

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL

MICHELE MENDONÇA RODRIGUES

**HISTÓRIA ORAL DE ESTUDANTES TRABALHADORAS(ES): NARRATIVAS
SOBRE A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

PORTO ALEGRE

2020

MICHELE MENDONÇA RODRIGUES

**HISTÓRIA ORAL DE ESTUDANTES TRABALHADORAS(ES): NARRATIVAS
SOBRE A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Política Social e Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosa Maria Castilhos Fernandes.

PORTO ALEGRE

2020

MICHELE MENDONÇA RODRIGUES

**HISTÓRIA ORAL DE ESTUDANTES TRABALHADORAS(ES): NARRATIVAS
SOBRE A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Política Social e Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosa Maria Castilhos Fernandes.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Rosa Maria Castilhos Fernandes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Presidente (Orientadora)

Prof^a Dr^a Jussara Maria Rosa Mendes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Membro Interno

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Membro Externo ao Programa

Prof^a Dr^a Ana Lúcia Suárez Maciel
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS
Membro Externo a UFRGS

Aos(às) revolucionários(as) estudantes
trabalhadoras(es)

AGRADECIMENTOS

Este processo faz parte de uma caminhada coletiva e, para tanto, faz-se necessário referenciar algumas pessoas.

Como trabalhadora e estudante, graduada e pós-graduada, a minha história se mistura com as narrativas dos(as) estudantes e trabalhadores(as) participantes dessa pesquisa, para os quais dedico o meu respeito e agradecimento de forma especial.

Agradeço a Deus, como pilar da minha existência e espiritualidade.

Gratidão ao meus pais, irmã e irmãos, pelo suporte afetivo e material. O apoio e a certeza de que eu era capaz fez toda a diferença na minha vida.

Obrigada, mãe, por compartilhar comigo a vida e, entre outras coisas, as postagens que denunciam que nós não aceitamos um mundo injusto, dominado pelo terror e pelo medo, pois *ele* nunca!

À minha pessoa no mundo, minha Bi, a minha gratidão! Que não mede esforços para me ver feliz, me apoiar, para tudo. Eu sei, “que ainda vai me deixar maluca”, não é legal, mas é o teu apoio incondicional que me faz perder a noção. Obrigada por me motivar sempre, por ser o meu esteio e a minha liberdade.

Ao Ruan, por sempre ser minha leveza e alegria, que fazia com que todos os prazos e dilemas desaparecem em um domingo à noite comendo um xis em Santa Maria.

Ao meu companheiro de vida, minha gratidão! Todos os meu projetos, meus devaneios e sonhos tu acreditaste, e mais do que isso, embarcaste de cabeça, em todos, mesmo que isso tenha significado, muitas vezes, adiar os teus próprios projetos. Obrigada, Diego, por ser meu porto seguro, por me encorajar em todas as vezes que eu pensei que não conseguiria.

À minha orientadora, Prof^a Rosa, a minha gratidão. Obrigada por ter acreditado em mim em todos os momentos dessa jornada, começando na entrevista da seleção do mestrado até o último prazo. Fizeste toda a diferença na minha caminhada. Foram dois intensos anos, em que aprendi muito com essa mulher, mestre, militante, guerreira e apaixonada pela vida. A UFRGS é feita de pessoas, e para ti agradeço a oportunidade que tive nessa instituição, pública e gratuita, de cursar o mestrado em Política Social e Serviço Social, sendo uma trabalhadora estudante, condição essa também da maioria dos(as) colegas desse PPG. Que possamos seguir

na luta, nas ruas, como fizemos juntas, buscando a transformação para um mundo mais justo e menos desigual.

Aos(às) colegas Babi, Carol, Fábio, Greice, Helô, Karen, Laís, Leila, Lucilene, Raquel, Rodrigo T., Rodrigo, Rosália e Shir. A melhor turma! A cada quinta-feira uma alegria e na sexta-feira a certeza de que o tempo é o senhor da vida. Não foi o momento que eu quis, foi o momento que era para ser. O nosso encontro certamente foi aquela conspiração do universo, foi intenso, lindo, verdadeiro. Fomos um grupo unido, de trocas, de colo, de abraços intermináveis, de sol, de desligar o ar, de ligar o ar. Vivemos juntos o interminável ano de 2018, que nos conectou e nos marcou para sempre. Renascemos e seguimos!

Ao coletivo marcado pela resistência e sororidade: Poliana, Jéssica, Tassi, Moara, Mari, Loiva e Rosa. E, em especial, à Aninha e à Pati. Vocês são mulheres incríveis, que tornaram essa experiência mais leve e fraterna.

A todos os(as) colegas do IFRS Campus Feliz, em especial, pelo apoio das minhas companheiras de luta, Jane, Cris, Camila, Lilian, Josi, Thaís, Fran e Izandra.

Às colegas da Assistência Estudantil, minha gratidão! Ana, Dizi e Iene, agradeço a parceria de sempre e a confiança que depositaram em mim. Da mesma forma, agradeço imensamente à Nayara, por todo apoio e força nesse processo.

À Prof^a Inês Casquilho Duarte Martins, por todo acolhimento, carinho e trocas oportunizadas no intercâmbio realizado na Universidade Lusíada de Lisboa.

À minha querida Zezinha e ao meu querido Filipe, que somente pelo apoio incondicional oferecido foi possível o meu intercâmbio internacional.

Agradeço às professoras Ana Lúcia Maciel e Jussara Mendes, assim como ao professor Jaime Zitkoski, pela atenção e contribuição nesse processo de formação.

Agradeço às mestras Tatiana, Dolores, Thaísa, Alzira, Miriam, Leônia e aos professores Fernando e Sarriera pelas trocas nesses dois anos de mestrado.

Por fim, essa trajetória muitas vezes exigiu dizer muitos “nãos”. Assim, agradeço a compreensão, o apoio e o carinho dos(as) amigos(as).

“[...] eu permaneço aqui em forma de resistência” (E7).

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao grupo de pesquisa Educação, Trabalho e Políticas Sociais do Programa de Pós Graduação em Política Social e Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aborda a temática da permanência estudantil de estudantes, que também são trabalhadores, no Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS. Trata-se de uma pesquisa qualitativa orientada pelo método dialético-crítico, que parte do pressuposto de que a educação pública, enquanto política social, é para todos e todas, sendo a democratização do acesso uma conquista de segmentos da classe trabalhadora, grupos e movimentos sociais. O delineamento do problema de pesquisa constituiu interesse investigativo relacionado ao universo profissional da pesquisadora, sendo o produto de questionamentos e reflexões a partir do trabalho concreto de uma assistente social, o que motivou a realização desse estudo. A investigação tem como questão central quais os desafios vivenciados por estudantes trabalhadores(as) que se inserem na Educação Superior e o que enfrentam para permanecerem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Alinhando-se com as questões que orientam essa caminhada investigativa, tem-se como objetivo geral: conhecer a trajetória de trabalho e de vida acadêmica de estudantes trabalhadores(as) e os desafios para permanecerem na Educação Superior do IFRS. Para tanto, utilizou-se como instrumento a metodologia da história oral temática, como forma de protagonizar as narrativas dos(as) estudantes - sujeitos da pesquisa - e o procedimento de análise de conteúdo. Entre os resultados constatamos que o trabalho, pela necessidade de sobrevivência pela renda, impacta na trajetória acadêmica fragilizando as condições de permanência no sentido que o sofrimento e o adoecimento extrapola outras esferas da vida dos/as estudantes trabalhadores/as. A defesa da presença de cotistas e trabalhadores/as no espaço acadêmico requer o alargamento do diálogo de todos os setores do IFRS com o movimento estudantil, em especial da Assistência Estudantil e dos núcleos de ações afirmativas.

Palavras-chave: Estudante trabalhador(a). Educação pública. Permanência estudantil.

ABSTRACT

This research, linked to the research group of Education, Labor and Social Policies of the Postgraduate Program in Social Policy and Social Work of the Federal University of Rio Grande do Sul, addresses the theme of student permanence of students who are also workers at the Institute of Education Science and Technology of Rio Grande do Sul – IFRS. It is a qualitative research guided by the dialectical-critical method, which assumes that public education as a social policy is for all, and the democratization of access is an achievement of segments of the working class, social groups and social movements. The delineation of the research problem constituted an investigative interest related to the professional universe of the researcher, being the product of questions and reflections based on the concrete work of a social worker, motivating the realization of this study. The research has as its central question: what are the challenges that working students who are inserted in higher education face to remain at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul. Aligned with the questions that guide this investigative journey, we have as general objective: to know the work and academic life trajectory of working students and the challenges to persist in higher education at IFRS. For that, the thematic oral history methodology was used as an instrument to protagonize the students narratives – research subjects – and the content analysis procedure. Among the results, we found that work, due to the need to survive on income, impacts the academic trajectory, weakening the conditions of permanence in the sense that the suffering and illness go beyond other spheres of the working students lives. The defense of the presence of quota holders and work-people in the academic space requires the widening of the dialogue of all sectors of the IFRS with the student movement, especially the Student Assistance and the Affirmative Actions Nuclei.

Keywords: Working student. Public education. Student permanency.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Quadro 2 – Aproximação com Produções Teses e Dissertações na área de Serviço social sobre a temática *estudante-trabalhador*

Figura 1 – Organograma do sistema de ingresso do IFRS

Figura 2 – Palavras mais frequentes nas entrevistas

Quadro 3 – Estratégias para permanência na Educação Superior sugeridas pelos sujeitos da pesquisa

Quadro 4 – Estratégias para permanência na Educação Superior sugeridas pelos sujeitos da pesquisa [2]

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

AP - Ação Popular

BM - Banco Mundial

CNPJ - Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica

CTPS - Carteira de Trabalho e Previdência Social

CEFETS - Centros Federais de Educação Tecnológica

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DA - Diretório Acadêmico

DCE - Diretório Central dos Estudantes

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENESSO - Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

HO - História Oral

IES - Instituições de Educação Superior no Brasil

IFES - Instituição Federal de Educação Superior

IF - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFFar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense

INSS - Instituto Nacional de Segurança Social

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISCTE-IUL - Instituto Universitário de Lisboa

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

ME - Movimento Estudantil

PCD - Pessoa com Deficiência

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio

PNADC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNE - Plano Nacional de Educação

PNP - Plataforma Nilo Peçanha

REUNI - Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

PAE - Política de Assistência Estudantil

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SISU - Sistema de Seleção Unificada

TCLE - Termo de Compromisso Livre Esclarecido

UEE - União Estadual dos Estudantes

UNE - União Nacional dos Estudantes

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 CAMINHADA METODOLÓGICA.....	21
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DA EXPANSÃO À DEMOCRATIZAÇÃO	34
2.1 PROCESSOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A LEI DE COTAS E O PNAES NAS IFES	40
2.2 TRABALHADORES E COTISTAS: O NOVO PERFIL DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	47
2.3 O MOVIMENTO ESTUDANTIL E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA SOBRE A DEFESA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA	57
3 A CLASSE TRABALHADORA ACESSANDO AS IFES: CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS.....	74
3.1 A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E RENDA.....	82
3.2 AS NARRATIVAS SOBRE OS DESAFIOS DE TRABALHAR E ESTUDAR: TEMPO, CANSAÇO E SOFRIMENTO.....	89
3.3 ESTRATÉGIAS PARA CONTRIBUIR COM A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL DO IFRS: COM A PALAVRA OS(AS) ESTUDANTES TRABALHADORES(AS).....	96
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE A – E-MAIL PEDIDO DE COLABORAÇÃO EM PESQUISA.....	123
APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA HISTÓRIA ORAL	125
APÊNDICE C – CONTATO COM ESTUDANTE PARA VALIDAÇÃO DA NARRATIVA..	126
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL	127
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	129
ANEXO – DADOS PROEN AUXÍLIOS ESTUDANTIS IFRS 2018.....	132

1 INTRODUÇÃO

O trabalho profissional no âmbito das políticas sociais no Brasil, em especial o trabalho do(a) assistente social, é o espaço do qual emergem os mais variados questionamentos, mobilizando para a definição de um objeto de estudo e instigando para a pesquisa da realidade. Assim, a partir do exercício profissional enquanto trabalhadora da área da educação como Assistente Social de uma Instituição Federal de Educação Superior – IFES, nomeadamente no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Feliz, e utilizando-se do espaço ocupacional buscado por estudantes que, em sua maioria, são trabalhadores(as) que estudam, é que esta pesquisadora deparou-se, a partir do seu trabalho concreto, com relatos e expressões de situações que evidenciavam fragilidades nas condições de permanência desses estudantes.

Dessa forma, percebeu-se como demanda pertinente ao Serviço Social responder aos questionamentos de estudantes da Educação Superior em relação à construção de estratégias que deem conta das necessidades que a condição de estudantes/trabalhadores exige, a partir do acesso destes à Educação Superior. Ao ocupar esse espaço sócio-ocupacional, no âmbito da política da educação, a profissional de Serviço Social coloca em movimento um conjunto de competências teórico-metodológicas sustentadas por um projeto ético e político comprometido com a efetivação dos direitos da classe trabalhadora. Em tempos de desmonte dos direitos sociais e de tudo o que é público e gratuito, trazer ao debate a política de educação, mais especificamente da Educação Superior pública, faz parte do que constitui e materializa a presença do Serviço Social nessa política social. Ao mesmo tempo em que é inegável o avanço da democratização do acesso a estudantes com perfil social e étnico racial diferente do qual legitimava o espaço da Educação Superior, diante de todas as contradições faz-se necessário trazer as narrativas a respeito dos desafios que permeiam a permanência desse perfil de estudantes, que se altera a partir do ano de 2010. É, então, nesse cenário, que se identifica como tema de pesquisa as narrativas sobre a permanência de estudantes trabalhadores(as) na Educação Superior.

O Brasil apresentou, por muito tempo, desigualdades no acesso à Educação Básica e Superior, e que necessitavam ser superadas, especialmente, as diferenças raciais e de renda (HASENBALG e SILVA, 1999). Assim, é preciso reconhecer que na

primeira década dos anos 2000, ao que tange a Educação Superior, o governo federal implantou um conjunto de iniciativas, dentre elas as políticas de expansão da rede de educação federal, com o objetivo de democratizar o acesso ao Ensino Técnico e Superior. A Lei nº 11.892/2008 instituiu a organização política das instituições federais de educação profissional e tecnológica, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais. Assim, compondo essa rede, destaca-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), instituição foco dessa pesquisa e na qual situa-se o campo sócio-ocupacional da pesquisadora.

Nesse universo de democratização do acesso à Educação Superior destaca-se a Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei das Cotas, sendo um importante marco para o processo de democratização da Educação Superior no Brasil, apresentando novas formas de ingresso à Educação Superior, voltada a segmentos da população que até então não eram representativos nas instituições, a exemplo da população negra, parda e indígena. Observa-se, ainda, que a referida Lei estabelece como critério de ingresso indicadores como renda per capita, prioritariamente inferior a um salário mínimo e meio, assim como a exigência do(a) estudante ser oriundo(a) de escola pública.

Um aspecto relevante a respeito da expansão do ensino superior são os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio do IBGE – PNAD (2018), cuja taxa de frequência escolar da população de 18 a 24 anos que frequentava a Educação Superior em 2016 era de 23,8%; no Rio Grande do Sul, esse valor foi de 27,6%. Contextualizando a Educação Superior no estado, segundo os dados levantados (PNAD, 2018), o Rio Grande do Sul, em 2017, contava com 21 Universidades, 7 Centros Universitários, 103 Faculdades e 3 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, sendo caracterizada uma rede de Ensino Superior bastante interiorizada.

Desta forma, a partir de ações que dão conta da expansão e democratização do acesso à Educação Superior, apresenta-se como aspecto, no mesmo patamar de importância, a questão da permanência estudantil. A Política de Assistência Estudantil do IFRS (PAE) é o que materializa as ações dispostas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)¹, composto por um conjunto de princípios e diretrizes

¹ Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

que estabelecem a organização, as competências e o modo de funcionamento da Assistência Estudantil para a implantação de ações que promovam o acesso, a permanência e o êxito dos(as) estudantes ingressantes.

Ao longo de um ano letivo, é possível observar que um número significativo de estudantes que procuram o setor de Assistência Estudantil do Campus Feliz², trazendo como demandas situações que permeiam o contexto de um(a) estudante trabalhador(a), trancamentos de matrícula, excesso de faltas, baixo rendimento acadêmico, dificuldades de conciliar carga horária de trabalho com tempo de estudo, cansaço físico e mental, entre outras. Tais narrativas denunciam a desmotivação em relação à vida acadêmica em função da sobrecarga que relatam sofrer por serem trabalhadores(as) e estudantes, evidenciando que essa condição confere angústias e desafios em seus processos de aprendizagens e nas trajetórias acadêmicas, colocando a permanência em risco e provocando, assim, o abandono da formação pretendida (BITTAR; ALMEIDA; VELOSO, 2008).

A realidade a respeito das condições de permanência no Ensino Superior, em parte, pode ser observada por meio da Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2018)³, que é um ambiente virtual que reúne estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e confere acesso a importantes indicadores. Um deles é o chamado de Eficiência Acadêmica e mede a eficiência em termos dos percentuais de conclusão e de possibilidade de que alunos concluam os cursos por ciclos, apresentando, dessa forma, o que aqui interessa destacar: a evasão e a retenção acadêmica. Nesse item, dados recentes revelam, em relação aos cursos de bacharelado, na modalidade presencial, que a eficiência acadêmica dos Institutos Federais situados no Rio Grande do Sul apontam para um percentual de 31,4%, sendo este equivalente ao número apresentado pelo IFRS, que é de 31,3%. O percentual de concluintes é de 20,6%, enquanto o de evasão é de 45,4% e 34,0% de retenção. Esses percentuais correspondem a concluintes, evadidos e retidos até 31/12/2017, em ciclos com término previsto para 2016 (PNP, 2018).

Sob a luz dos princípios da PAE e a partir da explanação dos alarmantes dados de evasão e retenção destacados, amparando-se nas diretrizes da Lei de

² O Campus Feliz está situado no município de Feliz, que pertence à região do Vale do Caí, no limiar da Serra Gaúcha, sendo considerado um município de pequeno porte do RS, com aproximadamente 13 mil habitantes.

³ Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Diretrizes e Bases⁴, propõe-se dar visibilidade à questão da condição de grande parte dos(as) estudantes do Campus Feliz do IFRS: ser estudante e trabalhador(a) ao mesmo tempo.

No entanto, assim como as políticas sociais, a PAE também carrega as suas contradições, pois não se tem, como instituição educativa, conseguido dar visibilidade e problematizar particularidades da realidade desse público que vem acessando os IF, a exemplo dos(as) estudantes trabalhadores(as). É importante sublinhar que mesmo com o aparato institucional disponibilizado ao estudante normatizado pela PAE do IFRS, em função de escassez de dados na instituição não se pode concluir o quanto e como essa política tem sido um fator de proteção ou de prevenção à evasão apresentada.

Enfatiza-se, ainda, a reflexão de Kowalski (2012), ao que se refere à contradição entre uma possível massificação do Ensino Superior e a continuidade da lógica da exclusão social nas instituições:

[...] é um fato estarrecedor que assombra nossa realidade, denotando que as dinâmicas de inclusão adotadas pelo Estado acabam sendo insuficientes para reverter o processo de marginalização e negação de direitos que envolve as facetas de segregação social dentro e fora das IES (KOWALSKI, 2012, p. 138).

Para a autora, é perceptível a necessária mobilização para a construção de processos que possam romper com a “[...] lógica da inclusão excludente que remete à negação do direito à educação, principalmente para aqueles mais vulnerabilizados” (KOWALSKI, 2012, p. 138). Contudo, interessa trazer para o centro dessa discussão os(as) estudantes trabalhadores(as) que são beneficiários do Programa de Auxílio Estudantil dos IFES do RS, captando, por meio da metodologia de história oral, o que esses sujeitos de direitos têm a revelar em relação à sua permanência estudantil na Educação Superior, assim como os desafios nesse processo de formação. Afinal, são trabalhadores(as) que um dia acessaram a política de Educação Superior, mas que vivenciam cotidianamente a realidade de acumular as exigências da formação acadêmica e do mundo do trabalho, em um modelo educativo que demonstra, pelos

⁴ Em seu artigo 2º, a LDB (1993) estabelece que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Sua finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ainda, na sequência, refere que um dos princípios do ensino deverá ter por base a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

altos índices de evasão, não abarcar as especificidades que a diversidade das cotas têm apresentado. Assim, a escolha de um tema de pesquisa “não emerge espontaneamente [...]. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionados, frutos de determinada inserção do real, encontrando suas razões e seus objetivos” (MINAYO, 1994, p. 90), pois o compromisso com a realidade desses(as) trabalhadores(as) estudantes é parte do projeto profissional.

Considerando o exposto, busca-se responder o seguinte problema de pesquisa: quais os desafios vivenciados por estudantes trabalhadores(as) que se inserem na Educação Superior e o que enfrentam para permanecerem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul? Alinhadas com a questão central da pesquisa, formulou-se as seguintes questões norteadoras: 1. Quais as condições de trabalho e renda dos(as) estudantes trabalhadores(as) que acessam a Assistência Estudantil do IFRS? 2. Quais os desafios enfrentados pelos(as) estudantes trabalhadores(as) para permanecerem na Educação Superior do IFRS? 3. Quais estratégias podem ser identificadas para contribuir com a permanência estudantil e diplomação do(a) estudante trabalhador(a) que acessou o IFRS?

