209, 2011. Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: https://digitalis.uc.pt-pt/livro/estudantes_adultos_no_ensino_superior_contextos_e_desafios. Acesso em: 19 dez. 2020.

FIGARO, Roseli. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Organicom**, São Paulo, n. 9, p. 90-100, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/138986/134334>. Acesso em: 23 jun. 2020.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 25, n. 95, p. 356-392, 27 abr. 2017. Trimestral. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Bw8WKpzdP3w8qn5zL68C3sq/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2021.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. Organização: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Coordenação: ANDIFES – UFU, PROEX, 2012. Disponível em: http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/1_fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-25-anos3.pdf. Acesso em: 02 maio 2020.

FONAPRACE; ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018**. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (orgs.). 5. ed. Uberlândia, 2019. 158 f. Colaboração ANDIFES – UFU, 2019. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf>. Acesso em: 08 maio 2020.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Revista Marx e o Marxismo**: Revista do Niep, [S. L], v. 8, n. 5, p. 45-67, 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220>. Acesso em: 09 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 129 p. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

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

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GREGORIM, Clóvis Osvaldo; MARTINELLI, Creud Pereira Santos; NEIVA, Edméa Garcia; CARVALHO, Sandra Helena Terziotti. **Michaelis**: dicionário prático da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. **Psicologia & Sociedade**, [on-line], v. 22, n. 3, p. 486-498, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-71822010000300009&lng=pt&nrm=iso&tng=pt. Acesso em: 20 abr. 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], n. 118, p. 247-268, mar. 2003. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100010. Acesso em: 11 abr. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Brasília, DF, 2019. 12 p. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017-2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **POF 2017-2018: Famílias com até R\$ 1,9 mil destinam 61,2% de seus gastos à alimentação e habitação**. 2019. Agência IBGE Notícias. Brasília, DF. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25598-pof-2017-2018-familias-com-ate-r-1-9-mil-destinam-61-2-de-seus-gastos-a-alimentacao-e-habitacao>. Acesso em: 27 jan. 2021.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, ago. 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ssoc/n129/0101-6628-ssoc-129-0285.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: Resumo Técnico 2010**. Brasília, DF: Inep, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Acesso em: 01 abr. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: Resumo Técnico 2014**. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+2014/18f31c19-9885-4d1d-ba53-06008b11531e?version=1.0>. Acesso em: 01 abr. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação**. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior: n. 8, Rio de Janeiro, 1962. 24-31 p. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/plano1.html>. Acesso em: 07 maio 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2010**. Divulgação dos resultados do Sendo da Educação 2010. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2017**. Divulgação dos principais resultados. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192. Acesso em: 22 dez. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2018**. Divulgação dos principais resultados. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6960488. Acesso em: 21 dez. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**. Divulgação dos resultados. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 22 dez. 2020.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2002. 152 p. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9164/1/Desigualdadesraciais.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

JARDIM, Fabiana Augusta Alves; ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Expansão recente do Ensino Superior brasileiro: (novos) elos entre educação, juventudes, trabalho? **Linhas Críticas**, [S.L.], v. 22, n. 47, p. 63-85, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4776>. Acesso em: 13 nov. 2020.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, [S.L.], n. 27, p. 46-60, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 01 mar. 2021.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 180 f. Tese (Doutorado) – Curso de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUC-RS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137>. Acesso em: 02 maio 2020.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar: em revista**, Curitiba, n. 29, p. 101-119, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8669>. Acesso em: 30 out. 2020.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Materialismo Histórico-Dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em Mestrados Profissionais. **Revista Anhanguera**, v. 18, n. 1, p. 52-73, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/download/1405/1362>. Acesso em: 18 jul. 2021.

LIMA, Kátia. O trabalho docente e formação profissional nas universidades federais. **Revista de Política Pública**, São Luís, v. 14, p. 313-321, 2010. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/425>. Acesso em: 01 abr. 2020.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos – Cebrap**, [S.L.], n. 87, p. 77-95, jul. 2010. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200005#nt06. Acesso em: 17 abr. 2020.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Educ/PUC-SP, 2011.