Equiparado às questões que orientam esta caminhada investigativa, apresenta-se o objetivo geral: conhecer a trajetória de trabalho e de vida acadêmica de estudantes trabalhadores(as) e os desafios para permanecerem na Educação Superior do IFRS. Como objetivos específicos, tem-se: 1. Identificar as condições de trabalho e renda dos(as) estudantes trabalhadores(as) que acessam a Assistência Estudantil do IFRS; 2. Narrar as trajetórias de vida acadêmica dos(as) estudantes trabalhadores(as) do IFRS para o conhecimento dos desafios que perpassam a permanência estudantil na Educação Superior; e 3. Contribuir com a construção de estratégias para a promoção da melhoria das condições de permanência estudantil dos(as) estudantes trabalhadores(as).

Para dar conta das narrativas que emergiram desse processo de pesquisa, escolheu-se a história oral, considerando que a oralidade desses estudantes pode ser carregada de sentidos (MEIHY, 2005; PORTELLI, 2010; ZAGO, 2003; FREITAS, 2002), pois possibilita dar visibilidade à construção de estratégias para enfrentamento e superação dos desafios. O intuito aqui é tensionar que condições podem ser propositivas para que se possa, enquanto instituição (neste caso, as IFES), discutir e minimizar/combater a evasão e a retenção que assombra a Educação Superior, uma vez que a exploração da força de trabalho tem sido característica da sociedade

capitalista, em condições cada vez mais adversas, e como diz Antunes “[...] em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem da forma exclusiva do trabalho para sobreviver” (2018, p. 25). É na dependência e na necessidade de sobreviver, conciliar a opção de estudar com a necessidade de trabalhar, que se encontram os grandes desafios para os sujeitos participantes dessa pesquisa.

Fazendo-se importante socializar essas reflexões introdutórias, participou-se, no período de outubro de 2019 a janeiro de 2020, como aluna da disciplina (unidade curricular) *Problemas Sociais contemporâneos*, do curso de mestrado de Serviço Social do Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa - Universidade Lusíada⁵. A partir de tal experiência, foi possível compartilhar conhecimentos e reflexões, tanto sobre o trabalho profissional do Serviço Social na educação quanto para qualificar essa dissertação. Como exemplo, na ocasião, a mestranda pode compartilhar a experiência profissional e a investigação acadêmica com os estudantes da unidade curricular, no Seminário de Introdução aos Problemas Sociais, do curso de Serviço Social da instituição. O momento constituiu-se em uma fala sobre o trabalho do assistente social na Educação Superior no Brasil, com um importante diálogo e muitas curiosidades por parte dos estudantes sobre a atuação profissional, assim como as formas de ingresso e condições de permanência na Educação Superior no Brasil.

Ainda foi possível a socialização e distribuição do livro do Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Políticas Sociais da UFRGS, grupo em que a mestranda é vinculada, intitulado *Educação no/do trabalho no âmbito das políticas sociais*, na Universidade Lusíada (Lisboa – Portugal), na Universidade de Coimbra (Coimbra – Portugal), Universidade Miguel Torga (Coimbra – Portugal) e na Universidade do Porto (Porto – Portugal). Foi possível, ainda, a participação nos seguintes eventos: *IV Congresso de História do Trabalho*, do Movimento Operário e dos Movimentos Sociais em Portugal, e no *III Congresso do Observatório para as Condições de Trabalho e*

⁵ A disciplina, que teve como objetivo geral a promoção de uma análise reflexiva sobre as sociedades contemporâneas e os problemas sociais que decorrem das transformações societárias associadas ao processo de globalização, desenvolveu os seguintes temas, conforme conteúdo programático, nomeadamente: globalização, coesão social e migrações; multiculturalismo e marginalização; nova pobreza, desemprego e precariedade laboral, desfiliação social; violência urbana, integração perversa e marginalidade; envelhecimento e intergeracionalidade; transformações da família, a violência conjugal e familiar; problemas de origem ideológica: racismo, sexismo, discriminações étnicas, religiosas e de gênero; emergência e agravamento dos problemas ambientais; Direitos Humanos, desenvolvimento sustentável e capacitação das comunidades; e políticas públicas e Serviço Social: novos espaços de reflexão e atuação.

Vida, que ocorreu em Lisboa na ISCTE-IUL; encontros na Casa Ninja de Lisboa sobre Feminismo Afro-Latino-Americano e Saúde Mental das mulheres migrantes, e, ainda, do Seminário em Serviço Social do curso de Mestrado do Instituto Superior Miguel Torga intitulado *A centralidade da categoria 'trabalho' para um projeto de pesquisa em Serviço Social*. Registra-se que o início dessa experiência de intercâmbio em Portugal foi marcada pela participação e apresentação de trabalho no ESPANET Portugal – Política Social em Portugal Pós Crise e Austeridade, realizado na Universidade do Porto, e intitulado *Estudantes trabalhadores: demandas para o trabalho de assistentes sociais na Educação Superior do Brasil*.

Com relação à participação no evento *IV Congresso de História do Trabalho*, do Movimento Operário e dos Movimentos Sociais em Portugal e no *III Congresso do Observatório para as Condições de Trabalho e Vida* com a participação do Prof. Ricardo Antunes, e a partir das reflexões que ali emergiram, foi possível adensar o trato da categoria trabalho, que subsidia esta investigação. Na ocasião, o Prof. Antunes colocou aos presentes a realidade que o Brasil vivia atualmente, situando-o num momento de destruição dos direitos trabalhistas e sociais conquistados desde as primeiras décadas do século XIX. Enfatizou os novos mecanismos de extração de mais valor nas formas mais distintas de precariedade do trabalho, exemplificando as condições brutais em que são submetidos os(as) trabalhadores(as) da transnacional *Amazon* (empresa de comércio eletrônico, computação em nuvem, *streaming* digital e inteligência artificial). O autor considerou que estamos vivendo na era do “fetiche do algoritmo”, referindo que nunca foi tão fácil mensurar a exploração do trabalho como nos tempos atuais, sendo tudo documentado, o ritmo e o tempo da exploração, nas plataformas digitais usadas pela Amazon, Uber e demais “empresas sem trabalhadores”. Por fim, Antunes trouxe o movimento sindical como forma capaz de resistência. Referiu a força e o poder de luta dos sindicatos nos anos de 1970 e conclamou a importância da influência nos movimentos sociais de hoje.

Valendo-se de Marx, Antunes (2008) discorre que o trabalho, realizado por homens e mulheres dotados de consciência, tornou-se a história do ser social, sendo uma realização essencialmente humana, vital, e distinguindo as formas de vida entre indivíduos e animais. Contudo, mesmo o trabalho sendo fundante da vida humana, a sociedade capitalista transformou a finalidade central do ser social em mercadoria, tornando o trabalho em assalariado, alienado e fetichizado (ANTUNES, 2008). Antunes (2015) considera o trabalho como expressão do trabalho social tornado mais

complexo, socialmente combinado e ainda mais intensificado em seus ritmos e processos, dado pela “especialização flexível”, por novos padrões de busca de produtividade e por outras modalidades de adequação da produção à lógica do mercado.

O autor reconhece que as mudanças no mundo do trabalho nos países do capitalismo central foram tão intensas, com empregos cada vez mais instáveis e flexibilizados, e a *classe-que-vive-do-trabalho* sofreu sua mais aguda crise, que teve como efeito a alteração na sua forma de ser, atingindo sua subjetividade. A característica do capitalismo, em conferir lucro às custas da exploração cada vez mais exacerbada da força de trabalho, desafia o(a) estudante trabalhador(a) a reconhecer o impacto desse processo em suas escolhas de vida, a exemplo da decisão de acessar a Educação Superior.

Antunes (2015) corrobora com a ideia da centralidade do trabalho, conferindo-lhe metamorfoses no capitalismo atual. O autor defende que “[...] há uma nova morfologia do trabalho que repõe os sentidos e significados essenciais desse conceito, mostrando que o trabalho é, no início do século XXI, uma questão (ainda) decisivamente vital” (2007, p. 11). Essas mudanças, que conferem uma nova morfologia do trabalho, são engendradas pelas respostas que o capitalismo busca dar às suas crises estruturais, sendo o neoliberalismo e a reestruturação produtiva suas maiores expressões, com profundas consequências no mundo do trabalho (ANTUNES, 2007). Todavia, tais discussões são retomadas ao longo da dissertação, e neste momento interessa discorrer, ainda nessa introdução, sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa.

1.1 CAMINHADA METODOLÓGICA

A pesquisa considera o Materialismo Histórico Dialético de Marx como método de abordagem e referencial teórico de compreensão da realidade social a ser pesquisada. As condições de permanência dos(as) estudantes trabalhadores(as) da Educação Superior não correspondem a fatos isolados. Na sociedade de classes a que estão inseridos, estudantes pertencentes à classe trabalhadora e submetidos ao sistema neoliberal estão em um sistema desigual de oportunidades e renda, o que afeta sua condição, tanto de trabalho quanto da forma de inserção e permanência na Educação Superior. Para tanto, a pesquisa é de natureza qualitativa e se utilizou da

história oral e da análise de conteúdo para o tratamento das narrativas que emergiram das entrevistas com os estudantes trabalhadores que fizeram parte da amostra do estudo.

Com relação ao universo da pesquisa, é importante destacar que a instituição escolhida para fazer parte do lócus foi o IFRS, sendo que em um universo de 17 campi foram escolhidos, intencionalmente, aqueles que pertenciam à região metropolitana de Porto Alegre⁶ e do Campus Feliz, espaço sócio-ocupacional da pesquisadora. Os campi participantes da região metropolitana de POA são: Alvorada, Canoas, Restinga, Rolante e Viamão. Registra-se que o Campus Porto Alegre, mesmo sendo convidado e contatado de diversas formas, não indicou estudante(s) participante(s) para a pesquisa.

A Política de Assistência Estudantil do IFRS⁷ (PAE) estabelece, em seu inciso VIII, artigo 2º, que a busca pela equidade nos critérios de distribuição dos recursos entre os campi seria um dos princípios da Assistência Estudantil da instituição. Para tanto, foi instituída, por meio de instrução normativa, a divisão equitativa dos recursos orçamentários da Assistência Estudantil, de acordo com a classificação dos estudantes do IFRS por grupos de vulnerabilidade, baseados em critérios estabelecidos, também em instrução normativa⁸, observados e validados em avaliação socioeconômica realizada no momento da inscrição do Auxílio Estudantil e no critério para a sua obtenção.

Para chegar ao grupo de vulnerabilidade a que pertence cada estudante inscrito, é levada em consideração a renda (sendo prioritário(a) aquele(a) com renda de até 1,5 salário familiar per capita mensal) e outras expressões de desigualdades sociais do grupo familiar, nomeadamente: patrimônio, arranjo familiar, situação de moradia, situação de saúde, contexto educacional, condições de trabalho/ocupação, mobilidade, territorialidade, acesso a programas sociais e serviços, etnia/cor, violações de direitos sociais, entre outras questões, de acordo com o disposto na IN

⁶ A Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), de acordo com o Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul (disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br>), concentra mais de 4 milhões de habitantes, correspondendo a 37,7% da população total do Estado. A RMPA é composta por 9 dos 18 municípios do RS, com mais de 100 mil habitantes. A RMPA foi criada, por lei, em 1973, e era composta, inicialmente, por 14 municípios. O crescimento demográfico resultante principalmente das migrações internas, da interligação das malhas urbanas e das sucessivas emancipações, fizeram com que novas áreas fossem se integrando à região metropolitana, totalizando, então, os atuais 34 municípios.

⁷ Aprovada pela Resolução Conselho Superior do IFRS - CONSUP nº 086, de 03 de dezembro de 2013.

⁸ Estes critérios estão dispostos em Instrução Normativa, que define as diretrizes para as avaliações socioeconômicas no âmbito do IFRS - Instrução Normativa PROEN nº 08, de 09 de novembro de 2018.

08/2018, em seu inciso III, artigo 2º. A partir disso, os auxílios são divididos em quatro faixas de valores, definindo, assim, quatro grupos de vulnerabilidade, identificados como Grupo 1 (G1), Grupo 2 (G2), Grupo 3 (G3) e Grupo 4 (G4). Assim, conforme levantamento obtido junto à Pró-Reitoria de Ensino do IFRS – Diretoria de Assuntos Estudantis – PROEN (Anexo), foi evidenciado que, no ano de 2018, dos 17 campi do IFRS, 66,8% dos estudantes pertencentes ao G1 eram oriundos dos campi da região metropolitana. Dessa forma, esse dado motivou e definiu a escolha dos campi que fazem parte da amostra da pesquisa.

A amostra da pesquisa constitui-se como não probabilística intencional (GIL, 2008), pelo fato de a referência para a seleção dos sujeitos da pesquisa estabelecer critérios de sexo (masculino e feminino), ser trabalhador(a), ingressante por cota – socioeconômica, étnico-racial e pessoa com deficiência (PCD), beneficiário(a) da Assistência Estudantil. Ainda, intencionalmente, foram selecionados dois estudantes trabalhadores que faziam parte do movimento estudantil do IFRS.

Destaca-se que a Assistência Estudantil está inscrita na política de Educação Superior a partir do Decreto Federal nº 7.234, que desde 2010 institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. O programa é um marco no que diz respeito à permanência estudantil, visto que não somente se refere às condições de acesso à Educação Superior pública, como também inscreve a importância da ampliação das condições de permanência dos(as) estudantes, orientando para a implementação de diversas ações que viabilizem a igualdade de oportunidades, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico e atuando preventivamente nas situações de retenção e evasão. Dessa forma, a escolha de estudantes que são beneficiários da Assistência Estudantil tem o propósito também de avaliar em que medida as ações institucionais estão provendo os recursos necessários para fortalecer as condições de permanência desses estudantes para garantir ou auxiliar no bom desempenho acadêmico e na conclusão do curso frequentado.

O número de entrevistados foi definido previamente, contrariando o critério de saturação referido por Thompson (2002), que afirma que a saturação da amostra se dá no momento em que as informações começam a se repetir, encerrando-se a coleta de depoimentos. Tal postura foi para garantir a participação de estudantes ingressantes pelas diferentes formas de acesso por cotas, e também para garantir a participação de estudantes que representassem o movimento estudantil do IFRS. Por esse motivo, foi estipulado, inicialmente, o número de oito entrevistas, sendo solicitado

dois perfis diferentes para cada campi. Após o aceite e preenchimento dos sete perfis da amostra, foi escolhido, aleatoriamente, outro estudante trabalhador pertencente ao movimento estudantil do IFRS. Assim, os participantes das entrevistas atenderam aos critérios previstos na pesquisa, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Perfil/Amostra	Curso	Idade	Vínculo do Trabalho e Função
a) 01 mulher estudante de algum curso superior, trabalhadora com ou sem vínculo empregatício e que seja beneficiária do Programa de Auxílio Estudantil.	Letras	28	Celetista Designer gráfico
b) 01 homem estudante de algum curso superior, trabalhador com ou sem vínculo empregatício e que seja beneficiário do Programa de Auxílio Estudantil.	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	32	Autônomo Uber
c) 01 estudante ingressante pela cota Pessoa com Deficiência Renda Inferior - PCD RI, de algum curso superior, trabalhador(a) com ou sem vínculo empregatício e que seja beneficiário(a) do Programa de Auxílio Estudantil.	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	25	Celetista Serviços gerais
d) 01 estudante ingressante pela cota Escola Pública Renda Inferior, de algum curso superior, trabalhador(a) com ou sem vínculo empregatício e que seja beneficiário(a) do Programa de Auxílio Estudantil.	Processos Gerenciais	25	Autônoma Manicure
	Tecnologia e Produção Multimídia	22	Estágio não-obrigatório ⁹ . Atendimento ao cliente
e) 01 estudante ingressante pela cota Escola Pública Preto, Pardo e Indígena (PPI) Renda Inferior, de algum curso superior, trabalhador(a) com ou sem vínculo empregatício e que seja beneficiário(a) do Programa de Auxílio Estudantil.	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	23	Celetista Assessora de cobrança (telemarketing)
f) 01 estudante ingressante pela cota Escola Pública, de algum curso superior, trabalhador(a) com ou sem vínculo empregatício e que seja do movimento estudantil do IFRS.	Licenciatura em Letras Português e Espanhol	26	Estágio não-obrigatório Revisora de textos
	Processos Gerenciais	21	Autônomo Confeiteiro

Fonte: elaborada pela autora (2020).

Entre os critérios de exclusão foram considerados: a) ser estudante e não trabalhar e b) não ser estudante de curso superior. Importante frisar que a população escolhida refletiu o interesse desta pesquisa, de colocar em evidência os relatos e experiências de estudantes que são públicos tanto da Lei de Cotas quanto do Programa de Auxílio Estudantil, pautando, assim, as formas de acesso e as

⁹ § 2º do Artigo 2º da Lei Nº 11.788: Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

estratégias institucionais de permanência estudantil que refletem o cenário de democratização do acesso à Educação Superior.

O local para realização das entrevistas – história oral temática – foi definido a partir da concordância de cada estudante, a fim de ser garantido espaço sigiloso, seguro e protegido. Além do cuidado com a garantia dos aspectos éticos, foi combinado cada horário baseado na rotina de trabalho e estudo do(a) entrevistado(a), a fim de não prejudicar nem a jornada de trabalho, nem a frequência acadêmica, sendo os agendamentos feitos antes ou depois dos turnos de escolha de cada um(a). Das oito entrevistas, seis estudantes foram entrevistados nas dependências do respectivo campus. Uma estudante foi entrevistada nas dependências de um campus da UFRGS, em função da proximidade do seu trabalho e por maior tempo a ser disponibilizado para a entrevista. O oitavo estudante foi entrevistado em Portugal, na cidade de Bragança, também por escolha do estudante que se encontrava fazendo um intercâmbio, mesma situação da pesquisadora, na ocasião.

Pelo fato de a pesquisadora fazer parte da instituição lócus da pesquisa, sendo assistente social de um dos seis campi participante da pesquisa, foi possível perceber uma receptividade positiva por parte dos(as) estudantes entrevistados(as), permitindo que a maioria ficasse extremamente à vontade para narrarem suas experiências, criando um ambiente propício para a realização das entrevistas. Contudo, percebeu-se que uma estudante não estabeleceu o mesmo vínculo inicialmente, sendo observada, ao decorrer da entrevista, a grande demanda de problemas familiares que enfrentava, o que resultou na entrevista com a duração mais curta das oito realizadas.

Para a realização das entrevistas, inicialmente foi realizado contato telefônico com a coordenação de cada equipe da Assistência Estudantil dos campi de abrangência do estudo, assim como com o(a) colega assistente social de cada campus. Na sequência do contato, foi enviado aos campi escolhidos um e-mail com o Termo de Consentimento Institucional assinado pelo Reitor do IFRS e uma breve explanação sobre a pesquisa, com a indicação de perfil (Apêndice A).

Após a definição dos(as) estudantes feita pelas equipes de acordo com os critérios citados, foi disponibilizado pelos campi o contato de *WhatsApp* e de e-mail do(a) estudante. Cada participante recebeu um convite formal, via *WhatsApp*, redigido pela pesquisadora, apresentando brevemente o propósito da pesquisa, confirmando o interesse d(a) estudante em participar do estudo como entrevistado(a). Para cada

um dos entrevistados, antes que o gravador fosse ligado, era apresentado o termo institucional assinado pelo Reitor do IFRS, assim como explicado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), enfatizando os objetivos do estudo, sendo estes assinados pelos sujeitos da pesquisa.

Ao utilizar a história oral (HO), pode-se levar os sujeitos investigados a relatarem histórias, experiências e fatos que vivenciaram, sendo suas narrativas utilizadas para ampliar a compreensão de fenômenos e compreender a realidade social (ALBERTI, 2005; MEIHY, 2005; THOMPSON, 1992; FREITAS, 2002). Dessa forma, em cada momento foi apresentada a pesquisa e o motivo da escolha da HO como caminho de interlocução entre as realidades narradas e a pesquisa. Foi enfatizado o interesse em conhecer as narrativas de cada um(a) e, assim, além de conhecer suas trajetórias, tendo o objetivo de contribuir ao identificar estratégias para o fortalecimento das condições de permanência estudantil.

Destarte, para a realização das entrevistas foi elaborado e seguido um roteiro para atender aos objetivos da pesquisa (Apêndice B). Conforme orientação de Freitas (2002), o roteiro seguiu uma ordem cronológica da trajetória dos(as) entrevistados(as): iniciou-se a entrevista pela inserção no mundo do trabalho nas e condições de trabalho e renda, seguido da trajetória acadêmica e, por fim, solicitando a opinião de cada um a respeito de possíveis estratégias de fortalecimento da permanência estudantil. As entrevistas tiveram um tempo de duração entre 45min e 1h20min. O tempo total de áudios foi de 6h30min, e o tempo de transcrição dos áudios foi de 50h20min.

Ainda sobre a relevância da HO como referencial teórico-metodológico dentro da abordagem qualitativa, salienta-se a possibilidade de buscar ouvir e registrar as vozes dos sujeitos excluídos da história oficial e inseri-los dentro dela (MEIHY, 2005). A história oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e continua com a definição de pessoas a serem entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações, a transcrição, a conferência do depoimento, a autorização para o uso, o arquivamento e a publicação dos resultados, que têm o compromisso de voltar aos(às) entrevistados(as) para revisão (MEIHY, 2005; ALBERTI, 2005; FREITAS, 2002). Houve a tentativa de devolução para os(as) entrevistados(as), a partir do envio por *WhatsApp*, por opção deles próprios, do texto transcrito e editado para a validação (Apêndice C). Contudo, dos(as) oito estudantes, apenas quatro verbalizaram a concordância via contato telefônico.

Para Meihy (2005), há três modalidades de história oral: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Na história oral de vida, é dado o espaço e o participante tem maior autonomia para falar o mais livremente possível sobre sua experiência pessoal, para que sua história seja contada a partir de sua vontade. Na história oral temática há maior objetividade, pois será a partir de um assunto específico e preestabelecido que o(a) participante relatará sua opinião e posicionamento sobre algum evento definido. Ela tem características bem diferentes da história oral de vida, pois detalhes da vida pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central. Na tradição oral, o foco é a permanência dos mitos, a visão de mundo de comunidades que têm valores filtrados por estruturas mentais asseguradas em referências do passado remoto e que se manifestam pelo folclore e pela transmissão geracional. Assim, as entrevistas serão gravadas e transcritas, ocorrendo a passagem da fala para a escrita enquanto processo de documentação (MEIHY, 2005).

Dessa forma, os(as) estudantes foram orientados(as) a narrarem, no momento da entrevista, especificamente a respeito do universo de suas vidas que abrangiam a esfera do trabalho e a permanência na Educação Superior, a partir do roteiro de entrevista elaborado e da revisão bibliográfica realizada na fase do projeto de pesquisa. Assim, a HO temática foi utilizada como uma estratégia para que os participantes narrassem suas histórias a partir do tema proposto por essa investigação. Diante disso, pretendeu-se oportunizar o protagonismo das narrativas de trabalhadores(as) estudantes para permanecerem na Educação Superior do IFRS. Destaca-se que tal abordagem foi evidenciada como positiva pela banca de qualificação, colocada como um campo aberto de pesquisa, visto a escassez de produção teórica a partir da fala, da participação de estudantes como forma de coleta de dados para a pesquisa.

Numa aproximação com o banco de teses e dissertações da área de Serviço Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, mais precisamente mestrado e doutorado de instituições de ensino – estaduais e federais, o levantamento contemplou 22 instituições que apresentavam estudos na área de análise, correspondendo a nove Programas de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. Para chegar a essa amostra, utilizou-se os descritores "história oral do estudante-trabalhador", "narrativa do estudante-trabalhador", "permanência estudantil" ou "Educação Superior" nas margens de tempo entre 2017,

2018 e 2019. Constatou-se que existem estudos em maior concentração voltado à assistência estudantil, que contemplaram nesse filtro 37 materiais, porém, dada a especificidade da análise realizada, que considera a narrativa e/ou percepção alicerçada aos componentes da trajetória do(a) estudante trabalhador(a), os resultados diminuem consideravelmente, totalizando duas produções, quais sejam: nenhuma tese e duas dissertações. As duas produções são de programas provenientes de instituições estaduais, conforme o demonstrado no Quadro 2. A escolha por produções em PPG de Política Social e Serviço Social em universidades públicas deve-se pelo fato dessa pesquisa estar sendo realizada em uma universidade federal em um programa de pós graduação em Política Social e Serviço Social.

Quadro 2 - Aproximação com Produções Teses e Dissertações na área de Serviço social sobre a temática *estudante-trabalhador*

Ano	Título	Pesquisador(a)	Instituição e PPG
2018	Formação Profissional e Trabalho: Desafios dos Estudantes Trabalhadores em Concluir o Curso De Graduação em Serviço Social em IES privada na Cidade de Fortaleza	LIMA, DANIELE DA SILVA DE.	Universidade Estadual Do Ceará - Serviço Social, Trabalho e Questão Social
2017	Acesso E Permanência da Classe Trabalhadora na Universidade Pública: Contradições de uma Conquista	POGGERE, BRUNA GIMENES FERREIRA ARROYO.	Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná – Serviço Social

Fone: Elaborado pela autora (2020).

A temática estudante-trabalhador e, em especial, os estudos nas universidades públicas, a partir das narrativas desses sujeitos e/ou sobre suas trajetórias de vida, ainda se constituem em importante objeto de estudo a serem aprofundados na área do Serviço Social, e a história oral é um relevante instrumento para esta aproximação. Também é importante sublinhar que a gênese da HO afirma que a ela “combinou três funções complementares: registrar relatos, divulgar experiências relevantes e estabelecer vínculos com o imediato urbano, promovendo assim um incentivo à história local e imediata” (MEIHY, 2005, p. 22).

Foi em Nova York, na Universidade de Columbia, que a HO se desenvolveu enquanto metodologia na academia, após a Segunda Guerra Mundial, para o estudo da história contemporânea e para atender a necessidade de registro das experiências dos sobreviventes desse momento da história, por meio de relatos orais com o uso do gravador analógico, captando narrações de indivíduos que testemunharam

acontecimentos e conjunturas do passado e do presente (MEIHY, 2005; ALBERTI, 2005).

Dessa forma, a HO pode descobrir uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se pretende completar. A HO, colhida por entrevistas de variadas formas, registra experiências de um ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. No caso de indivíduos de uma mesma coletividade, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo (MEIHY, 2005; THOMPSON, 2002). Assim, pretendeu-se visibilizar as condições de trabalho e de que forma estas impactam na trajetória acadêmica de trabalhadores(as) que acessaram a Educação Superior.

Objetivou-se que os(as) participantes da pesquisa, a partir de suas narrativas, pudessem expressar fatores que fragilizam suas condições de permanência no Ensino Superior, desvelando situações e experiências que podem ser coletivas e que auxiliassem na busca de estratégias institucionais, fortalecendo a permanência no curso que frequentavam. Valendo-se de Thompson (2002), compartilha-se da ideia de que se peca quando se valoriza somente o que está escrito, pois a história só possui verdadeiro sentido ao desvelar sua finalidade social.

Pode-se afirmar que com a metodologia da HO tem sido possível evidenciar vivências coletivas. Em muitos casos, é apenas por meio das narrativas dos sujeitos que se consegue compreender certos fenômenos, considerando a dificuldade de se encontrar documentos e materiais que ajudem a contar essa história. Enfatiza-se que não há pesquisa no IFRS, ou sobre o perfil de estudantes dos cursos superiores dos Institutos Federais, que revelem e visibilizem a questão dos(as) estudantes trabalhadores(as).

Assim, a HO é uma metodologia utilizada em estudos científicos referente à vida de pessoas, grupos ou comunidades, que propicia diferentes diálogos, além de compreender a constituição de classes sociais e a tradição de gerações, contada a partir de uma multiplicidade de pontos de vistas e vivências. Desta forma, a coleta dessas fontes orais realizadas por meio de entrevistas possibilita que os sujeitos entrevistados sejam atores sociais que, muitas vezes, eram deixados de lado, revelando, assim, suas experiências de vida e visões de mundo (THOMPSON, 2002).

Para Portelli (2010), é pela oralidade que grupos reconhecidos como não escutados encontram uma forma de apresentar o seu ponto de vista; por isso, é

bastante comum dizer que nesse tipo de entrevista costuma-se dar voz aos sem voz. Entretanto, essa é uma compreensão que não traduz a realidade dos sujeitos de direitos, pois “[...] se não tivessem voz, não teríamos nada a gravar, não teríamos nada a escutar. Os excluídos, os marginalizados, os sem-poder sim, têm voz, mas não há ninguém que os escute. Essa voz está incluída num espaço limitado” (PORTELLI, 2010, p. 3). Neste sentido, o que se fez nessa pesquisa “[...] foi recolher essa voz, amplificá-la e levá-la ao espaço público do discurso e da palavra. Isso é um trabalho político, porque tem a ver não só com o direito à palavra [...]”, mas um direito “[...] de ter um papel no discurso público e nas instituições políticas, na democracia” (PORTELLI, 2010, p. 3).

Na entrevista, tanto o pesquisador quanto o entrevistado devem ter o mesmo nível de autoridade, não sendo mensurado nível de conhecimento e sim o que o entrevistado tem a narrar para o pesquisador (GARRIDO, 1993; MEIHY, 2005; PORTELLI, 2010). É a partir da relação de confiança entre pesquisador e entrevistado que a entrevista se configura como principal instrumento ou técnica do método de HO (ZAGO, 2003).

De acordo com Freitas (2002), os procedimentos pós-entrevista envolvem a transcrição e a conferência, devendo passar por algumas etapas. Nesse ínterim, a primeira delas é a realização da transcrição, na íntegra, das entrevistas gravadas e, em seguida, a leitura e a conferência do material. Após a digitação, o texto deve ser enviado ao entrevistado para correção do que este julgue pertinente, porém, com a orientação e o alerta de se manter a originalidade e a espontaneidade da entrevista concedida, sendo o mais fiel possível, visto que “um discurso escrito elaborado torna a entrevista oral sem função” (FREITAS, 2002, p. 98). As correções podem ser de nomes próprios, termos técnicos e, quando necessário, complementação de frases. Contudo, de acordo com a autora, é importante que o texto seja o mais idêntico possível ao que foi gravado e transcrito pela própria pesquisadora, permitindo a leitura e a releitura flutuantes do conteúdo.

Conforme Freitas (2002), a transcrição constitui etapa fundamental do processo de história oral, fase que corresponde à mudança do estágio da gravação oral para o escrito, e a conferência do texto deve realizada pelo(a) entrevistado(a), sem que este altere a originalidade da entrevista concedida (FREITAS, 2002). Assim, a entrevista transcrita foi enviada para cada estudante para sua devida validação, sendo cada um deles contatado por e-mail e *WhatsApp* (Apêndice C). Entretanto, não

se teve a devolução dessas validações em tempo hábil para a finalização das análises, mas entende-se que foi uma estratégia de devolução da escrita de suas narrativas para os sujeitos.

Como técnica para a organização das informações que emergiram das entrevistas, optou-se pela análise de conteúdo, de acordo com Gomes (2002), com base nos pressupostos de Bardin (1977). A análise de conteúdo é descrita como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Bardin (2009) aponta que a análise de conteúdo organiza-se através de três polos, sendo eles a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira fase é a que se refere à organização do material, compreendendo uma leitura flutuante, escolha dos materiais, formulação de hipóteses, referenciação dos índices e elaboração dos indicadores e preparação do material; a segunda consiste, essencialmente, na codificação, decomposição ou enumeração do material, tendo como referência as regras formuladas na primeira fase; a última etapa consiste no tratamento dos dados e informações, de forma que sejam significativos e válidos.

Além disso, é preciso destacar que a técnica de análise de conteúdo, tendo em vista que “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] a análise de conteúdo é a busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 2009, p. 45), considera também as variáveis do contexto nos quais os sujeitos se inserem, reconhecendo, assim, os aspectos psicológicos, sociológicos, históricos, entres outros, que emergirem das narrativas apreendidas pelas histórias e oralidade dos sujeitos da pesquisa.

Quanto aos aspectos éticos, essa pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da UFRGS, considerando as determinações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Ao IFRS, instituição lócus dessa pesquisa, foi encaminhado o Termo de Consentimento Institucional para a realização da pesquisa (Apêndice D). Aos(Às) participantes que aceitarem o convite para participar da entrevista, de acordo com os critérios, depois de esclarecidos os objetivos e o direcionamento da pesquisa, deu-se o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (Apêndice E), sendo este assinado pelos sujeitos, conforme já referido. Importante frisar que o termo abordou, além dos objetivos da pesquisa, os aspectos éticos, sendo pedida a colaboração voluntária para participar da pesquisa, narrando/falando sobre a trajetória de vida, mais especificamente a partir do ingresso no curso superior do IFRS. Foi informado que seria realizada uma entrevista pela pesquisadora autora da dissertação, com duração de aproximadamente uma hora.

Ainda constava no termo que as informações obtidas através da pesquisa seriam confidenciais e mantido o sigilo de sua participação, ou seja, em nenhum momento do estudo ou do relatório final de pesquisa o(a) estudante seria identificado, sendo garantido o anonimato. Assim, para a identificação de cada estudante entrevistado, foi utilizado no corpo nessa dissertação a letra “E” e um número, que corresponde à sequência da realização das entrevistas. No termo estava expresso, assim como enfatizado pela pesquisadora, que a qualquer momento de desconforto, ou por outro motivo ou risco, pela narrativa de sua trajetória de vida, bem como sentimentos ou lembranças desagradáveis que causassem sofrimento, o(a) estudante poderia desistir de participar, sem que isso lhe trouxesse prejuízos, seja na relação com o pesquisador, seja com a UFRGS ou com o IFRS.

Além da presente introdução, que também discorreu sobre o desenho metodológico, essa dissertação foi organizada em mais dois capítulos, que trazem as narrativas que emergiram das histórias orais dos sujeitos participantes articuladas com os subsídios teóricos que sustentam essa caminhada investigativa, assim como das reflexões a partir dos resultados. Desta forma, o segundo capítulo apresenta a Educação Superior e seu processo de democratização, com ênfase no período dos anos de 2003-2014. Para tanto, o destaque foi conferido ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e às Cotas, a partir da Lei das Cotas. O referido capítulo ainda traz o perfil da amostra da pesquisa, apresentando o público da amostra e o novo perfil de estudantes das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), nesse processo de democratização e cotas. Para finalizar o segundo capítulo, apresenta-se o movimento estudantil como frente historicamente colocada na defesa da Educação Superior pública.

O terceiro capítulo discorre sobre as contradições e perspectivas dos trabalhadores estudantes do IFRS. Primeiramente, é apresentada a percepção dos estudantes sobre suas condições de trabalho e renda, assim como suas narrativas a respeito da conciliação do tempo entre estudar e trabalhar, além dos limites e

possibilidades da permanência estudantil. O capítulo ainda discorre a respeito da identificação das estratégias apontadas pelos(as) estudantes da amostra da pesquisa para contribuir com o fortalecimento das condições de permanência estudantil e a diplomação do(a) estudante trabalhador(a). Por fim, o capítulo aborda, entre tantas, outra contradição: de que educação se está a falar? Percebe-se que a democratização do acesso à Educação Superior não se reflete em um reconhecimento por parte dos(as) discentes do tipo de educação pública e gratuita que é ofertada.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DA EXPANSÃO À DEMOCRATIZAÇÃO

A educação, como uma política social, tem um lugar central nesta dissertação, tanto para subsidiar as reflexões para a caminhada investigativa, sendo essa uma categoria teórica em estudo, quanto para reconhecer as suas contradições. Isso significa considerar que a educação, nas palavras de Mészáros (2005), está para “o bem ou para o mal”, ou seja, somente a consciência tornará esse processo paralisante ou emancipatório, maximizando o melhor ou minimizando o pior (MÉSZÁROS, 2005, p. 48). Assim, esse capítulo tem o objetivo de apresentar a democratização da Educação Superior, em especial no período correspondente aos anos de 2003 a 2014, sem desconsiderar todas as contradições desse período, que envolve a mercantilização da mesma educação, como, por exemplo, o FIES e o próprio PROUNI¹⁰.

Ademais, a educação no Brasil, mais especificamente desde os anos de 2016 e especialmente a partir de 2019, vem sendo descaracterizada por um governo ultraliberal e autoritário, que vem investindo no desmonte das políticas públicas e, neste caso, atacando a educação e tudo o que diz respeito aos processos educacionais no campo da Educação Superior. Desta forma, tratar sobre democratização exige apreendê-la em suas contradições, pois, embora avanços tenham ocorrido, e sobre eles tratar-se-á aqui, ainda se faz necessária a luta social para que esses direitos não sejam destruídos, pelo contrário: que sejam cada vez mais ampliados.

Inicia-se essa reflexão reconhecendo que o acesso à Educação Superior como direito social, assim como à Educação Básica, configura-se como um direito que viabiliza a cidadania, pressuposto básico para o exercício e a afirmação de todos os outros direitos sociais. Isso significa considerar o direito à educação como necessário à própria construção do Estado de direito e para que os indivíduos possam usufruir da igualdade de oportunidades, base para uma sociedade mais justa e igualitária (CURY, 2002; BOBBIO, 2004; GENTILI, 2009). Nesse sentido, gradativamente, a educação

¹⁰ FIES: o Fundo de Financiamento Estudantil é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na Educação Superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos, na forma da Lei 10.260/2001. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PROUNI: o Programa Universidade para Todos, do Ministério da Educação, é um programa que oferece bolsas de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de Educação Superior. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2020.

escolar foi adquirindo status enquanto direito humano, sendo um bem público e social, devendo ser garantido pelo Estado e materializada por políticas sociais públicas, visando ao pleno desenvolvimento do ser humano, sendo reconhecido o acesso a ela aos cidadãos por meio de documentos legais, e alguns de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, como é o caso do artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (CURY, 2002; GENTILI, 2009).

De acordo com Gentili (2009), a inclusão da educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos foi uma das declarações mais poderosas na luta pela igualdade e pela justiça social, uma ferramenta para reconhecer os seres humanos como livres e iguais em direitos, para lutar contra toda forma de escravidão, servidão, tortura, de aspiração colonial, atuando na defesa da identidade, liberdade, dignidade e felicidade. Quanto à força da educação, corroborando com a ideia de Gentilli (2009) e Cury (2002), traz-se a narrativa de um estudante, que reflete os conceitos trazidos pelos referidos autores:

[...] entrar numa faculdade era um sonho muito distante assim. Fazer um curso superior eu achei que eu ia fazer, sei lá, com uns 30, 40 anos, quando eu ia ter dinheiro pra pagar. Então pra mim é um sonho mesmo ter um curso superior (E7).

A educação abrange práticas formais e informais, e nessa dissertação o recorte refere-se à educação formal, que é entendida como aquela que possui objetivos claros e específicas, composto por métodos, regras e tempos normalmente representados pelas escolas e universidades (BRANDÃO, 2007). Sem perder de vista a historicidade, é fundamental considerar que o processo histórico da educação formal no Brasil se constituiu de um padrão classista, visto que, até o século XVI, as escolas eram restritas aos homens adultos da elite. Assim, a criação do primeiro colégio do Brasil – Colégio dos Meninos de Jesus, em 1550, materializou-se como uma das estratégias portuguesas para invasão e colonização do Brasil (MONLEVADE, 2008). Registra-se que, a respeito de equidade de gênero no acesso à educação, conforme produção de Ribeiro (2000), que, durante o período em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação para as mulheres – fossem brancas, ricas ou pobres, negras e escravas, ou ainda indígenas – não era permitida, nem o acesso à leitura ou à escrita; a elas eram reservados apenas os cuidados domésticos. A autora discorre que, nessa

época, a mulher era considerada um ser inferior, e destaca que a primeira reivindicação¹¹ para as mulheres terem acesso à educação no Brasil partiu de um homem indígena, que pediu ao Padre Manoel de Nóbrega que ensinasse sua esposa indígena a ler e escrever, pois não entendiam as diferenças de oportunidades educacionais dirigidas às mulheres.

A educação brasileira, e neste estudo a Educação Superior, sempre esteve alicerçada nos pilares de uma educação elitizada e excludente: “as classes populares, no Brasil, sempre estiveram à margem do poder. Em consequência, as aspirações populares, em matéria de educação, não encontram ressonância: a educação é eminentemente elitista e antipopular” (GADOTTI, 1981, p. 5). Assim, essa política social fez e faz parte da engrenagem que alimenta a selvageria do capital. Contudo, a partir do travamento e acirramento da luta de classes, conquistou-se direitos sociais, entre eles o direito à educação, sendo ele da classe trabalhadora. Potyara (2009) discorre que a política social é um processo complexo e multideterminado, não homogêneo, nem linear, da mesma forma que é contraditório, localizando, cronologicamente, que foi na Segunda Revolução Industrial que a classe operária conquistou direitos sociais, como uma resposta combinada aos embates de classes.

Todavia, foi a partir dos anos de 1970, sob a égide do capitalismo e do ideário neoliberal, que a política social se transformou num campo minado de conflitos de interesses e de práticas consideradas voluntaristas. Assim, de acordo com Potyara (2009), a política social possui caráter de escopo genérico, que lhe permite estar presente em toda e qualquer ação que envolva a intervenção do Estado. Ainda, a política social não é não histórica e atemporal, que além de mediar a contradição capital e trabalho, tem sido capturada tanto por regimes políticos democráticos quanto ditatoriais (POTYARA, 2009). Dessa forma, a educação manifesta-se dentro das políticas sociais, como expresso pela autora, sendo objeto ora da manutenção da hegemonia dominante, ora como forma e processo de emancipação e cidadania.

O surgimento da Educação Superior no Brasil deu-se de forma tardia em relação ao restante dos outros países das Américas, que tiveram acesso a ela já no período colonial. Em 1920, foi criada a primeira universidade brasileira – a Universidade do Rio de Janeiro, caracterizada pelo agrupamento de faculdades, com sua natureza marcada pela formação profissional da elite do país. A Educação

¹¹ A saber, segundo o autor, o pedido não foi acatado pela Rainha de Portugal, Dona Catarina, que considerou a ideia ousada demais (RIBEIRO, 2000).

Superior no Brasil nasce contrária à dos países europeus que, em sua gênese, apresentavam uma preocupação com a produção do conhecimento e com o compromisso social da ciência e da instituição universitária, apresentando-se de forma heterogênea (MACIEL, 2006).

É importante considerar que foi durante a década de 1930 que a educação passa a ser reconhecida como um direito público, regulamentada pelo Estado, e em decorrência da industrialização e da urbanização percebe-se a necessidade de organização nacional dessa política (CURY, 2002). Entre as décadas de 1950 a 1970, criaram-se universidades federais em todo o Brasil, ocorrendo a descentralização do Ensino Superior a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em vigor a partir de 1961 (Lei nº. 4.024). Mas, foi nos anos de 1970 que ocorre a primeira expansão do Ensino Superior, com um significativo aumento do número de matrículas, que subiu de 300.000 em 1970 para 1.5 milhão na década seguinte. A concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão de obra industrial e de serviços forçaram o aumento do número de vagas, e o Estado permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de cursos novos (ARANHA, 1996; LIMA, 2011).