LUZ, Nanci Stancki da; CASAGRANDE, Lindamir Salete. Apresentação. **Entrelaçando gênero e diversidade**: matizes da divisão sexual do trabalho. Organização: Nanci Stancki da Luz; Lindamir Salete Casagrande. Curitiba: Editora UTFPR, 2016.

MELO FILHO, Hugo Cavalcanti. De Bretton Woods a Wuhan e além. *In*: MELO FILHO, Hugo; TOSTES, Anjuli (orgs.). **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Projeto Editorial Práxis, 2020. p. 1-256. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Quarentena%3Dreflexoes-sobre-a-pandemia-e-depois.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo César. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, [S.L.], v. 37, p. 1-8, 2020. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/k9KTBz398jqfvDLby3QjTHJ/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2021.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Araújo. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100031&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 mar. 2020.

MARAFON, Nelize Moscon. **A política de assistência estudantil na educação superior pública**: uma avaliação do programa bolsa permanência da UFSC (2008-2013). 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Serviço Social, Departamento de Serviço Social, UFSC, Florianópolis, 2015. Cap. 4. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135271/334693.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 jun. 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

MORES, Daniela Fátima Mariani. **A trajetória de estudantes adultos na educação profissional de nível médio**: compreendendo diferentes dimensões de uma mesma realidade. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação

Profissional em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2413/1/MORES.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

MOURA, Dante Henrique. A integração curricular da educação profissional na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10244/7030>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/140.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

NUNES, Sílvia Ávila; AGUIAR, Letícia Carneiro. O direito à liberdade de ensino à luz da Constituição Federal de 1988. **Poiésis**, Tubarão, v. 11, n. 20, pp. 494-511, 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5040>. Acesso em: 11 set. 2020.

OCDE. **Education at a glance 2018**. Brasil. 2018. Coordenação de Editoração e Publicações (Coep) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Tradução: Walkíria de Moraes Teixeira da Silva. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/Country_Note_traduzido.pdf. Acesso em: 19 mar. 2020.

ONU. **Conferência Mundial contra o Fascismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**: Declaração e programação de ação. 2001. Adotada em 8 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/03/durban-2001.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. **O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**: Série Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. 2. ed. Brasília: PNUD Brasil, 2013. 96 p. Disponível em: http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729_AtlasPNUD_2013.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

OTONI, Pedro. Presente e futuro – sete apontamentos. *In*: MELO FILHO, Hugo; TOSTES, Anjuli (orgs.). **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Projeto Editorial Práxis, 2020. p. 1-256. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Quarentena%3Dreflexoes-sobre-a-pandemia-e-depois.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

PEDUZZI, Pedro. **Mapa do Ensino Superior aponta maioria feminina e branca**. 2020. Agência Brasil. Brasília, DF. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>. Acesso em: 09 jul. 2021.

PEREIRA, Evelyne Medeiros, *et al.* Educação, “neodesenvolvimentismo” e Serviço Social: os IFs em questão. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 122, p. 317-340, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n122/0101-6628-sssoc-122-0317.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

PINTO, Giselle. **A política de assistência estudantil da UFF em duas faces: a institucionalidade dos processos e as perspectivas da demanda estudantil**. 2015. 266 f. Tese (Doutorado) – Curso de Serviço Social, Departamento de Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015. Cap. 2. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25843/25843.PDF>. Acesso em: 06 maio 2020.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 35, n. 124, p. 43-55, abr. 2005. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

RAMOS, Marise N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 1-569. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional no Brasil neoliberal. *In*: **História e política da educação profissional [on-line]**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Cap. 2. p. 1-121. (Coleção Formação Pedagógica; v. 5). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%c3%b3ria-e-pol%c3%adica-da-educac%c3%a7%c3%a3o-profissional.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

RECKTENVALD, Marcelo; MATTEI, Lauro; PEREIRA, Vilmar Alves. Avaliando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias. Avaliação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 405-423, out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v23n2/1982-5765-aval-23-02-405.pdf>. Acesso em: 07 maio 2020.