Esse aumento de matrículas, no entanto, não se traduz na expansão de vagas em instituições públicas. De acordo com Lima (2011), durante a década de 1990 houve uma ampliação do espaço privado nas atividades diretamente ligadas à produção econômica, e também no campo dos direitos sociais, conquistado pelas lutas históricas da classe trabalhadora, o que gerou um aprofundamento da mercantilização da educação, especialmente da Educação Superior. A autora traduz essa ampliação com a expansão das instituições privadas e da privatização interna das universidades públicas, através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades por cursos pagos e pelo fomento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas.

A participação do Banco Mundial, de acordo com Lima (2011), teve participação fundamental na mercantilização desse direito social e no reordenamento do papel do Estado na década de 1990. Em 1997, o BM, a partir de um documento, ditou a reformulação do papel do Estado nos países periféricos, iniciando um processo de difusão de um conjunto de noções que reivindicavam a construção de um “estado mais próximo do povo”, um “estado em um mundo em transformação”, usando as expressões descritas no Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, elaborado pelo

BM em 1997 (LIMA, 2011). Assim, esse processo consolidou, ao longo da década de 1990 e no início do novo século, um intenso processo de privatização da Educação Superior, assim como de demais serviços públicos.

Por outro lado, mesmo que ainda sob os ditames do ideário neoliberal, foi nos anos 2000 que ocorreu a maior expressão no que tange a democratização da Educação Superior, com a implantação, por parte do governo federal, de um conjunto de iniciativas com o objetivo de democratizar o acesso aos Ensinos Técnico e Superior. Uma das iniciativas foi a política de expansão da Rede de Educação Federal; a Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais.

Dessa forma, nesse processo de democratização do acesso à Educação Superior pública, destaca-se aqui cinco ações/programas do governo federal, na era do Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, como marcos dessa democratização: Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Fundo de Financiamento ao Estudante (FIES), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a criação dos Institutos Federais. Tais ações, para Ristoff (2013), refletem que, a partir de 2006, e especialmente entre 2010 e 2011, a recuperação das instituições públicas federais contrariou uma política nacional de expansão da privatização da Educação Superior brasileira, conforme também expresso em Lima (2011), apontando para a grande mercantilização da Educação Superior na década de 1990.

Enquanto dimensão sócio-histórica, é importante destacar que o Ensino Técnico não surge dos Institutos Federais. Baseando-se no documento do Ministério da Educação, que dispõe a respeito da historicidade da criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2010), apontam-se alguns momentos históricos. Em 1937, foi promulgada a nova Constituição Brasileira, que tratou, pela primeira vez, do Ensino Técnico, Profissional e Industrial. No mesmo período, é assinada a lei que transforma as escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. Em 1941, vigora uma série de leis, conhecidas como a “Reforma Capanema”, que remodelam todo o ensino no país.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e administrativa. Em 1961, o ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico com a promulgação

da Lei nº 4.024, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O período é, portanto, marcado por profundas mudanças na política de educação profissional. Em 1971, a LDB torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau, compulsoriamente, estabelecendo um novo paradigma: formar técnicos sob regime de urgência. Entre a década de 1980 e 1990 a globalização atinge o Brasil, provocando um cenário de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia associa-se a uma nova configuração dos processos de produção.

Em 1994, é instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); a expansão da oferta da educação profissional somente ocorrerá em parcerias com Estados, Municípios e o Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, dispõe sobre a educação profissional em um capítulo próprio. Em 1997, por meio de decreto, é regulamentada a educação profissional, criando-se o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Em 1999, retorna-se ao processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET.

Em 2005, institui-se, por lei, que a expansão da oferta da educação profissional preferencialmente ocorrerá em parcerias com os Estados, Municípios e com o DF, setor produtivo ou organizações não governamentais; lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal; em 2007, foi lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal. Em 2008, foi realizada uma articulação, a nível federal, para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em 2009, é comemorado o centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnologia, e entre 2003 e 2010 foram entregues 214 novas unidades da Rede Federal (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, contextualiza-se os Institutos Federais existentes no Rio Grande do Sul a partir da Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2019), a saber: IF Farroupilha (IFFar), com sede administrativa em Santa Maria; IF Sul-riograndense (IFSul), em Pelotas; e o IF do Rio Grande do Sul (IFRS), com sua reitoria em Bento Gonçalves. As três instituições totalizam 42 campi. Quanto aos dados em relação à

Educação Superior, em 2019 foram 20.504 estudantes matriculados em cursos de bacharelado, licenciatura e tecnologia.

Faz-se importante ressaltar, nesse cenário, o IFRS, instituição foco desse estudo. O IFRS foi criado em 29 de dezembro de 2008 e atua com uma estrutura de 17 campi para promover Educação Técnica e Superior, com sede na cidade de Bento Gonçalves. Em 2018 (PNP, 2019), o IFRS teve cerca de vinte e sete mil e 366 matrículas, em 307 opções de cursos técnicos e superiores, oferecendo também cursos de pós-graduação e estando entre os dez maiores institutos federais do Brasil em número de estudantes e servidores. Os Institutos Federais carregam, em sua origem, a missão de interiorizar a Educação Superior e Técnica pública no país.

Partindo desse entendimento que introduz esse capítulo, para tratar sobre o que aqui se denomina de democratização¹², no período considerado, entende-se ser necessária uma breve contextualização a respeito da Lei das Cotas, assim como o PNAES. Estes são dispositivos que se configuram como marcos da democratização à Educação Superior, configurando-se em importantes estratégias para o fortalecimento das condições de acesso e permanência estudantil, especialmente no âmbito público, a partir do ingresso na Educação Superior pelo sistema de cotas. Salienta-se que se trata de uma breve explanação, embora fundamental, pois considera-se que essas iniciativas públicas são marcadoras desse processo de inserção de segmentos da classe trabalhadora na Educação Superior.

2.1 PROCESSOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A LEI DE COTAS E A PNAES NAS IFES

A trajetória da política educacional no Brasil evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir dos processos que restringiram o acesso a ela, fazendo, hoje, buscar pela inclusão na educação pública da classe trabalhadora. Historicamente, a educação, organizada sob a forma de política pública, constituiu-se em uma das práticas sociais que mais endossaram a hegemonia das classes dominantes, disseminando e incorporando os valores da sociedade capitalista. As lutas sociais e da classe trabalhadora pelo reconhecimento dos seus direitos sociais tornou-se também condição importante nos processos de produção de uma

¹² Democratizar, segundo o Dicionário Michaelis, corresponde a: 1. Tornar (-se) adepto da democracia; 2. Tornar (-se) popular ou acessível.

consciência própria e autônoma, por parte dessa própria classe e de suas frações (ALMEIDA, 2011).

Para Bobbio (2004), os direitos não são naturais, mas surgem das demandas dos sujeitos em suas relações sociais, de modo que são os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais de uma sociedade que determinam as necessidades de proteção aos indivíduos. No mesmo sentido, Iamamoto (2009) refere que a cidadania não é dada aos indivíduos de forma definitiva e, também, não vem de forma vertical, pois pressupõe o resultado de lutas permanentes, travadas quase sempre a partir das classes subalternas. Assim, “as demandas de grupos e classes sociais prefiguram direitos que só são satisfeitos quando assumidos nas e pelas instituições do Estado, que asseguram uma legalidade positiva, atribuindo-lhe uma dimensão de universalidade” (IAMAMOTO, 2009, p. 25).

Nesse sentido, para dar conta da expansão da Educação Profissionalizante e Superior no Brasil, houve a necessidade da institucionalização de políticas que abarcassem ações de acesso, minimizando os impactos das desigualdades econômicas e sociais dos(as) estudantes, proporcionando condições de permanência e diplomação, a partir de um amplo escopo de atuação. Assim, destaca-se, nesse estudo, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, e a aprovação da Lei Federal nº 12.711/2012, a Lei das Cotas, escolha que se justifica por serem estes os dois marcos, nos anos entre 2007 e 2012, em relação à democratização do acesso e permanência estudantil na Educação Superior e Técnica.

O período de 2007-2010, segunda gestão do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, é considerado um “divisor de águas”, de acordo com Leite (2017; 2019, p. 55), devido à institucionalização da assistência ao estudante das IFES brasileiras, sendo incorporada as ações institucionais na agenda governamental, materializada com a aprovação do Plano Nacional de Assistência ao Estudante de Graduação das IFES, pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), inicialmente através da Portaria Normativa nº 39, em 2007, sendo regulamentado em 2010 como programa de governo, ao ser sancionado no Decreto presidencial de nº 7.234/2010. Assim, houve um avanço histórico, resultado do movimento dos pró-reitores das IFES, assim como do movimento estudantil universitário, que lutavam contra a lógica neoliberal de sucateamento e

desmonte das instituições públicas de educação da era do governo de Fernando Henrique Cardoso.

A assistência estudantil surge a partir do PNAES, ao ser identificada a necessidade do fortalecimento de políticas de inclusão social, da adoção de medidas que levassem à criação de condições objetivas como estratégia para redução dos efeitos das desigualdades sociais, que fragilizam e comprometem a trajetória acadêmica de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados da sociedade (ABREU, 2019).

Dessa maneira, como forma de luta pela assistência estudantil na Educação Superior brasileira, juntamente com a União Nacional dos Estudantes (UNE), destaca-se o papel de duas frentes políticas: o FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, e a ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Em 1985, ocorreu, em Florianópolis, o *I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Assistência à Comunidade Universitária*; a pauta eram as grandes dificuldades enfrentadas pelas instituições ao que se referia a ações institucionais de apoio aos estudantes universitários. O *II Encontro tornou-se um marco com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários (FONAPRACE)*, o qual representou oficialmente as IFES em relação aos assuntos estudantis e comunitários, teve o objetivo de discutir, elaborar e propor ao Ministério da Educação (MEC) a Política de Promoção e Apoio ao Estudante (FONAPRACE, 2012):

A história de criação do FONAPRACE está relacionada ao contexto socioeconômico e político do Brasil na década de 80, que foi marcado pelo início do processo de redemocratização da sociedade brasileira, com a abertura política pós ditadura militar, caracterizado pelo movimento das Diretas Já e a aprovação da nova Constituição de 1988 (FONAPRACE, 2012, p. 14).

Em 1989, surge a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), sendo representante oficial das IFES perante o governo e a sociedade, sendo então o FONAPRACE um órgão assessor da ANDIFES nas questões relacionadas aos direitos dos estudantes universitários, o que proporcionou a sensibilização de reitores, políticos e também do Ministério da Educação para as questões relacionadas à assistência aos estudantes universitários, permitindo a inclusão da assistência estudantil no Plano Nacional da Educação (PNE).

Nesse íterim, FONAPRACE e ANDIFES, juntamente com o movimento estudantil, constituíram importante frente de luta para a defesa e garantia da igualdade de oportunidades aos estudantes das Instituições de Ensino Superior (IFES), na perspectiva do direito social, para o fortalecimento das condições de permanência, objetivando minimizar e prevenir a retenção e a evasão acadêmica, provocadas pelas condições socioeconômicas desiguais dos estudantes que ingressam na Educação Superior brasileira.

Destarte, o PNAES tem seu foco de atuação na permanência do(a) estudante ingressante, voltado para a igualdade de oportunidades. O decreto de 2007 é criado com o objetivo de apoiar a permanência de estudantes, prioritariamente com renda per capita de até um salário mínimo e meio, matriculados na rede federal, a partir de um conjunto de ações que visam ao combate e à prevenção de situações de retenção e evasão. A finalidade do PNAES é “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (PNAES, 2010), com os seguintes objetivos:

Art. 2º São objetivos do PNAES: 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 (PNAES, 2010).

Nesse sentido, para atender a legislação quanto às ações de acesso e permanência, o IFRS criou, em 2013, a Política de Assistência Estudantil – PAE. Esse dispositivo institucional estabelece um conjunto de princípios e diretrizes para a materialização das ações que promovam acesso, permanência e diplomação dos(as) estudantes dentro do IFRS, em consonância com o PNAES. Atualmente, no IFRS, cada um dos 17 campi possui Coordenação de Assistência Estudantil, que são setores com equipe multiprofissional incumbidos pelo apoio e atendimento direto ao(à) estudante. Vale destacar que a equipe de Assistência Estudantil é responsável pela gestão do Programa de Auxílio Estudantil, conforme estipulado na PAE do IFRS.

O programa consiste em um processo de seleção, a partir de análise socioeconômica, de estudantes oriundos de escola pública e, prioritariamente, que apresentem renda per capita de até um salário mínimo e meio, para o recebimento de repasse financeiro que contribua com parte das despesas relacionadas à sua permanência na instituição, à moradia, à alimentação, ao transporte, ao auxílio a estudantes pais, à material e aos recursos didático-pedagógicos.

Diante do exposto, a partir do PNAES, e alicerçado nele, para a PAE do IFRS, as condições de permanência estudantil dos(as) estudantes ingressantes estavam pautadas. Contudo, destaca-se como contradição nesse processo que tal dispositivo, inserido na política social da educação, apresenta-se tal e qual a política social no sistema neoliberal (PEREIRA, 2009; 2010), de forma focalizada e seletiva em detrimento do atendimento universal, com a presença de condicionantes (fator renda) para ser beneficiário(a) de tal política.

Mesmo com todas as contradições que a expansão da Educação Superior e a democratização da permanência estudantil a partir do PNAES, era necessário o seguinte questionamento: de que forma ultrapassar as barreiras de um ambiente caracterizado pelo padrão seletivo e meritocrático que demarcava o ambiente das universidades, durante décadas, no Brasil? Posto isso, destaca-se a Lei das Cotas, a partir da regulamentação da Lei nº 12.711/2012, como um importante marco para o processo de democratização da Educação Superior no Brasil, voltada a segmentos da população que até então não eram representativos nas instituições de Ensino Superior, como negros(as), pardos(as) e indígenas, além do recorte social a partir da observação da renda e de o indivíduo ser oriundo do sistema público de ensino.

O direito social de acesso ao Ensino Superior pela Lei das Cotas apresenta-se como resultado do processo de lutas dos movimentos sociais, assim como dos debates nacionais e internacionais em torno da discriminação racial, a exemplo do movimento negro e dos povos indígenas (FERNANDES; DOMINGOS; AMES, 2017; SILVA; CARMO, 2017). Nesse contexto, e de forma organizada, o movimento negro historicamente vem incidindo no debate e nas conquistas legais no acesso à educação formal e, neste caso, à Educação Superior. A questão das cotas para os negros no Brasil é uma conversa que vem de longe, conforme abordado no artigo de Silva e Carmo (2017), o que significa considerar que as cotas raciais resultam de diversos fatores que antecedem a implementação da Lei de Cotas.

A implementação de políticas de ações afirmativas, mesmo que sancionada após quase uma década das primeiras experiências de adoção das cotas nas universidades públicas brasileiras, tem representado importante instrumento de democratização do acesso às instituições de Ensino Superior públicas no Brasil, pois visam a diminuir os efeitos dos privilégios sociais e a grande desigualdade que tem constituído historicamente o acesso ao Ensino Superior no contexto brasileiro (ALMEIDA; ERNICA, 2015). Contudo, a realidade do acesso efetivado pelo avanço

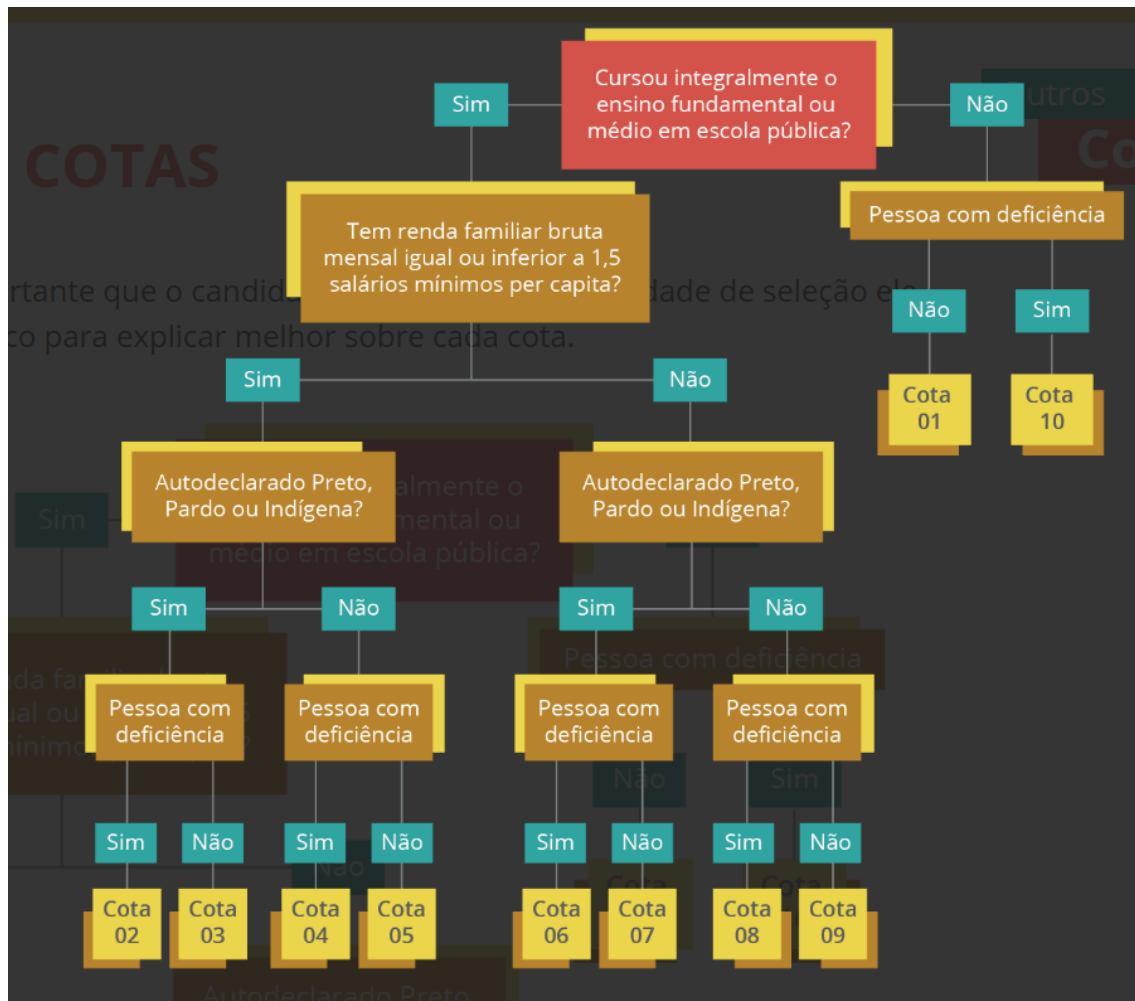
legal a estudantes oriundos de escola pública, negros e indígenas apresenta encontros e desencontros quanto à sua permanência (FERNANDES; DOMINGOS; AMES, 2017), pois,

embora este avanço legal seja uma realidade no ambiente acadêmico das universidades, não há como negar os encontros e desencontros emergentes deste processo, as resistências e divergentes opiniões existentes. Se por um lado, o acesso vem ocorrendo, por outro a permanência e a afirmação das diferenças desses estudantes no ensino superior não são automaticamente garantidas (Id., 2017, p. 448).

Assim, por meio das cotas sociais e raciais, houve um aumento da presença de segmentos sociais até então distantes do mundo acadêmico, sendo evidenciada uma mudança na composição social do corpo estudante nas instituições públicas, abrindo portas para setores da classe trabalhadora segregada, bem como para indígenas e quilombolas. Observa-se, ainda, que as cotas, além de critérios de raça/etnia, estabelecem recorte de renda – inferior a um salário mínimo e meio, assim como a exigência do(a) estudante ser oriundo(a) de escola pública. Em 2016, a Lei nº 12.711 foi alterada, incluindo, em sua redação, a garantia da reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Para demonstrar como funciona o sistema de ingresso nas IFES brasileiras nos dias de hoje, apresenta-se, na Figura 1, o organograma que representa o sistema de ingresso do IFRS, baseado na legislação atual. Além do acesso universal, ou seja, para ingresso, independentemente de critério socioeconômico e étnico racial, o sistema de ingresso do IFRS assegura as seguintes modalidades de ingresso.

Figura 1 - Organograma do sistema de ingresso do IFRS



Fonte: disponível em: IFRS > <https://ingresso.ifrs.edu.br/2020/cotas/>. Acesso em: 5 dez. 2019.

O sistema de ingresso à Educação Superior nas IFES, a partir da Lei de Cotas, altera o perfil do público do Ensino Superior, proporcionando um aumento da representação de segmentos da população até então excluídos desse segmento, a exemplo dos(as) estudantes oriundos de escola pública, com recorte de raça e classe, com destaque para a presença de estudantes que também são trabalhadores(as). De acordo com alguns autores, é importante reconhecer que este fenômeno não é novo no Brasil, podendo ser considerado um novo ciclo, visto que, após a expansão e a privatização da Educação Superior ocorrida nos anos de 1970, também foi possível observar uma demanda cada vez mais crescente de jovens das classes médias e trabalhadoras assalariadas nas universidades (BITTAR; ALMEIDA; VELOSO, 2008; RISTOFF, 2014).

Assim, para algumas pessoas, ingressar na Educação Superior e frequentar um curso superior não era questão de escolha, mas de mérito. O caráter meritocrático

que acompanha a origem da Educação Superior no Brasil distanciava muitos jovens trabalhadores(as) desse espaço de educação: “[...] estudar é pra gente que pode, pra gente que tem. Então não era a minha situação e como foi oferecido essa questão de cota, é maravilhoso, porque daí abre espaço pra quem não tem condições” (E2). Outro(a) estudante demonstra, em sua narrativa, o quanto é, ainda nos dias de hoje, elitizado o espaço da Educação Superior:

[...] o meu pai, ele é único formado da família. A minha mãe agora que está fazendo Enfermagem [...] está fazendo pelo FIES também, depois de muito eu insistir que ela deveria continuar estudando. E enfim, eu sou a primeira da família, por parte de mãe, a ter uma graduação (E3).

Sem o objetivo de esgotar a bibliografia referente à Lei das Cotas (2012) e ao PNAES (2007), apresenta-se, aqui, uma breve explanação a respeito desses dois dispositivos que marcaram e regulam a questão do acesso e permanência estudantil no que tange a democratização da Educação Superior pública brasileira. Por conseguinte, interessa, nesse estudo, reconhecer que, mesmo diante de todas as contradições inerentes ao processo de expansão e democratização da Educação Superior entre os anos de 2003 e 2014, é inegável a mudança do perfil dos(as) estudantes que nesse cenário ocupam as IFES no país. As ações afirmativas a partir do sistema de cotas e, do PNAES, como política no enfrentamento das desigualdades socioeconômicas, revelam a presença da classe trabalhadora carregada de diversidade, conforme apresentado na próxima seção.

2.2 TRABALHADORES(AS) E COTISTAS: O NOVO PERFIL DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA

O perfil do público do Ensino Superior foi alterando-se em função de as medidas de democratização do acesso proporcionarem um aumento da representação de segmentos da população até então excluídos desse contexto, a exemplo dos(as) estudantes oriundos de escola pública, com recorte de raça e classe, e com destaque para a presença de estudantes trabalhadores(as) (BITTAR; ALMEIDA; VELOSO, 2008; RISTOFF, 2014). Observa-se que tal cenário apresenta-se como impacto na diversidade cultural, social e econômica nas IFES.

Isso posto, o aumento de matrículas na Educação Superior produz, como consequência, o enfraquecimento das formas mais tradicionais de relações da comunidade acadêmica, visto que o aumento do ingresso de parcelas da população produz também crescentes diferenças sociais, econômicas, culturais, étnico-raciais e regionais às IES, e tende a colocar à prova o *modus operandi* da Educação Superior (TROW, 2005). Para Trow (2005), a presença mais significativa de estudantes oriundos das classes trabalhadoras e das denominadas minorias traz à tona as discussões sobre as políticas de igualdade e equidade sociais e educativas, antes encaradas como pautas secundárias, pressionando e exigindo políticas afirmativas. Pesquisas sobre evasão na Educação Superior, de acordo com Vargas e Paula (2013), mostram que se perde cerca de um terço dos alunos no percurso universitário. Para as autoras, esse resultado remete à realidade do perfil do estudante trabalhador e do trabalhador estudante, que enfrentam extremas dificuldades para conciliar as atividades do trabalho e do estudo.

Nesse sentido, corroborado pela experiência profissional dessa pesquisadora, concorda-se com Trow (2005), Vargas e Paula (2013), em relação ao quanto a presença de estudantes que trabalham e de cotistas trouxe diversidade às instituições de Ensino Superior. O público-alvo das ações de democratização apresenta outras demandas e interesses característicos de um público bem mais amplo e diferenciado daqueles que acessavam à ES pelo viés de um sistema seletivo e elitizado, como na forma de processos seletivos/vestibulares.

Assim, em relação ao perfil apresentado pelo(a) estudante pertencente à classe trabalhadora, vale-se da pesquisa sobre o perfil estudante das IES realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (FONAPRACE/ANDIFES), publicada em 2016 e intitulada como *IV Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras*, que apresenta inúmeros indicadores comprobatórios de que o Ensino Superior federal se tornou mais acessível, popular e inclusivo. Contudo, indica fatores importantes do contexto, que permeia as relações sociais e de trabalho de estudantes trabalhadores(as). Quanto ao aspecto da renda, 66,19% dos(as) estudantes vivem com renda per capita média familiar de até 1,5 salário mínimo, sendo que 31,97% vive com até 0,5 salário mínimo e 21,96% com renda entre 0,5 e 1 salário mínimo. Dentro do perfil de vulnerabilidade social e econômica, os(as)

estudantes que vivem com até um salário mínimo representam 81,47%. Salienda-se que o corte de 1,5 salário mínimo é o mesmo que o Decreto do PNAES estabelece para definição do público beneficiado e em situação de vulnerabilidade social e econômica.

A *IV Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras* (FONAPRACE/ANDIFES, 2018) apresentou um aumento significativo de ingresso pelo sistema de cotas. O percentual de 3,1% de 2005 foi para 48,3% em 2018, demonstrando o impacto da Lei de Cotas no Ensino Superior do país.

A renda dos estudantes brasileiros foi outro dado impactante, reconhecendo também a transformação causada pelo sistema de reserva de vagas para estudantes com renda per capita de até um salário mínimo e meio. Entre 2003 e 2010, a renda dos estudantes estava próxima à divulgada na pesquisa de 1996, que era em torno de 44,3%. A partir de 2014, os estudantes com essa faixa de renda foi para 66,2%, saltando, em 2018, para 70,2%. Os dados apresentados (FONAPRACE/ANDIFES, 2018) corroboram com as narrativas dos estudantes entrevistados(as), expressas no terceiro capítulo dessa dissertação. A *V Pesquisa* mostra que o perfil dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras está mais próximo do perfil sociodemográfico do Brasil. Os resultados mostram que as universidades expressam a diversidade cultural, racial e de sexo da população brasileira, assim como a desigualdade de renda. De acordo com a pesquisa, a renda mensal familiar nominal média per capita no país, publicada pelo IBGE em 2018, era de R\$1.373,00, enquanto a renda mensal familiar nominal média per capita dos estudantes da graduação é de R\$1.328,00 (FONAPRACE/ANDIFES, 2018).

Quanto ao grupo familiar dos(as) estudantes entrevistados, que em sua maioria é composto pelo(a) estudante e seu(sua) companheiro(a) ou namorado(a), embora dois(duas) residam com a mãe e um(a) com os pais. De todos(as) os(as) entrevistados(as), dois(duas) estudantes consideram-se responsáveis pela manutenção da família, sendo que os demais apontaram o(a) companheiro(a) ou a mãe como responsável.

Seguindo a identificação do perfil dos estudantes participantes da amostra desse estudo, os(as) entrevistados(as), ingressantes por cotas, atendem seis modalidades de ingresso, conforme já especificado no Quadro 1. Dos(as) oito entrevistados(as), seis reconheceram o seu acesso à Educação Superior através do

sistema de cotas: “Fiz pelo ENEM. [...] Pessoa com deficiência. [...] olhei, vi que se encaixava. Daí inscreveu como pessoa com deficiência e baixa renda” (E1); “Por cor da pele, racial, ter renda baixa e estudar sempre em escola pública. Então eu fui chamada pelas cotas (E5)”. Os dois estudantes da amostra que pertenciam ao movimento estudantil têm acesso pela modalidade universal. Dos(as) oito entrevistados(as), seis foram do sexo feminino e dois do sexo masculino. Registra-se que, com exceção da solicitação às equipes de Assistência Estudantil dos campi, de uma estudante do sexo feminino e outro do sexo masculino, não houve especificação de sexo em relação às demais modalidades de cotas. Assim, o universo apresentou-se majoritariamente do sexo feminino, corroborando com os dados da pesquisa da FONAPRACE/ANDIFES (2018), que revela que estudantes do sexo feminino são a maioria absoluta nas universidades federais. Em 1996, as mulheres eram 51,4% do corpo discente e, em 2018, elas eram 54,6%.

Os(as) estudantes tinham idade entre 21 e 31 anos. De todos os entrevistados, apenas um tem filho. Eles relataram que dedicavam ao trabalho uma carga horária entre 25 e 44 horas semanais:

Oito horas e meia por dia e mais o sábado. Das oito até o meio dia, aos sábados (E1).

Eu trabalho por dia das nove às cinco. São quarenta horas. E uma folga na semana. Eu trabalho como autônoma num salão de beleza (E4).

Eu trabalho 25 horas semanais, mas tem dias que eu faço extra. Tem dias que pedem pra eu ficar mais, então depende da semana. Fora o *freela*... Varia entre 25 e 35 horas semanais. Depende da semana (E3).

Quanto ao trabalho formal e com registro na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), duas entrevistadas nunca tiveram registro na CTPS ou qualquer contribuição ao Instituto Nacional de Segurança Social (INSS). Assim, em relação ao tipo de trabalho e vínculo trabalhista, tem-se a seguinte situação: três estudantes têm CTPS assinada, dois realizam estágio remunerado não obrigatório em setores privados e três são autônomos. Dos três estudantes autônomos, apenas um contribui ao INSS pelo fato de ser microempreendedor individual.

A constatação reafirma que significativa parcela da população no mercado informal não tem conseguido contribuir com o INSS e, portanto, faz parte daqueles desprotegidos socialmente. Uma pesquisa recente (PNADC, 2019) revelou que a queda do desemprego no país diminuiu. Contudo, desde 2012, quando iniciou a

pesquisa, o trabalho informal não registrava dados tão altos. O trabalho informal no Brasil atingiu nível recorde no trimestre encerrado em julho de 2019, e o percentual de trabalhadores(as) informais na população ocupada chegou a 41,3%. Essa população é formada por trabalhadores empregados no setor privado sem CTPS assinada, trabalhadores domésticos sem CTPS assinada, trabalhadores por “conta própria” sem Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) e empregadores sem CNPJ, além de pessoas que ajudam parentes.

Cabe referir que os(as) estudantes que nunca tiveram suas CTPS registradas com contratos formais de trabalho possuem 22 e 23 anos, sendo o trabalho sem vínculo empregatício na forma de estágio não obrigatório e remunerado. A legislação do estágio, regulamentada pela Lei 11.788 de 2008¹³, define que o estágio poderá ser obrigatório quando definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma, sendo o não obrigatório desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. Conforme disposto na referida lei, em seu artigo 3º, o estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, observados os seguintes requisitos:

I – matrícula e frequência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino; II – celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino; III – compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso (BRASIL, 2008).

Compartilha-se, nesse estudo, que nas transcrições das narrativas foi identificado que a palavra “estágio” apareceu em um total de 72 vezes, sendo que em duas entrevistas – dos(as) dois(duas) estudantes que faziam estágio –, a palavra apareceu 63 vezes, chamando a atenção quanto à relevância dessa categoria. Em que pese, os(as) dois(duas) estudantes possuíam opiniões diferentes em relação às suas condições – um(a) referia ser estudante trabalhador(a) e o(a) outro(a) trabalhador(a) estudante –, e não se pode desconsiderar que o estágio, nesse

¹³ Em seu artigo 1º, estabelece que: estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de Educação Superior, de Educação Profissional, de Ensino Médio, da Educação Especial e dos anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade profissional da Educação de Jovens e Adultos.

contexto, está para além de uma atividade educativa e supervisionada. O ato de estagiar estava relacionado à categoria trabalho em si, visto que deste era tirado o sustento e sentida a exploração inerente à sociabilidade do capital, conforme expresso nas narrativas que seguem:

Atualmente estou diagnosticada com depressão. O meu maior sonho, é no momento, é sair deste estágio. Porque ao mesmo tempo que é muito bom, também é muito pesado. Eu não tenho tempo pra levantar e tomar uma água. Eu não tenho tempo. Eu sento na cadeira. E é no momento que eu inicio até o final. Revisando e fazendo várias outras coisas. Sem falar que atualmente eu tive problemas no estágio de que eles não queriam me dar um comprovante de que eu fazia algumas tarefas que não estavam no meu contrato (E3).

[...] em questão de estágio, a dificuldade assim é de encontrar mesmo. Porque a minha área é uma área muito difícil de tu encontrar. Muito, muito difícil. Eu já fiz assim, umas dez entrevistas este ano pra minha área. E nada. Aí eu tive que me render a ir para o shopping porque não tinha nada na minha área. [...] Por que eu estou trabalhando num lugar que não é a minha área, pra eu poder ter uma renda [...] (E7).

Eu não consigo me focar, e o meu trabalho, eu realmente vejo como um trabalho e não como um estágio...Porque ele me tira, me suga a alma, eu chego bem e saio mal. E eu saio e não quero ir pra aula. Eu estou quase reprovando por frequência porque eu não quero ir pra aula. Porque eu não quero ter que aguentar mais algumas horas dentro de uma sala de aula. E eu sempre gostei muito de estudar e agora eu estou meio... acho que desmotivada (E3).

Diante das narrativas, considera-se que a condição em que está sendo realizado o estágio expressa claramente a definição de trabalho em Marx (2004). Conforme refere o autor, o trabalho passa a ter um valor monetário, tornando-se uma atividade forçada e obrigatória, ou seja, exteriorizada ao homem, não tendo sua finalidade em si, mas sim no outro, sendo executado apenas como meio de sobrevivência. Assim, "[...] o trabalho, não é por isso a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele, [...] é um trabalho de auto sacrifício, de mortificação" (MARX, 2004, p. 83). Essa relação antagônica em relação ao trabalho, a partir do modo de produção capitalista, torna-o um meio de sobrevivência, pois é preciso vender a força de trabalho para manter-se vivo e produtivo.

Faz-se importante ressaltar que é expresso na Lei que o estágio é um ato educativo supervisionado e, como tal, deverá ter acompanhamento de um orientador (docente da instituição), assim como da instituição concedente, por meio da observação das atividades em relatórios. Contudo, sendo um trabalho desprotegido

dos benefícios sociais e financeiros proporcionados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a realidade de alguns estudantes não reflete um trabalho protegido e supervisionado, como refere a narrativa de E3:

Eu não tenho intervalo no meu estágio. Eu não tenho direito a intervalo nem de 15 minutos. Ou seja, isso me estressa muito mais. Eu não posso levantar e sair, eu não posso, sei lá. Levantar e beber uma água, tomar um café, ver o sol. Não posso. Então assim. Devia ser feito essa ponte com o estágio e com a faculdade, por que eu já reclamei mil vezes na minha ficha de avaliação e ninguém faz nada. [...] E eu fiquei assim tipo, realmente ninguém se importa com o que eu estou fazendo no estágio. Tipo assim, ninguém se importa se realmente está sendo estágio útil ou não, se está valendo alguma coisa, se eu não estou enlouquecendo, se eu não estou surtando. Ninguém se importa (E3).

As narrativas dos(as) estudantes que estão vinculadas ao trabalho através do estágio e revelam a precarização das relações laborais, assim como a perversidade das condições de trabalho, mobilizando para o questionamento do papel do estágio na formação desses(as) estudante. Assim, enquanto categoria trabalho sob a influência do ideário neoliberal, as narrativas suscitam o alerta a respeito do uso do estágio em sua modalidade não obrigatória como uma possível utilização indevida por parte dos empregadores, visto que, enquanto estagiários(as), passam a desempenhar funções que seriam de postos efetivos de trabalho, desonerando-se, assim, dos encargos sociais e econômicos proporcionados pela contratação na forma de estágio.

Nesse sentido, o estágio, como expressão de uma forte categoria que emergiu desse estudo, apresentando-se como o primeiro espaço laboral de muitos estudantes, requer um aprofundamento que, nesse momento, não será possível. Todavia, não se pode desconsiderar a importância de pautar a proteção do(a) estudante e o uso do posto de estágios para mascarar e flexibilizar as relações de trabalho.

As metamorfoses do mundo do trabalho (ANTUNES, 2007), explicitadas pelo desemprego estrutural e pelas reformas trabalhistas, são pano de fundo para incorporar a radicalização neoliberal nas instituições governamentais, financeiras e empresariais, através da flexibilização trabalhista, de novas formas de acumulação, sob as formas mais distintas de precariedade e controle dos trabalhadores. Essas transformações são advindas da crise estrutural do sistema capitalista iniciada nos anos de 1970, que mostrou mais uma grave crise, sendo apontado como um dos motivos do esgotamento do capital pela queda da taxa de lucro e aumento do preço da força de trabalho (ANTUNES, 2007). Para tanto, conforme Alves (1999), era

evidente que a necessidade da reestruturação produtiva fazia parte do processo de mudanças estruturais do capitalismo. O capital precisava rearticular-se e desenvolver novas formas de dominação nas esferas produtiva e social, com o intuito de expandir o seu processo de valorização, gerando crise, situação típica e inerente à estrutura interna do capital, o que permitia repor, de forma ainda mais acirrada, o processo de modernização da esfera produtiva (ALVES, 1999).

Nesse cenário, o movimento da crise é o pretexto para alavancar a competitividade das empresas no mercado, sendo necessário baratear custos com as contratações de mão de obra, aumentando as formas de exploração e dominação dos trabalhadores. Ou seja, acentua-se a redução dos direitos duramente conquistados pela classe trabalhadora. As consequências, já referidas por Antunes (2007), são o aumento do desemprego estrutural, a flexibilização do trabalho e a precarização de suas condições. Nesse contexto, Klein (2009) situa o estágio não obrigatório como a busca por força de trabalho barata sem vínculo empregatício, causando ônus aos demais trabalhadores e aos próprios estudantes, que buscam no estágio aperfeiçoamento e experiência profissional, tornando o estagiário um trabalhador precarizado (KLEIN, 2009).

Salienta-se que não foi possível captar ou avaliar se ocorre a redução de pelo menos metade da carga horária do estágio em período de avaliações, conforme preconiza a Lei de Estágio (art. 10, parágrafo 2º). Tal medida tem o objetivo de garantir o bom desempenho do(a) estudante nas avaliações, sendo uma ação que fortaleceria as chances de êxito do(a) estudante. Para Klein (2009), a não fiscalização e a relação frágil da instituição de ensino com o estudante no estágio não obrigatório é um problema que impulsiona o processo de desvirtuamento do estágio, comprometendo o objetivo pedagógico desse processo.

Após essa explanação a respeito do vínculo, e nesse caso do estágio, como categoria que emergiu com muita potência na análise dos dados, destaca-se a identificação dos(as) estudantes entrevistados(as) com o trabalho. As narrativas revelam descontentamento e falta de identificação com o trabalho desenvolvido, conforme observa uma estudante ao referir-se a uma colega:

Minha colega que trabalha no extremo norte leva quase duas horas pra chegar na aula. [...] E ela não desistiu ainda porque ela disse: é a única forma que eu tenho de sair do meu emprego é continuar estudando aqui. (E3); Ainda, em conjunto com a insatisfação com o trabalho, aparece a questão da

saúde mental dos/as estudantes que trabalham: E atualmente o meu maior sonho é realmente sair desse estágio. Eu estou gastando com antidepressivo R\$ 200 por mês. Quero sair desse trabalho (E3).

Assim como outros(as) referiram:

Na realidade trabalhar em salão pra mim, sempre foi em segundo plano. Desde os dezesseis anos. Lá eu comecei a trabalhar para ajudar meus pais, pra poder ter as minhas coisas, como uma jovem normal. [...] eu acho até hoje, uma grande dificuldade encontrar emprego. Que mesmo assim, trabalhando no salão, eu continuo mandando currículo pra tudo quanto é lugar, eu procuro lugares pra trabalhar. [...] Eu procuro o que possa me dar a oportunidade de um salário fixo, que eu sempre quis. Sempre procurei isso, ter aquele salário fixo, que a gente quer ter no fim do mês. Porque eu não posso contar com o meu salário de hoje em dia. A minha primeira opção é um trabalho (E4).

Ajudo no estoque, arrumo prateleiras, faz café de manhã, de tarde. Faz pacotes de presente, cartazes de preços. Não gosto do trabalho porque sempre faz a mesma coisa. O chefe sempre pede as mesmas coisas (E1).

Ainda, identificando os(as) participantes dessa pesquisa, destaca-se a participação de uma estudante com deficiência, que ingressou na Educação Superior do IFRS pelo sistema de cotas. Registra-se que, em 2016, a Lei nº 12.711 foi alterada, incluindo em sua redação a garantia da reserva de vagas para pessoas com deficiência na Educação Superior. A Lei de Inclusão Social¹⁴, em seu artigo 2º, define a pessoa com deficiência como

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Ao longo da narrativa da estudante, foi evidenciado como sua história de vida foi marcada pelos avanços legais que demarcaram a sua inclusão como pessoa com deficiência, tanto no trabalho quanto na Educação Superior. Em relação ao direito ao trabalho, a pessoa com deficiência está amparada pela Lei nº 8.123¹⁵, de 24 de julho de 1991, conhecida como Lei de Cotas para PCD, que determina que empresas com mais de 100 funcionários mantenham percentual em seus quadros para a contratação de pessoas com deficiência. Esse percentual varia de 2% a 5%, dependendo do tamanho da empresa. O trabalho também está amparado pela Lei da Inclusão da

¹⁴ Lei Federal nº 13.146, de 06 de julho de 2015.

¹⁵ Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.

PCD¹⁶, e o direito ao trabalho está disposto no artigo 34, que dispõe que a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, estabelecendo ainda que:

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos. § 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor (BRASIL, 2015).