REIBNITZ, Cecília de Sousa; MELO, Ana Carolina Staub de. Pesquisa como princípio educativo: uma metodologia de trabalho para a educação de jovens e adultos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 29, n. 111, p. 484-502, jun. 2021. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yb4j3Sn68RMHj5RB6XgDPgL/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2021.

RIBEIRO, Adriano. **Universitários movimentam mercado imobiliário na região da Trindade**. 2019. InformeFloripa. Disponível em: <https://www.informeFloripa.com/2019/01/11/universitarios-movimentam-mercado-imobiliario-na-regiao-da-trindade/>. Acesso em: 27 jan. 2021.

RIBEIRO, Rafael de Freitas Schultz. Estudos sobre as ações afirmativas. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 31, p. 165-190, ago. 2011. Justiça Federal Seção Judiciária do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.jfrj.jus.br/sites/default/files/revista-sjrj/arquivo/256-1059-1-pb.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

RODRIGUES, Icles. A UFSC na década de 1960: outras histórias. NECKEL, Roselane; KUCHER, Alita Diana Corrêa (orgs.). **UFSC 50 anos: trajetórias e desafios**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010, p. 17-35. Disponível em: https://agecom.ufsc.br/files/2010/12/Livro_UFSC50Anos_2010_web.pdf. Acesso em: 31 maio 2020.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. **Série Documentos de Trabalho**, São Paulo, p.1-32, ago. 1991. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. *In: Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [on-line]*. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 27-51. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-03.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

SANTOS, Cláudia Priscila Chupel dos. **A Assistência Estudantil brasileira e a Ação Social portuguesa nas universidades públicas: do conhecimento à prática informada em Serviço Social**. 2017. 396 f. Tese (Doutorado) – Curso de Serviço Social, Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas, Instituto Universitário de Lisboa, Portugal, 2017. Cap. 2. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/16232/1/claudia_chupel_santos_tese_mestrado.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012. 288 p. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2012_JTSantos.pdf. Acesso em: 01 abr. 2020.

SARTORI, Vitor. Marx e o Direito do trabalho: a luta de classes, o terreno jurídico e a revolução. **Revista Katálysis**, [S.L.], v. 22, n. 2, p. 293-308, maio 2019. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802019000200293. Acesso em: 23 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, GO, v. 8, n. 2, p.4-17, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 31 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-180, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SILVA, Edna Lúcia da; Menezes, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 3. ed. 2001. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgcb/files/2011/03/Metodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021.

SILVA, Hilda Maria Gonçalves da. A condição socioeconômica e cultural e o acesso à educação básica. **Desafios contemporâneos da educação** [on-line]. Organização: Célia Maria David, *et al.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/zt9xy/pdf/david-9788579836220.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

SILVA, Maciel Pereira da. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no “encontro de culturas”. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/28958>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; MÁRTIRES, Hugo; SOUSA, Carolina. Motivos para evadir da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve/Portugal, segundo os estudantes. **Revista Educação em Questão**, [S.L.], v. 56, n. 47, p. 42-68, jan./mar. 2018. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/13998>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SOUSA, Elisabete; GONÇALVES, Carlos. Satisfação com a Formação Superior e Transição para o Trabalho. **Revista de Psicologia**, Chile, v. 25, n. 1, p. 1-20, 17 jun. 2016. Universidad de Chile. Disponível em: <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/41690>. Acesso em: 25 jan. 2021.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

TAUILE, José Ricardo; FARIA, Luiz Augusto Estrella. A Acumulação Produtiva no Capitalismo Contemporâneo. **Revista de Economia Política**, [S.L.], v. 24, n. 2, p. 288-305, jun. 2004. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31572004000200288&script=sci_arttext. Acesso em: 17 dez. 2020.