Contudo, conforme narrado pela estudante entrevistada (E1), a inclusão apresenta suas contradições, e, na prática, ocupar em um posto de trabalho não significa igualdade de oportunidade:

Os trabalhos sempre são braçais e sempre que chega um colega novo faz esses trabalhos mais mentais, assim. Fico triste porque se sente pra baixo. Sempre a mesma coisa, não gosta. O problema maior é um trabalho pra pessoa surda com menos tempo. Porque quase sempre essas vagas de trabalho pra surdo é em loja e aí trabalha muito tempo na semana. Muitas horas. Quase sempre essas vagas pra pessoas com deficiência são vagas assim, mais braçais mesmo (E1).

A estudante chega a expressar que entende que o seu trabalho se desenvolve assim, sem muitos estímulos ou em condições de igualdade de oportunidade com os demais colegas em função de sua deficiência. Ademais, referindo-se à a renda, ela expressou que está no mesmo posto de trabalho, na mesma empresa, e recebe um pouco mais do que um salário mínimo, R\$ 1.200,00, entendendo que tal remuneração deve-se também pela deficiência que apresenta. Trazer à tona as narrativas da estudante com deficiência remete à importância de construir e ampliar espaços de escuta junto a esses estudantes que, além de se sentirem discriminados nos processos de trabalho em que se inserem, o ambiente acadêmico pode fazer diferença nesse sentido.

Ao discorrer sobre o perfil dos sujeitos dessa pesquisa, depara-se com uma representação da realidade dos estudantes que vêm acessando os IF no país, que são os(as) estudantes trabalhadores(as), que começaram a trabalhar ainda na adolescência (o que será tratado ainda nessa dissertação) e que seguem nesse

¹⁶ Art. 1º: é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

cenário tentando acessos à formação profissional, não somente para alcance da sobrevivência, mas como uma característica da formação cidadã. Dessa forma, a intenção foi apresentar esse perfil, embora seja certo que ao longo dessa sistematização se vai revelar os resultados da pesquisa e aquilo que foi dito pelos participantes, por meio das histórias sobre essa trajetória que vivenciam com o ingresso nos campi das IFES de abrangência dessa investigação.

2.3 O MOVIMENTO ESTUDANTIL E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA SOBRE A DEFESA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA

Toda pesquisa está implicada na escolha do seu objeto de estudo, e nessa investigação não foi diferente. A experiência no trabalho em uma IFES e a caminhada investigativa em relação à defesa da educação pública faz reconhecer a importância do movimento estudantil na luta da expansão e da democratização da Educação Superior. Por isso, esse capítulo traz o movimento estudantil como grande articulador e defensor da Educação Superior pública.

Para tanto, antes de apresentar as narrativas dos dois estudantes que fizeram parte da amostra dessa pesquisa enquanto participantes do movimento estudantil do IFRS, propõe-se visibilizar a história narrada, em forma de depoimento, de estudantes assistentes sociais que foram militantes do movimento estudantil durante o período da Ditadura Militar no Brasil e que tiveram grande participação na defesa da liberdade, da democracia e dos direitos da classe trabalhadora. Dessa forma, a partir da área de formação da pesquisadora, justifica-se o interesse pelo movimento estudantil no Serviço Social, entendendo que, ao visibilizar as lutas históricas da categoria, ratifica-se o compromisso com o projeto ético profissional que pressupõe a luta pela liberdade, democracia e justiça social.

O projeto *Serviço Social, Memórias e Resistências contra a Ditadura Militar – Depoimentos*, na forma de uma publicação do Conselho Federal Serviço Social (2017), cumpre uma deliberação do 41º Encontro Nacional do Conjunto CFESS – Conselho Regional Serviço Social – CRESS (2017), cumpre uma deliberação do 41º Encontro Nacional do Conjunto CFESS-CRESS, realizado em 2012 em Palmas (TO), e materializa o objetivo de recuperar e visibilizar as histórias vividas por assistentes sociais no contexto da Ditadura Militar. Assim, o CFESS realizou um levantamento nacional para coletar e organizar depoimentos de assistentes sociais que tinham

histórias de violações de direitos em decorrência desse penoso período político brasileiro, buscando reconhecer a luta coletiva de resistência à Ditadura Militar, denunciando as perseguições e as torturas sofridas. Propor a incidência profissional no combate do esquecimento desse nefasto período da história do Brasil e no enfrentamento da banalização da violação de direitos presente nos dias de hoje constitui-se uma luta pelo fortalecimento dos princípios democráticos.

Começa-se com o depoimento (CFESS, 2017) da assistente social Ana Maria Ramos Estevão, que foi presa e torturada em 1970 por ser participante ativa do Movimento Estudantil, e presidente do Centro Acadêmico do Serviço Social Noturno da Faculdade Paulista de Serviço Social, entre 1969 e 1976. Para Ana Maria, a importância de resgatar a memória desse período é para

[...] que não se esqueça e para que jamais aconteça novamente. A memória da luta precisa estar presente, mantendo viva a chama que busca a constituição de outra sociedade com igualdade, liberdade e justiça social, para que o projeto ético-político do Serviço Social e o Código de Ética Profissional não se tornem palavras vãs ou mero ritual de colação de grau (CFESS, 2017, p. 15).

Na sequência, destaca-se o depoimento de Ana Maria Tereza Fróes Batalha, que descreve sua participação na organização clandestina do 30º Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE). O Congresso construído pela UNE já marcava a crescente insatisfação popular contra a Ditadura Militar, iniciando as manifestações, em 1968, dos movimentos sociais, e é nessa conjuntura que ocorre a efervescência do movimento estudantil no Brasil. Dentre as pautas da UNE, estava a reforma universitária e a participação do movimento estudantil na vida nacional e sua articulação com o movimento dos trabalhadores do campo e operário. Participante da Ação Católica e simpatizante da Ação Popular, Ana Maria Batalha foi presa no Congresso da UNE em Ibiúna (SP) e enquadrada na Lei de Segurança Nacional, e narra como o regime militar prendeu, torturou, exilou e executou milhares de estudantes, intelectuais, artistas e trabalhadores brasileiros. De acordo com ela, esse foi o período da política brasileira em que foi institucionalizada a grande escalada da violência contra os direitos humanos por meio da prática de atos institucionais, legitimando a censura, a perseguição política, a tortura, assassinatos, desaparecimentos, prisões arbitrárias e a supressão total dos direitos constitucionais de todos que se manifestavam contrários ao regime. A assistente social refere que

advém desse período a perpetuação da violência, especialmente contra jovens, negros e pobres, além da truculência do aparelho de Estado contra a população, os trabalhadores e os movimentos sociais. Nesse sentido, chamando a atenção para o papel do movimento estudantil na luta pela transformação da sociedade e como iniciação à militância pelos direitos das minorais, Freitas (2001) destaca que a Ação Popular (AP) entendia e incentivava “que a parcela conscientizada da sociedade tinha a obrigação de imiscuir-se e participar das lutas das camadas sociais mais exploradas (Id., 2001, p. 49).

Em 1959, é aprovada para cursar Serviço Social, Iza Guerra Labelle, natural da região do Cariri, que rapidamente se insere na liderança do movimento estudantil, integrando a Juventude Universitária Católica (JUC), compondo a gestão da União Estadual dos Estudantes (UEE) em conexão com a UNE e, juntamente com o governador da Paraíba, fazendo parte do movimento que integra a cadeia da legalidade, encabeçada por Leonel Brizola, governador do Rio Grande do Sul (CFESS, 2017, p. 39). A assistente social Iza faz referência, em seu depoimento, ao programa de alfabetização criado por Paulo Freire e a criação do movimento Ação Popular (AP). Assim como ela, em sua composição, entre outros nomes escolhidos como membros do Comitê Central da AP, estava Herbert de Souza, o Betinho. Iza foi presa no Rio Grande do Sul por agentes do Centro de Informações da Marinha (Cenimar), sendo demitida do cargo que ocupava do MEC, entre outras violações sofridas.

Para narrar esse período, Joaquina Barata Teixeira traz o ascendente cenário cultural que o Brasil vivia no período anterior à Ditadura Militar, destacando que entre 1960 e 1963 houve uma intensa politização e mobilização, a partir do ideário socialista e comunista, envolvendo estudantes e sindicatos no mundo inteiro, na América Latina e no Brasil. A assistente social Joaquina relata que a Revolução Cubana e as lutas de Che Guevara na América Latina reverberaram no curso do Serviço Social da Amazônia, e que a reconceituação ocorreu pelo movimento estudantil e não pelo movimento docente. Ela refere que estudantes protagonizaram as primeiras manifestações de contestação às teorias conservadoras que se ensinavam nas escolas de Serviço Social,

[...] cujas formulações expressavam, sem nenhum subterfúgio, o pensamento da classe dominante da época, para quem os pobres, os desempregados e os desvalidos eram “desajustados”, daí que propunham o trabalho social

como “ajustamento”, com todas as suas variantes conceituais, desde as formuladas (CFESS, 2017, p. 47).

Contudo, segundo Joaquina, a Ditadura Militar interrompeu esse processo crítico e de renovação de forma violenta em 1964, instaurando a barbárie e a tortura, que durou cerca de vinte anos, destruindo vidas e a ascensão cultural, travando o avanço democrático brasileiro. Como resultado desse período, ela aponta consequências nefastas, como o crescimento da desigualdade social e da concentração da riqueza, manifestando expressões da questão social presentes nos dias de hoje, como a violência, as drogas, o tráfico humano, o trabalho escravo, a banalização do crime e a dissolução de valores morais.

A assistente social Maria Beatriz Costa Abramides, estudante do curso de Serviço Social da PUC-SP, membro do movimento estudantil da AP, de orientação Marxista-Leninista, tendência cuja origem saiu dos quadros da JEC/JOC/JUC (Juventude Estudantil, Operária e Universitária Católica), vinculada à Teologia da Libertação, ala progressista da Igreja, presidente do Grêmio da Escola de Serviço Social (GESS) e membro da direção nacional da Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO), fazia parte do Grupo de Trabalho Revolucionário (GTR) na frente estudantil.

As teses do movimento estudantil para a universidade eram de universidade crítica, popular, democrática, em uma luta pela universidade pública, laica, gratuita, universal, contra a elitização do ensino e contra a destruição do ensino público, pautas presentes ainda nos dias atuais. Abramides discorre que foi presa na noite do 30º Congresso, em 1968, que ocorreria em Ibiúna (SP), e que as pautas de luta eram contra a ditadura, o imperialismo, o capitalismo, pelo socialismo, pelo direito à sexualidade e pelo direito ao aborto. Abramides narra que a revolução tinha trilha sonora, pois a cultura traduzia a revolta, caminhando ao som dos assobios de

[...] caminhando e cantando e seguindo a canção...”, música emblemática para a esquerda revolucionária. Hino em nossas passeatas, seguido do corre-corre da polícia, dos cavalos, das bombas de efeito moral, do gás lacrimogêneo, que, usados lá na ditadura, também o são na democracia burguesa contra os sem-terra, os sem-teto, operários, estudantes, professores, quilombolas, indígenas, populações ribeirinhas, originárias, população de rua e contra todos os movimentos sociais de luta, de autonomia e independência de classe (CFESS, 2017, p. 58).

Presa por participar do movimento estudantil e sindical, Maria Lúcia de Souza, estudante da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, foi condenada pela Auditoria Militar por crimes de natureza política e também por subversão (pela participação nos movimentos). Foi presa pela primeira vez em 1966, quando ainda cursava a graduação de Serviço Social, por ocasião do ENESSO, realizado em Salvador. Foi torturada, sofrendo vários tipos de torturas, em condições insalubres na prisão, além de violência psicológica e física. Na resistência, inseriu-se em alguns movimentos, como na Associação Marxista/Leninista (AP), no Partido Comunista do Brasil (PC do B) e no Diretório Acadêmico da Escola de Serviço Social Padre Anchieta. Maria Lúcia destaca

a importância de se resgatar a memória da luta contra o regime militar para evitarmos a repetição da história da repressão e limitação da capacidade de expressão, em defesa de uma sociedade mais digna, igualitária e justa (CFESS, 2017, p. 67).

A assistente social Maria Rosângela Batistoni assumiu a militância política a partir de 1969. Membro da AP, foi presa, sofreu tortura e foi condenada pelos tribunais militares, em razão de sua inserção nas lutas de resistência e organização operária, por sua reafirmação pelo socialismo e pela perspectiva da revolução, na busca de um ponto de encontro entre compromissos de ordem política e compreensão teórica marxista. No embate de ideias e divergências, deixou a AP e se aproxima dos quadros da Organização de Combate Marxista-Leninista (OCML-POLOP), refundação da Organização Revolucionária Marxista (ORM-Política Operária), com a recomposição de seus segmentos e militantes que não aderiram à luta armada – reafirmando a estratégia da luta de massas no combate à ditadura. Foi indiciada pelo Ministério Público Militar, enquadrada na Lei de Segurança Nacional, em processo judicial da Ação Popular - setor operário, com onze militantes, homens e mulheres. Denunciou a tortura na Auditoria Militar, conforme registrado no *Projeto Brasil: Nunca Mais*.

A renomada professora Marilda Villela Iamamoto, formada na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), também relatou suas experiências no movimento estudantil. Iamamoto foi atuante na Juventude Estudantil Católica – JUC, do diretório acadêmico da Faculdade de Serviço Social e DCE, representante da ENESSO, ligada à União Nacional dos Estudantes, que articulava a formação acadêmica e o movimento estudantil. A atuação no movimento estudantil, também a partir da AP, era

motivada por questões ligadas à educação, além da luta pela criação de mais vagas no Ensino Superior. Iamamoto destaca, em seu depoimento, que a política estudantil era uma luta política na universidade, que extrapolava para a sociedade a denúncia da ditadura (CFESS, 2017). Iamamoto foi presa em 1971 e torturada por dois meses e dois dias, pela acusação de participar do movimento estudantil e da AP, referindo que ler *A Sociologia de Marx*, de Henri Lefebvre, era considerado uma grande subversão Naquele momento. Marilda Iamamoto relata a importância de resgatar a memória dos tempos sombrios da Ditadura Militar:

[...] atribuir transparência ao que ocorreu no interior da ditadura, é importantíssimo abrir os arquivos, é importantíssimo que essa história difícil da política brasileira tenha visibilidade. E, por isso que eu acho que a gente tem que resgatar a memória, tem que atribuir visibilidade e não só pra esclarecer o passado, mas no compromisso de evitar e que as novas gerações tenham consciência dessa história, pra que isso não se repita. Então, eu acho que isso é a responsabilidade política que a gente tem de fazer denúncia (CFESS, 2017, p. 85).

Mariléia Venâncio Porfírio, ao concluir o curso de graduação em Juiz de Fora, em dezembro de 1971, foi presa. Participante da Juventude Universitária Católica (JUC), logo entrou na militância de movimento estudantil, assumindo a presidência do diretório acadêmico e também como membro da Ação Popular. A militância restringiu-se ao movimento estudantil: primeiro ao diretório acadêmico, depois à secretaria do diretório central, participando da UEE. Foi ao congresso da UEE, em Belo Horizonte, e em março de 1973 foi indiciada em três processos.

Rosalina de Santa Cruz, nascida em Recife (PE) e crescida em Olinda (PE), tinha em sua casa, a partir de atitude dos pais, um espaço de acolhimento dos militantes do movimento estudantil durante todo o período da Ditadura Militar, com espaço para diálogo de temas como o imperialismo, a obra de Simone de Beauvoir, a revolução chinesa, Cuba, música brasileira, amor livre e *transar sem casar*. Ainda muito menina optou pela luta armada, sendo presa e considerada terrorista. Na Escola de Serviço Social, participou da JUC e depois da AP. Viveu situações de violência em diferentes momentos, sendo um deles o “massacre da Praia Vermelha”, conhecido episódio do cerco e invasão da Faculdade de Medicina pela polícia, do qual participaram cerca de 600 estudantes, em 1966, significando uma resistência à ditadura pelo movimento estudantil e a luta pela democracia e autonomia universitária, somando-se a isso a luta por verbas na educação.

Vicente de Paula Faleiros, membro do movimento estudantil, a partir da JUC e da AP, refere que era por dentro da UNE que estudantes se moviam, destacando a ENESSO (ENESS, à época). Faleiros ainda era participante do Partido Comunista (PCB) e foi fichado como “agitador”, sendo preso no contexto das ditaduras militares do Brasil em 1964 e do Chile em 1973. Faleiros narra o cenário político em 1964 no Brasil, referindo a efervescência dos movimentos sociais de camponeses, operários e estudantes, que lutavam pelas pautas da reforma agrária, por avanços na CLT, da organização sindical e da previdência social, e pela democratização e laicização do ensino. Destaca-se a narrativa a respeito da reação aos movimentos sociais, com o conservadorismo e a bandeira em defesa da família, do combate à corrupção e contra o comunismo, temas e pautas presentes no discurso fascista e conservador nos dias atuais.

O golpe civil-militar contra a democracia brasileira foi desencadeado em 01 de abril de 1964, protagonizado pelas classes dominantes brasileiras sob influência dos interesses do capital monopolista internacional e com o incentivo dos órgãos governamentais norte-americanos (SCHEFER; CLOSS; ZACARIAS, 2018). A partir da análise dos inquéritos do período da ditadura, pode-se perceber a forte repressão cometida contra àqueles(as) que tinham atuação política de esquerda no período anterior a 1961-1964, verificando que 61 assistentes sociais e 24 estudantes foram processados no período ditatorial, dentre os quais estão Jorge Gilberto Krug e Eva Terezinha Silveira Faleiros (SCHEFER; CLOSS; ZACARIAS; 2018).

Dessa forma, destaca-se o resgate da participação da assistente social gaúcha Eva Teresinha Silveira Faleiros, nascida em Porto Alegre, em 1938, militante do movimento estudantil. Formou-se em Serviço Social em 1964 e foi exilada com o marido, o assistente social Vicente Faleiros, com que teve seus dois filhos no exílio. No Canadá, durante o exílio, fez o mestrado em Serviço Social e foi docente na área. De volta, com a anistia, coordenou o mestrado na Universidade da Paraíba, além de ter sido docente na Universidade de Brasília.

Contudo, trazer aqui esses nomes do movimento estudantil no âmbito do serviço social não exclui, de maneira nenhuma, o protagonismo de muitos outros estudantes de Serviço Social que, unindo-se a outras áreas, desencadearam um conjunto de lutas coletivas no cenário brasileiro, influenciando as conquistas que se sucederam na Educação Superior, como as já citadas nessa dissertação.

Trata-se de uma breve contextualização da história brasileira recente, buscando visibilizar o movimento estudantil – a partir dos depoimentos de estudantes e assistentes sociais brasileiros(as) – como frente de luta em defesa dos direitos sociais da classe trabalhadora, assim como em defesa da liberdade e da democracia, princípios duramente atacados ao longo da história e no tempo presente.

De acordo com Leite (2017), na década de 1990, a inexistência de recursos em nível nacional para a manutenção da assistência estudantil nas universidades públicas federais e a desestruturação da assistência ao estudante em função dos cortes nos gastos públicos efetivados pelo governo federal levaram à precarização, à falta de manutenção e até à extinção de programas, como os de moradia estudantil e de restaurantes universitários, dificultando a permanência do estudante de baixa renda no Ensino Superior público.

Ademais, pelas reformas neoliberais e o sucateamento das IFES, o movimento estudantil universitário pautou a defesa contra o desmonte da Educação pública Superior. Assim, ainda na primeira gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), a crítica em torno da inexistência de uma rubrica específica para a assistência ao estudante universitário – extinta por Fernando Henrique Cardoso (FHC) – reforçou o debate e as reivindicações do movimento estudantil universitário pela democratização do acesso e permanência dos jovens na Educação Superior pública (LEITE, 2017).

À luz da obra de Paulo Freire, compartilha-se da ideia de que a luta pela educação perpassa a defesa da democracia, sendo ela uma ferramenta como prática dialógica, libertadora e para a libertação, visto que

Dominadas e exploradas no sistema capitalista, as classes populares precisam – ao mesmo tempo que se engajam no processo de formação de uma disciplina intelectual – ir criando uma disciplina social, cívica, política, absolutamente indispensável à democracia que vá além da pura democracia burguesa e liberal. Uma democracia que, afinal, persiga a superação dos níveis de injustiça e de irresponsabilidade do capitalismo (FREIRE, 1995, p. 118).

Dessa forma, entendendo a educação como forma de luta política coletiva, destaca-se a União Nacional dos Estudantes como marco na defesa dos direitos sociais da classe trabalhadora brasileira. À vista disso, situa-se, histórica e brevemente, a concepção da UNE, que teve sua concepção em 11 de agosto de 1937, na ocasião do *1º Conselho Nacional de Estudantes no Rio de Janeiro*, com a presença

de estudantes de várias regiões do Brasil (FÁVERO, 1995; POERNER, 1995). Contudo, o reconhecimento oficial e informal da UNE ocorreu em 22 de dezembro de 1938, no *2º Conselho Nacional de Estudantes*, que se constituiu na forma de um congresso nacional, com participação de inúmeras associações universitárias e secundárias, marcado pelo caráter político e com demonstração de preocupação, por parte dos estudantes, com problemas sociais daquele momento, como a questão do analfabetismo, do ensino rural e da implantação da siderúrgica nacional (FÁVERO, 1995).

Segundo Fávero (1995), esse congresso constituiu-se em um marco histórico para o movimento estudantil brasileiro, demarcando a necessidade e a urgência de ser criada, oficialmente, uma entidade nacional dos estudantes. Nesse sentido, para Poerner (1995), a criação da UNE está estreitamente ligada ao processo de industrialização e o surgimento das primeiras universidades do Brasil, o que, por sua vez, relaciona-se ao processo de formação de uma nova elite urbana e da necessidade de mão de obra qualificada, demandada pelo sistema capitalista brasileiro em vias de consolidação.

A história do movimento estudantil (ME) brasileiro, partindo da criação da UNE como marco, pode ser dividida em dois momentos. O primeiro seria da concepção da UNE até as décadas de 1960-70, em uma sociedade de base agrária-latifundiária, em um período de capitalismo ainda incipiente; o ME caracterizou-se pela proximidade com o movimento camponês e as pautas dessa classe trabalhadora. O segundo momento seria das décadas de 1970-80 em diante, em uma sociedade marcada pela existência de um sistema capitalista consolidado e de uma classe trabalhadora de base operária industrial, que começava a se organizar de forma mais autônoma e independente em sindicatos, caracterizando a presença do ME nas lutas do movimento operário sindical (POERNER, 1995).

Entre tantas atividades da UNE, destacam-se algumas referentes à Educação pública Superior, em função do objeto desse estudo. Em 1960, a UNE realizou o *1º Seminário Latino-americano de Reforma e Democratização do Ensino Superior em Salvador*, além do *1º, 2º e 3º Seminário Nacional de Reforma Universitária*. Nesse mesmo período, a UNE também esteve junto à campanha em defesa da escola pública, motivada pelas discussões acerca da elaboração e aprovação da primeira LDB (SANFELICE, 1986). De acordo com Sanfelice (1986), a UNE passou em entender a necessidade da reforma universitária, entendida como uma ação

indispensável para a democratização da Educação Superior, denunciando, dessa forma, que a universidade se destacava no ensino brasileiro pelo seu alto poder discriminatório (POERNER, 1995).

Acentua-se que, de acordo com Poerner (1995), o processo da reforma universitária, que se iniciou no início da década de 1960, teve grande e fundamental participação do movimento estudantil, que tinha como pauta a abertura da universidade e da Educação Superior para a população excluída desse espaço formal de educação. Nesse sentido, a participação da UNE no movimento da reforma universitária pautava-se pela

1) luta pela democratização do ensino, com acesso de todos à educação, em todos os graus; 2) abertura da universidade ao povo, mediante a criação de cursos acessíveis a todos: de alfabetização, de formação de líderes sindicais (nas faculdades de direito) e de mestres-de-obras (nas faculdades de engenharia), por exemplo; e 3) condução dos universitários a uma atuação política em defesa dos interesses dos operários (POERNER, 1995, p. 179).

Por conseguinte, tal referência à reforma universitária nos anos de 1960 tem o objetivo de destacar a participação do movimento estudantil organizado. Poder-se-ia discorrer sobre várias passagens históricas a respeito do movimento estudantil na luta pela defesa de direitos, mas, trazendo parte da história, evidencia-se a presença do ME na defesa da universidade pública, reconhecendo o seu papel histórico como um movimento inserido no seio das lutas de classe, e que mesmo não estando diretamente ligado ao processo produtivo, desempenhava o papel de denúncia e de resistência à ditadura¹⁷ e a outros problemas sociais, conforme o período (SANFELICE, 1986).

Quanto à importância na militância estudantil, esta é destacada por Araújo (2006) pelo caráter de formação político-ideológica do estudante. Declara-se que a participação no ME implica tomar uma posição crítica com relação à instituição de ensino, em que, de forma autônoma, barreiras vão se rompendo, começando pelas fronteiras físicas da universidade e mais tarde pelas barreiras ideológicas e do imediato.

Para reconhecer as lutas históricas da UNE, recorre-se ao próprio site da entidade¹⁸, em que se pode ter acesso à historicidade do movimento estudantil

¹⁷ Como a participação na “Marcha dos Cem Mil”, em junho de 1968, organizada pela UNE, mostrando o poder de articulação do movimento estudantil (FREITAS, 2001).

¹⁸ Disponível em: <https://une.org.br/memoria/historia>. Acesso em: 14 jan. 2020.

brasileiro. Entretanto, clarifica-se, brevemente, a potência do movimento estudantil no que se refere às mobilizações de luta de defesa da democracia e da educação pública. Após o fim da ditadura civil-militar, o movimento estudantil voltou às ruas para defender as suas bandeiras históricas e a consolidação da democracia no país. Em 1984, participou ativamente da campanha das *Diretas Já*, com manifestações e intervenções nos principais comícios populares daquele período. Já durante as eleições de 1989, posicionou-se contra a candidatura de Fernando Collor de Mello, criticando seu posicionamento neoliberal e as pautas contrárias às defendidas pelos movimentos sociais.

Assim, o movimento estudantil teve papel predominante na mobilização dos brasileiros com o movimento identificado como dos jovens *Caras pintadas*, na campanha *Fora Collor*, culminando, em 1992, com a sua renúncia ao cargo de presidente. A partir de 1994, em um cenário de maior estabilidade política, o movimento estudantil passou a conviver com novos desafios durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, pautando a luta contra o neoliberalismo e a privatização do patrimônio nacional. O governo FHC foi caracterizado pelo embate do governo federal com os movimentos sociais, marcando o período de menor diálogo e negociação da UNE com poder executivo, à exceção do regime militar.

A UNE posicionou-se de forma contundente contra a mercantilização da educação promovida pela gestão FHC, em que foram privilegiadas instituições particulares de ensino, com o sucateamento das universidades públicas e ataques constantes a funcionários públicos e estudantes das federais de todo o país. Em 2002, a partir da eleição e da reeleição de Luiz Inácio Lula da Silva, foi reestabelecido o canal histórico de interlocução com o governo federal. A UNE avançou em suas reivindicações, defendendo a reforma universitária, com o aumento do acesso e a permanência dos jovens brasileiros no Ensino Superior. Em 2004, a partir de ações da UNE em diversos estados do país, o debate sobre a reforma universitária teve como resultado a criação, junto ao governo federal, de programas como o PROUNI e o REUNI.

A pauta principal do movimento estudantil, nesse início de século XXI, tornou-se a melhoria da educação pública de qualidade. A UNE reconhece que o PROUNI, o FIES e a Lei de Cotas foram a porta de entrada em faculdades privadas e federais de milhões de estudantes oriundos da escola pública, sendo, em sua maioria, negros, pardos e indígenas, historicamente excluídos do ambiente acadêmico. Assim, a UNE

tem se mobilizado, nesse dado momento, com campanhas que problematizam a permanência estudantil, realizando campanhas como *Quem entrou quer ficar*, que defende a expansão da assistência estudantil, e *Educação não é mercadoria*, que pede a redução do reajuste da mensalidade das universidades particulares para o índice da inflação¹⁹.

Isso posto, esse estudo não pode deixar de demarcar as importantes manifestações estudantis na recentíssima história brasileira, período este que remonta a era de Collor e FHC, no sentido das tentativas de desqualificação, do sucateamento e do desmonte de tudo o que é público, a exemplo dos ataques, por parte do governo federal, à Educação Superior. O ano de 2015 foi marcado por uma efervescência estudantil, pela ocupação de escolas pelos estudantes secundaristas, em um movimento que iniciou em São Paulo contra as medidas do governador Geraldo Alckmin ao propor uma reorganização do ensino público.

Em 2016, as ocupações tinham como pauta barrar as medidas do projeto de lei conhecido como *Escola sem Partido* e a reforma do Ensino Médio, anunciada pelo governo de Michel Temer. O ápice recente da organização estudantil, e considerado por muitas fontes como histórico, foram as mobilizações do dia 15 de maio de 2019, conhecido como 15M, que reuniram mais de um milhão de pessoas em 222 municípios brasileiros, contra os cortes na educação anunciados pelo governo de Jair Bolsonaro²⁰.

Nesse sentido, diante de todas as lutas travadas pelo movimento estudantil na história recente do país, é inegável a importância do travamento das lutas e pautas defendidas pelo movimento organizado dos(as) estudantes. Assim, ao reconhecer que as pautas que mobilizaram os(as) discentes ao longo da história foram coletivas, traz-se a narrativa de uma estudante do movimento estudantil do IFRS, que despertou para a importância de participar, de forma organizada, de um movimento, quando sofreu preconceito dentro da sala de aula, ainda na sua primeira graduação fora do IFRS, narrando que

¹⁹ Disponível em: www.une.org.br/memoria. Acesso em 10 de fevereiro em 2019.

²⁰ Disponível em: Brasil de Fato - <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/29/as-caras-do-15-e-do-30m-estudantes-falam-sobre-as-mobilizacoes-em-defesa-da-educacao>.
<http://www.atensufsm.org.br/comissao-de-mobilizacao-da-ufsm-classifica-como-historico-o-15m-e-planeja-proximas-manifestacoes/>. Sugiro ver em:
https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/15/politica/1557950158_551237.html. Acesso em: 14 dez. 2019.

Foi realmente a questão da homofobia [...] que ali eu falei assim. Não, eu preciso mostrar que não é assim, elas não vão me tratar assim e isso não vai ficar por isso. Vocês têm que entender que eu tenho tanto direito quanto vocês de estar aqui dentro e não é porque eu sou LGBT que eu não vou estar. Não é porque eu sou mulher que eu não vou estar. Não é porque eu sou da periferia que eu não vou estar. Eu vou continuar aqui dentro batendo o pé. E vocês vão ter que me aguentar. Então, foi a partir desse momento que eu vi que eu tinha que participar de alguma coisa (E3).

A estudante revela que conseguiu ter consciência do que estava acontecendo a partir do reconhecimento da sua identidade enquanto sujeito: “eu moro na periferia, eu sou mulher, eu sou LGBT” (E3), referindo-se à discriminação que sofreu, que poderia ser de outros(as) estudantes também. A partir de então, considerou que a luta coletiva poderia transformar tal realidade, entendendo que foi, a partir desse episódio vivido, que sua consciência despertou:

Eu sofri homofobia em sala de aula e foi muito, muito pesado, muito forte e depois disso eu falei com uma outra professora e aí, nós iniciamos um movimento (na faculdade). E enfim, ali eu vi que eu tinha que ser mais política, sabe? Tipo, não digo partidária. Mas politizada realmente. Porque eu estava vendo que estava me afetando diretamente aquilo e era uma coisa que parecia que ninguém fazia relação...(E3).

Dessa forma, ao ingressar no IFRS, a estudante logo colocou-se para participar dos espaços deliberativos da instituição, que abordam temas como ações afirmativas e diversidade, narrando sua participação:

E a partir daí eu comecei a participar de movimentos políticos dentro do campus e fora do campus. [...]foi assim, um divisor de águas mesmo. Porque na Letras, depois que eu entrei no campus, na primeira semana de aula eu entrei e estava rolando um evento do NEPGS, do Núcleo de Gênero e Sexualidade, de Estudos em Gênero e Sexualidade. E aí eu fiquei assim: "gente, sabe" tem vários núcleos específicos e isso é muito legal, é muito importante. E aí eu vi ... nossa, coisa boa estar numa faculdade que se importa com isso. Numa universidade que tem isso. [...]Enfim, e a partir daí eu sempre senti falta de participar de movimentos políticos mesmo. Tipo assim, desde estar em manifestação até ver o que a gente pode mudar dentro dos nossos ambientes (E3).

Nesse sentido, reporta-se mais uma vez a Paulo Freire (2014), que enaltece uma pedagogia que parte dos oprimidos, numa ação que objetiva a superação da contradição opressor-oprimido e não simplesmente a inversão dos papéis, vislumbrando uma educação libertadora ou para a libertação. Freire (2014) discorre ainda que o caminho para essa superação é a tomada de consciência das razões de

seu estado de opressão, sendo o convencimento da opressão e o resultado de sua conscientização as motivações para a luta de sua libertação e transformação.

A intencionalidade, então, de convidar dois estudantes que participassem do movimento estudantil do IFRS objetivou, dentro do contexto demonstrado, que liga o ME à Educação Superior pública, identificar de que forma se dá a incidência política de estudantes que também trabalham no movimento estudantil. Observou-se, nas falas dos(as) entrevistados, dois momentos distintos: o primeiro revela quando inicia a participação no movimento estudantil do campus; o outro diz respeito às atividades desenvolvidas pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE) ou do Diretório Acadêmico.

As narrativas revelam que a participação iniciou por motivos diferentes. Como já mencionado, uma estudante apontou como motivadora a experiência vivida como vítima de homofobia, desencadeando sua necessidade de participar de um coletivo organizado. Já outro(a) estudante narrou que a participação se deu em função de um chamado institucional, visto a inexistência da representação estudantil dentro do campus, referindo que “quando eles decidiram criar o DCE, foi uma iniciativa também da coordenadora de curso, porque precisava ter representante dos estudantes no movimento estudantil e nós não tínhamos nada. Nem Grêmio, nem DCE, nada” (E8). Tal narrativa revela que a necessidade da criação e da organização estudantil partiu da instituição e não de uma vontade ou iniciativa coletiva dos(as) estudantes.

Conforme narrado por E8, a iniciativa do campus culminou com o encontro dos estudantes do IFRS, ocasião que aproximou os estudantes de campi diferentes, estimulando a organização estudantil a partir do compartilhamento de experiências:

Mas daí no Encontro mesmo eu conheci este pessoal, daí em Bento eu conheci todos vocês, pessoal de Feliz, de Sertão, Erechim. Eu não conhecia. Rio Grande também, eu fiquei muito impressionado como Rio Grande também tem (movimento estudantil). E a partir deste dia do Encontro eu comecei a ter um contato mais próximo com o pessoal da UNE, o pessoal da União Estadual dos Estudantes e eles me auxiliaram na criação do nosso DCE. Daí nós tivemos uma assembleia geral, onde veio representante da UNE, daí a gente fez assembleia[...] (E8).

Apesar disso, é preciso reconhecer que a narrativa, conforme observado na entrevista, evidencia a questão da motivação pessoal do(a) estudante ao concluir todo o processo que envolve a materialização dessas entidades representativas: “Então, eu busquei isso e eu disse eu vou entrar no movimento estudantil, vou fazer a minha

parte e vou representar os meus colegas e o meu campus. Eu sempre levei o nome do IF, eu levo até hoje, até aqui em Portugal” (E8). Assim, de certa forma, o movimento estudantil não partiu de uma demanda dos(as) estudantes, e sim de uma necessidade representativa da instituição. Partindo dessas considerações, os(as) estudantes entrevistados narraram a respeito da sua participação nas instâncias estudantis na condição de estudarem e trabalharem.

Como forma de conciliação, apontaram que o envolvimento com as atividades que são pertinentes ao cargo ou função no DCE ou Diretório Acadêmico ocorrem mais no período em que estão no campus: “o movimento estudantil do DCE, ele trabalha mais à noite, ele é mais relacionado para o superior” (E8). Foi evidenciado também que o esforço pessoal refere-se também ao vínculo empregatício, dependendo do tempo destinado ao trabalho e ao movimento estudantil. Foi narrado pelo(a) estudante que a participação efetiva deve-se muito pela característica do seu trabalho autônomo, revelando que dificilmente em um emprego com carga horária fixa poderia disponibilizar o tempo que a atividade estudantil exige:

Eu participei de um congresso em São Paulo representando o IFRS e o DCE. Foi assim, fantástico, aprendi muita coisa, trouxe algumas ideias pra dentro do nosso DCE. E conciliar o Movimento Estudantil com o trabalho é difícil também por que é tempo. Então o que que acontece, eu tinha que me organizar. Quando eu fui pra São Paulo no congresso, eu tive que dar uma pausa de quatro dias no meu trabalho e é assim, tipo, a gente que trabalha por conta não está nessa de “não vou trabalhar”. [...] Eu preciso trabalhar todos os dias. Só que eu estava muito focado em tentar ajudar. E eu tive que conciliar né, ficar quatro dias fora, sem trabalhar, pra me dedicar a isso. Pra levar o nosso nome (IFRS) e pra trazer ideias pra cá também. Então isso pra mim sempre representou muito. Eu estar de alguma forma, eu saber que determinada coisa que aconteceu tem a minha ajuda também (E8).

Quanto às atividades desenvolvidas, os estudantes narraram pontualmente o impacto da organização estudantil frente às demandas apresentadas pelos discentes, emergindo das narrativas a questão do transporte, problema frequente dos(as) estudantes do IFRS: “a gente teve um auxílio assim do campus nesta questão de transporte, o campus conseguiu pra gente. O DCE sempre foi muito apoiado pelo campus Rolante” (E8), conforme narração, também, de outro(a) estudante:

a gente conseguiu mudar horário de ônibus, [...] mas assim, só o da saída. Porque o que acontece, as aulas são até às 22h30. E aí muitos alunos ficavam, tinham que ficar quase até 23 horas esperando o ônibus para a Restinga. [...] Então eles perdiam o ônibus e chegavam em casa meia noite, 1 hora da manhã. Então pra isso a gente conseguiu adiantar o ônibus até

22h30. [...] E a gente está tentando alguma coisa em relação ao um ônibus direto do centro. Só que é uma demanda muito difícil. A gente fez abaixo assinado, a gente conversou, falou com o prefeito (E3).

[...]a gente fez uma parte criamos uns pallets e transformamos em sofá pro pessoal sentar. Uma área de convivência para os alunos. [...] Nós precisávamos de uma sala para atender os alunos. Foi trabalho do DCE, entendeu? Se a gente conseguiu uma impressora para os alunos, foi trabalho do DCE. E normalmente problemas aconteciam no campus, chegava até a gente que era do DCE [...] as pessoas me procuravam já "ah, está precisando disso, aconteceu isso". Eu já ia direto conversar [...] com o pessoal do campus, pra tentar resolver. E sempre foi, eu posso dizer assim, que a maioria das demandas foram atendidas (E8).

Não foi possível identificar na fala dos(as) entrevistados representantes do movimento estudantil questões mais amplas relacionadas a ações de permanência estudantil, não sendo falado especificamente sobre pautas ou propostas por parte do movimento estudantil. Também não foram identificadas unidades de registro que declarassem, enquanto membros do movimento estudantil, sobre as pautas de defesa da educação pública, a exemplo das ações desenvolvidas pela UNE. Entretanto, foi identificado que os dois estudantes participavam de outras instâncias deliberativas e com representação estudantil no campus, a exemplo de núcleos, comissões e colegiados. Acerca da força das representações junto à comunidade acadêmica, cada estudante teve um posicionamento a respeito: “a gente, querendo ou não, como diretório, como centro acadêmico na verdade, que é o nosso, não tem força o bastante, sabe? Eu sei que é uma droga falar isso, mas...”, manifesta o E3, e E8 menciona que

Foi muito difícil, foram meses de reunião com [...] o diretor no nosso campus, pra conseguir e a gente conseguiu. A gente cobrava muito do campus pautas, as vezes, uma melhoria de iluminação no estacionamento, cobrava a entrada do Campus. Então todas as pautas que os alunos traziam pra gente, a gente levava até a direção e cobrava. A gente sempre conseguiu fazer nossa parte e cobrar do campus (E8).

Foi observado, pela fala dos estudantes, que o movimento estudantil no IFRS está em desenvolvimento. No entanto, conforme demonstrado em uma narrativa, a instituição tem buscado fomentar a construção desse movimento. O site da instituição publicou o evento realizado em 2018, denominado *I Encontro de Estudantes do IFRS – Resistir para Existir*, que ocorreu em Porto Alegre e contou com a participação de mais de cem estudantes. As pautas foram sobre a necessidade da organização discente, o futuro da educação pública e a conjuntura política nacional atual. Durante

o encontro, foi criada a União dos Estudantes do IFRS – Professor Osvaldo Casares Pinto. Participaram da atividade alunos dos campi Alvorada, Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Feliz, Osório, Porto Alegre, Rolante, Vacaria e Viamão. O evento contou com o apoio da Diretoria de Assuntos Estudantis do IFRS e da Reitoria, além das entidades estudantis UBES, UNE e UEE Livre²¹.

Assim, finaliza-se o capítulo trazendo Behring e Boschetti (2008), que afirmam que o acesso aos direitos na sociabilidade capitalista requer a vigilância da dimensão da totalidade e das bases que constituem a sociabilidade burguesa, precisando reconhecer que a consolidação da democracia, da cidadania e das políticas sociais requerem um fortalecimento das lutas e movimentos sociais de defesa das classes trabalhadoras. Dessa forma, objetivou-se dar visibilidade ao movimento estudantil frente à defesa da Educação Superior pública, assim como apresentar as narrativas dos estudantes representantes do ME do IFRS, tentando apreender de que forma eles, que também são trabalhadores, estão se inserindo no movimento estudantil.

Não foi possível, porém, observar de que forma os(as) estudantes percebem sua importância na defesa dos direitos da classe trabalhadora, em especial ao direito à Educação Superior pública. Faz-se necessária uma reflexão crítica por parte de toda comunidade acadêmica sobre o desmonte de direitos nessa sociabilidade capitalista, despertando para a construção de lutas coletivas e organizada em defesa dos direitos da classe trabalhadora entre eles o trabalho digno e o acesso à Educação Superior.

3 A CLASSE TRABALHADORA ACESSANDO AS IFES: CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS

Inicia-se este capítulo reconhecendo a presença dos(as) estudantes trabalhadores(as) na Educação Superior brasileira a partir da expansão da rede federal e de sua democratização. É necessário asseverar que os indicadores sociais pautados por marcadores como sexo, território, renda, cor da pele e povos, como os indígenas, revelam a desigualdade presente na realidade brasileira. Dessa forma, tais marcadores carregam profundas e desiguais oportunidades de acesso, permanência

²¹ Disponível em: <https://ifrs.edu.br/discentes-fundam-a-uniao-dos-estudantes-do-ifrs>. Acesso em: 11 jan. 2020.

e êxito dos grupos menos favorecidos à educação formal. A Educação Superior, da forma como constituiu-se ao longo de sua história, mostra-se excludente e seletiva, reproduzindo as desigualdades sociais, sendo considerada como um grande filtro quando se trata da distribuição de oportunidades sociais (SILVA; HASENBALG, 2000; HADDAD, 2007; CASTRO, 2009).