TONET, Ivo. **Educação Contra o Capital**. 3. ed. ampl. São Paulo: Instituto Lukács, 2016. 181 p. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

TRAGTENBERG, M. H. R., *et al.* **Programa de Ações Afirmativas (PAA) para ampliação do acesso à Universidade Federal de Santa Catarina com diversidade socioeconômica e étnico-racial**: avaliação do período 2008-2012 e proposta de revisão. CAA/PAA/UFSC: Florianópolis, 5 jun. 2012. Disponível em: <https://acoes-afirmativas.ufsc.br/avaliacao-das-acoes-afirmativas-na-ufsc/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano. Um olhar de branco sobre ações afirmativas. **Revista Espaço Econômico**, Florianópolis, n. 30, p. 1-3, nov. 2003. Mensal. Disponível em:

http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uem_artigo_2003_MHRTragtenberg.pdf. Acesso em: 07 abr. 2020.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 16. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA. **Edital nº 29/2019**, de 09 de julho de 2019. Anula o Edital nº 29/2019, que trata do Processo Seletivo Específico para Pessoas Transgêneras e Intersexuais – Ingresso 2019.2. Acarape, CE: Unilab, 09 jul. 2009. p. 1-16. Aditivo III. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/trans-intersexos/>. Acesso em: 23 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Apresentação**: estrutura. 2020. Informações coletadas do *site* da UFSC. Disponível em: <https://estrutura.ufsc.br/>. Acesso em: 03 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Comissão Permanente do Vestibular – COPERVE. **Relatório Oficial**: vestibular UFSC 2019. Florianópolis: COPERVE, 2019. Estatísticas dos candidatos inscritos, aprovados e classificados por escola de Ensino Médio. Disponível em: <http://dados.coperve.ufsc.br/vestibular2019/relatorioOficial/indiceRelatorio.html>. Acesso em: 03 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Perfil do graduando da UFSC**: série apresenta resultados de pesquisa nacional realizada com estudantes. 2019. Matéria jornalística: Nicole Trevisol (Agecom/UFSC); Ricardo Torres (Agecom/UFSC). Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2019/05/perfil-do-graduando-ufsc-serie-apresenta-resultados-de-pesquisa-nacional-realizada-com-estudantes/#more-194675>. Acesso em: 02 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE. **Relatório Anual de Gestão – 2012**. Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://prae.paginas.ufsc.br/files/2013/06/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-PRAE-2012-final.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE. **Relatório Anual de Gestão – 2013**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://prae.paginas.ufsc.br/files/2013/06/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-PRAE-2013-final.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE. **Relatório Anual de Gestão – 2018**. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://prae.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PRAE-em-N%C3%BAmeros-2018.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE. **Portaria nº 14/2016/PRAE**. Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://prae.paginas.ufsc.br/files/2013/02/Portaria-014-2016-Renova%C3%A7%C3%A3o-de-Cadastro-Socioecon%C3%B4mico.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução Normativa nº 008/CUn/2007**, 10 jul. 2007. Cria o “Programa de Ações Afirmativas” da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. Disponível em: https://acoes-afirmativas.ufsc.br/files/2013/03/2716_R008CUN2007.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução Normativa nº 22/CUn/2012**, de 29 de junho de 2012. Reedita o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/135174/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Normativa_52.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução Normativa nº 32/CUn**, 27 ago. 2013. Florianópolis, SC. Disponível em: <https://prae.ufsc.br/files/2011/10/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Normativa-32-CUn-Bolsa-Estudantil.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução Normativa nº 52/CUn/2015**, de 16 de junho de 2015. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina para os Processos Seletivos de 2016 a 2022. Florianópolis, SC. Disponível em: https://acoes-afirmativas.ufsc.br/files/2013/03/2716_R008CUN2007.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Edital nº 131/2019**, de 11 de novembro de 2019. Ingresso nos Bacharelados e Licenciaturas Interdisciplinares em 2020. Santo André, SP: Fundação Universidade Federal do ABC, 12 nov. 2019. p. 1-22. Boletim de Serviço nº 893. Disponível em: http://prograd.ufabc.edu.br/pdf/edital_131_2019_ingresso_bis_lis.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho**: um estudo com egressos da UFMG. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-84VHVQ>. Acesso em: 15 jun. 2021.

VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; PASQUALLI, Roberta; SPESSATTO, Marizete Bortolanza. **Ensinar e aprender em três lições**: desafios para os institutos federais. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; SILVA, André Coelho da; FORTUNATO, Ivan (orgs.). *Passado, presente e futuro nos institutos federais de educação*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.