Assim, endossa-se que a presença da classe trabalhadora, a partir dos marcos da Lei de Cotas e do PNAES, assegurando-se pela bibliografia e pela experiência profissional da pesquisadora, teve sua maior expressão e mudou o perfil dos(as) ingressantes na Educação Superior das IFES. É possível reconhecer que a democratização foi alavancada a partir dos anos 2000, quando a Educação Superior no Brasil teve como marco as transformações na forma do acesso, visto que o ingresso era realizado exclusivamente por concursos vestibulares, conferindo destaque ao mérito escolar. Assim, a partir da utilização do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como forma de acesso ao Ensino Superior, e a Lei de Cotas nas instituições federais, teve-se como objetivo a democratização das oportunidades de acesso às vagas federais do Ensino Superior, possibilitando a mobilidade acadêmica (BRASIL, 2010) e que a classe trabalhadora possa usufruir da Educação Superior como direito social, aumentando sua presença nas IFES.

Contudo, ao reconhecer tal questão não se negam as contradições que ainda carregam o acesso, e ainda mais, a permanência estudantil desse público. Ou seja, não se pode desconsiderar que pertencer à classe trabalhadora é necessitar da exploração da sua mão de obra como forma de sobrevivência, tornando, em muitos casos, o ato de estudar como revolucionário.

Retoma-se, nesse sentido, Marx (2004), que expressa a existência somente de duas classes: burgueses, detentores dos meios de produção, e proletários, detentores da força de trabalho. Marx (2004) afirmava que por proletariado entendia-se a classe dos trabalhadores assalariados modernos, que estão reduzidos a vender a sua força de trabalho para sobreviver e por não terem meios próprios de produção, fazendo a diferenciação – nas diversas formas de sociedades – daquela classe que oprime e a que é oprimida. Conforme Marx (2004), sob o domínio burguês, o capitalismo é tão perverso e opressor para o trabalhador que este se sente livre somente em suas funções vitais, como comer, beber e procriar.

Nesse sentido, para Antunes (2007), em um cenário de alteração das relações sociais pela emergência do capital, o homem deixou de autorrealizar-se na natureza

por meio da produção de sua própria existência e satisfação das suas necessidades para gerar mais-valia ao detentor dos meios de produção. O trabalho confere ao homem o status de ser social, “o que o homem é, é-o pelo trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 154).

O acesso e a permanência estudantil na Educação Superior da classe trabalhadora está permeada de contradições (CURY, 1985). A sociedade capitalista é constituída de contradições e é considerada o motor de desenvolvimento da luta de classes, “tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social” (CURY, 1985, p. 33). A contradição, categoria base de uma metodologia dialética, gera a superação, e “é o novo, agora tornado presente no processo. Por isso, toda unidade e luta de contrários é relativa e superável” (CURY, 1985, p. 33), e dessa ação nasce uma nova síntese. A educação, nas palavras de Cury (1985), atua como mediadora, reproduzindo e fortalecendo os ideais e valores do capital, visto que a categoria reprodução significa “[...] criar condições para que o levado (trazer, rendido, fabricado, taxado) se reitere de novo em favor de alguém, ainda que implique mudança” (CURY, 1985, p. 38).

Nesse sentido, a partir das narrativas dos(as) estudantes da Educação Superior do IFRS que também são trabalhadores(as), evidenciou-se, com clareza, o conceito expresso (MARX, 2004; ANTUNES, 2007), visto não serem poucos os desafios que perpassam suas trajetórias: “Minha vida foi abaixo de pau e ferro. [...] As condições não eram muito boas. Pra gente chegar na área de trabalho era uma hora e meia de jipe, de estrada de chão, poeira e tipo, era um desafio” (E6), ou ainda:

estudar sem trabalhar não tem condições. Hoje a gente precisa do dinheiro, infelizmente a gente trabalha por salário. A gente não trabalha mais com o que a gente gosta. Porque é uma realidade que saiu do controle. E estudar normalmente, no meu caso, foi uma conquista muito grande porque eu tive muita negação. Eu não tive apoio dos meus pais, por exemplo, bem pelo contrário, eles criticavam muito isso, porque na cultura deles a gente precisa trabalhar e se sustentar. Então estuda é pra gente que pode, pra gente que tem... (E2).

Nesse cenário, é válido reconhecer o constante desafio para os(as) trabalhadores(as), que é acessar a educação, em especial a Superior, ainda observada sob a lógica elitizada e sob o viés do privilégio. Diante disso, identifica-se que a expansão da rede federal, a partir da criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), a política de permanência estudantil, a partir do

PNAES, assim como o sistema de cotas são determinantes que possibilitaram a garantia de um direito historicamente negado aos(às) trabalhadores(as), conferindo uma maior expressão da classe trabalhadora na Educação Superior brasileira. A criação dos Institutos Federais, além de proporcionar o aumento de vagas, teve como objetivo interiorizar a Educação Superior e Técnica pelo país, aumentando, assim, as chances de absorver a classe trabalhadora em cursos e em turnos não disponibilizados anteriormente.

Desse mesmo modo, a oferta de vagas no período noturno configura-se também como importante mecanismo de acesso para a presença de trabalhadores na Educação Superior. Nesse sentido, para Kowalski (2012), o aumento do número de vagas em cursos noturnos representa uma oportunidade concreta no acesso ao Ensino Superior, principalmente para os estudantes trabalhadores. Para a autora, a interiorização das universidades também configura-se como meio de permitir que jovens que vivem fora dos centros urbanos e que não têm condições de se deslocar possam buscar o acesso e o ingresso ao Ensino Superior público.

Contudo, de acordo com Kowalski (2012), que também é trabalhadora da educação, ingressar na universidade pública não garante por si só a permanência, visto que o fortalecimento das condições de permanência exigem a manutenção e o fortalecimento da política de assistência estudantil. Destaca-se, nesse contexto, que dos(as) oito estudantes entrevistados(as), cinco estudavam à noite e três pela manhã. Outro dado importante, no que diz ao território, dos(as) oito estudantes, apenas um(a) residia na mesma região/cidade do campus frequentado. Os demais, mesmo que em cidades vizinhas, dependiam de transporte público ou privado para se deslocarem até o campus.

A partir da oralidade destes(as) estudantes buscou-se subsídios para entender o espaço que a classe trabalhadora ocupa na democratização da Educação Superior, especialmente em relação às condições de permanência no IFRS. As contradições entre a democratização da Educação Superior para a classe trabalhadora e a continuidade do ambiente elitista e excludente das IFES traz a dimensão contraditória dos direitos sociais. Sob a luz do pensamento de Yazbek (1995), pode-se afirmar que os direitos sociais são meios de controle social que buscam a adequação dos trabalhadores à ordem capitalista, e as conquistas dos trabalhadores são resultantes das pressões reivindicadas pela sociedade civil

organizada, obrigando o Estado a dar respostas no campo das políticas públicas aos anseios coletivos. Nesse sentido, tanto a política de educação

como as demais políticas no âmbito da gestão estatal da reprodução da força de trabalho buscam responder a interesses contraditórios, engendradas por diferentes instâncias da sociedade, e assim e não se configuram como simples produtos dos interesses dos “de cima”, mas como espaço onde também estão presentes os interesses dos subalternizados da sociedade (YAZBEK, 1995, p. 9).

Ainda, observando a adequação da classe trabalhadora à ordem capitalista, à proteção social e às relações de trabalho, Druck (2011) expressa que

Trata-se da precarização do trabalho como elemento central da nova dinâmica do desenvolvimento do capitalismo, criando uma nova condição de vulnerabilidade social: um processo social que modifica as condições do assalariamento (estável) anteriormente hegemônico no período da chamada sociedade salarial ou fordista. A perda do emprego ou a perda da condição de uma inserção estável no emprego cria uma condição de insegurança e de um modo de vida e de trabalho precários, nos planos objetivo e subjetivo, fazendo desenvolver a ruptura dos laços e dos vínculos, tornando-os vulneráveis e sob uma condição social fragilizada, ou de “desfiliação” social (DRUCK, 2011, p. 43).

Apesar dos processos educacionais tradicionais hegemônicos serem essencialmente conservadores, é somente através da universalização do acesso à educação institucionalizada e da luta pela defesa de uma educação pública de qualidade que se vislumbra alternativas de futuro, que produzam uma reforma intelectual e moral, conduzindo à “autor-realização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ humanamente (nos termos de Marx)” (MÉSZÁROS, 2005, p. 47).

A diversidade socioeconômica e cultural tem sido característica marcante dos estudantes que acessam a Educação Superior brasileira, em especial das universidades públicas. De acordo com Paura (2012), o ingresso em um curso superior apresenta-se como alternativa ao agravamento da situação econômica, visando à formação profissional como uma possibilidade de ascensão. Nesse sentido, é necessário refletir sobre a construção de estratégias institucionais que objetivem a implantação de propostas de ação direcionadas à permanência não somente dos(as) ingressantes por cotas, mas de estudantes oriundos da classe trabalhadora, reforçando a relevância do trabalho do(a) assistente social na Educação Superior, numa perspectiva de garantia de direitos e ampliação da cidadania (PAURA, 2012).

Sob a luz do pensamento de Pereira (2001), no cenário das classes antagônicas, faz-se necessário que a classe dominada problematize essa condição de desigualdade que se expressa em suas necessidades e demandas, expressando a questão social como tal. Assim, ratifica-se a importância de problematizar a permanência de estudantes trabalhadores(as) na educação superior como forma de ampliação e consolidação da cidadania. Para Kowalski (2012), a efetivação dos direitos à educação, como um efetivo à proteção aos direitos humanos, demanda a implementação de políticas de educação endereçadas aos grupos socialmente vulneráveis, que veem a oportunidade dessa política como um meio de transpor seus obstáculos e garantir sua permanência no curso e a conclusão deste.

Para compreender os desafios que perpassam a trajetória de vida, especialmente de trabalho e vida acadêmica dos(as) estudantes trabalhadores(as), o roteiro que guiou a entrevista de história oral temática, em certo momento, trazia como questão: **você se considera um(a) estudante trabalhador(a) ou um(a) trabalhador(a) estudante?** Para Zago (2006), embora todos dependam do trabalho para garantir sua sobrevivência material, desenham-se perfis diferentes na relação estudo-trabalho, com repercussões significativas na condição do estudante e na constituição de suas trajetórias, sendo observadas e destacadas diferenças relacionadas ao curso, sua estruturação em termos de carga horária, nível de exigência, entre outras realidades relacionadas às condições materiais, culturais e sociais do estudante:

O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. Vários estudantes se sentem à margem de muitas atividades mais diretamente relacionadas ao que se poderia chamar investimentos na formação (congresso, conferências, material de apoio), como relata Ana, estudante de serviço social: Não participo da comunidade universitária Há uma luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazer, materializada em uma gama variada de situações: carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras, de ordem social e cultural, condicionadas pelos baixos recursos financeiros privar- se de cinema, teatro, espetáculos, eventos científicos, aquisição de livros e revistas (ZAGO, 2006, p. 235).

A identificação das condições de trabalho e renda dos(as) estudantes trabalhadores(as) torna-se fundamental para desvelar as dificuldades enfrentadas no mundo no trabalho, assim como o reconhecimento de que expressões da questão

social perpassam a vida destes(as) estudantes que vivem da venda da sua força de trabalho. Pereira (2001) evidencia que a questão social só é questão social se for problematizada, se servir de força estratégica à contra-hegemonia, visto que a questão social diz respeito à posição desigual existente na estrutura social, das antagônicas classes sociais. A questão social, compreendida como sendo indissociável da sociedade capitalista, ou seja, pode-se entender que o capitalismo produz, compulsoriamente, a “questão social”:

Diferentes estágios capitalistas produzem diferentes manifestações da “questão social”; esta não é uma sequela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante. A “questão social” é constitutiva do desenvolvimento do capitalismo. Não se suprime a primeira conservando-se o segundo (NETTO, 2001, p. 45).

Netto (2001), ao propor notas para reflexão acerca da questão social, sugere que os estudos abarquem o tema considerem o contexto histórico-cultural, a compreensão dos elementos das relações de classe, gênero e etnia, constituídos em formações sociais específicas, elementos que se cruzam e tencionam na efetividade do social: “Em poucas palavras: a caracterização da ‘questão social’, em suas manifestações já conhecidas e em suas expressões novas, tem de considerar as particularidades históricas, culturais e nacionais” (NETTO, 2001, p. 40).

Logo, ao responderem a respeito da condição de se considerarem estudantes trabalhadores(as) ou trabalhadores(as) estudante, a categoria trabalhador(a) foi a que emergiu, no sentido de colocar o trabalho como vital para suas sobrevivências, mesmo nas falas dos(as) estudantes que priorizaram a condição de seguir ou permanecer estudando, independentemente do trabalho. Dos(as) oito entrevistados(a)s, cinco estudantes colocaram-se como trabalhadores(as) antes de serem estudantes, expressando que o trabalho e a necessidade do sustento têm prioridade diante do estudo: “Eu me considero muito mais trabalhadora eu acho, do que estudante. Embora eu goste muito de estudar, eu vou prezar sempre pelo trabalho. Por questões financeiras” (E3). Outro(a) estudante refere que vislumbra o momento em que poderá dedicar-se aos estudos: “me considero uma pessoa que trabalha e estuda, mas pretendo, sonho com o tempo que possa se dedicar primeiramente aos estudos e que tenha um trabalho com menos carga horária” (E2).

Contudo, nas narrativas dos(as) estudantes que se consideram estudante trabalhador, sobressaiu a questão de que assumir esse lugar foi construído ao longo da graduação, reforçando a identificação com o processo de formação ou curso, como observado nas falas:

no início da graduação eu confesso, que eu era um trabalhadora que estudava. Mas hoje eu já vejo diferente porque hoje eu dou prioridade pro estudo. Tanto que eu conversei com a minha chefe eu e disse 'eu só trabalho aqui se tu me libera pra fazer o estágio (curricular obrigatório)' e fechou porque ela aceitou essas condições. Então hoje eu sou uma estudante que trabalha. Antes eu abria mão muitas vezes de algum trabalho, pra ficar trabalhando até tarde. De algum trabalho acadêmico pra ficar trabalhando na empresa até tarde. **Hoje não, hoje eu fiz a troca** (E2).

eu acho que hoje um estudante que trabalha. Porque eu me dedico muito para os meus estudos, porque eu sempre almejo mais, eu quero ter oportunidade maiores, então eu acho que eu sou um estudante que trabalha. Pode ser que há um tempo eu era um trabalhador que estudava. Mas depois que vim pra cá, [...] é um momento de reflexão, de autoconhecimento, que eu estou aprendendo muita coisa, no intercâmbio aqui em Portugal, é um momento de reflexão, de me conhecer, de entender o que eu quero, pra que caminho eu quero seguir e o que eu quero pra minha vida [...] E hoje eu me considero um estudante que trabalha por este motivo, porque eu me dedico muito aos estudos, **mas obviamente que eu preciso trabalhar também pra eu poder me sustentar**, pra eu poder ajudar a minha mãe em casa, então por estes motivos (E8).

Uma estudante que trabalha. Porque eu boto o estudo em primeiro. Se eu tiver que largar o meu emprego eu vou largar e eu não vou pensar duas vezes. Depois que eu tive que decidir isso no estágio, eu botei isso na minha cabeça que antes eu priorizava o trabalho, não eu não posso ficar sem emprego, eu preciso ter dinheiro. E hoje não. Eu não posso ficar sem estudar, eu preciso ter um estudo. **Porque trabalho eu vou encontrar em qualquer lugar**. Mesmo que seja o que eu não queira. E o estudo de qualidade e gratuito não vou encontrar assim, num piscar de olhos. Então eu boto meu estudo em primeiro lugar e eu sou uma estudante que trabalha (E7).

Não obstante, mesmo com o pertencimento evidenciado pela autodeclaração da identidade estudantil, as narrativas revelam que o trabalho segue como categoria principal, conforme grifo nas falas apresentadas, visto que, independentemente do vínculo e do trabalho, este segue sendo fundamental para a obtenção do sustento, evidenciando a necessidade da renda. Isso exposto, enfatiza-se que ao se declararem antes estudantes do que trabalhadores, não os(as) descaracteriza como pertencentes à classe trabalhadora.

Assim, é perceptível que o trabalho, na fala dos(as) estudantes, apresenta significados semelhantes e representa sobrevivência, conforme declarado também por aqueles(as) que se consideraram trabalhadores(as) estudantes:

Hoje eu acho que eu sou uma trabalhadora que estuda. Porque eu dou prioridade pro trabalho. Porque eu tenho algumas coisas que eu preciso do dinheiro pra seguir, né. E antes não. Antes eu tinha uma paixão tão grande por estudar, pelo IF, por tudo, que eu abria mão de trabalhar só pra estudar. Então eu era uma estudante que estava trabalhando. Hoje eu trabalho e estudo (E4).

Eu acho que uma trabalhadora que estuda. Porque eu já trabalhava antes de começar a estudar novamente. Eu teria que escolher entre o trabalho porque é o que me mantém no momento. Como eu não tenho uma ajuda financeira. Assim, ninguém poderia sustentar minha casa, então eu não poderia deixar de trabalhar (E5).

Ainda sobre as condições de trabalho e renda, visto que são categorias apresentadas como indissociáveis, tem-se:

muito repetitivo, que nem a questão do ateliê. É um serviço, produção, então se torna um pouco desgastante além de tu está muito cansado, porque tu tem que atingir uma meta de tantos pares por hora, tantos pares por dia. E ainda sair e vir pra graduação (E2).

[...] tem toda uma questão do dinheiro, do financeiro. [...] preciso comer e pagar luz, essas coisas... não pode não trabalhar. Precisa do trabalho pra se manter mesmo, pra sobrevivência. [...] Trabalhava o dia inteiro, ficava muito cansada, não estudei mais. Não tinha tempo, não tinha curso também perto de casa. [...] Só que precisava de alguma coisa que trouxesse dinheiro. E a família não tinha como pagar os estudos. Precisava trabalhar sempre, né, pra pagar tudo (E1).

Assim exposto, fica evidenciado que as condições de trabalho e renda, ou melhor, a necessidade de trabalho e sustento, impactam profundamente na identidade enquanto trabalhador(a) e estudante. Não foi identificado na fala dos(as) estudantes, visto que não emergiu como categoria, Contudo, mesmo que não expresso, não há como negar a condição explícita de trabalhadoras e trabalhadores, até porque são os fundamentos com base na teoria crítica marxista que iluminam as reflexões e interpretações realizadas a partir das trajetórias narradas por esses estudantes. Fernandes (2019), ao fazer uso das reflexões de Edward Thompson, refere que a *classe* acontece num *fazer-se*, quando alguns trabalhadores(as) a partir das experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, o que pode resultar na possível consciência de classe. Pode-se aferir que as trajetórias dos sujeitos dessa pesquisa revelam experiências comuns vivenciadas por jovens estudantes trabalhadores(as), mas que ainda não partilham o suficiente suas reflexões críticas para a identificação daquilo que lhes é comum como

classe trabalhadora que acessa a Educação Superior e vivencia cotidianamente a exploração da força de trabalho. Deste modo, ao reconhecer as contradições inerentes ao processo de democratização da Educação Superior, e principalmente, aqueles que afetam os(as) estudantes trabalhadores(as), interessa, na próxima seção, aprofundar as narrativas a respeito das condições de trabalho e renda dos sujeitos desse estudo.

3.1 SER TRABALHADOR(A): A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E RENDA

o meu trabalho, eu realmente vejo como um trabalho e não como um estágio [...] me suga a alma, eu chego bem e saio mal. E eu saio e não quero ir pra aula.

Assim como a epígrafe, que sinaliza o tempo que o trabalho ocupa na vida do sujeito, apresenta-se, aqui, a pesquisa realizada pela Andifes (2011), que indicava que o índice de estudantes da Educação Superior da região Sul que trabalhavam era de 46,3%. A pesquisa indicou ainda que uma das causas apontadas pela evasão nos cursos superiores seria a condição de muitos universitários serem trabalhadores, vislumbrando a dificuldade destes em conciliar o trabalho necessário para a subsistência com os estudos.

A necessidade de trabalhar para suprir as necessidades é uma realidade dos(as) estudantes que acessam as IFES brasileiras, conforme já mencionado. Assim, de acordo com os objetivos dessa pesquisa, apresenta-se o contexto narrado pelos(as) estudantes, no que concerne as condições de trabalho e renda.

Todos declararam que suas rendas não ultrapassavam o valor de R\$ 1.400,00; a renda mais baixa declarada foi de R\$ 800. Essas rendas dizem respeito a um universo de carga horária entre 25 e 44 horas semanais trabalhadas, conforme citado na caracterização do perfil dos estudantes que participaram da investigação. Observa-se que nenhum(a) dos(as) entrevistados referiu receber uma renda de um salário mínimo e meio (R\$1.497²²), revelando que ela tem referência direta ao trabalho formal com carga horária reduzida em função da condição de estudante, como referido nas narrativas:

²² Salário mínimo de 2019.

Hoje eu trabalho três dias, em função do estágio (curricular obrigatório não remunerado). Mas aí quando eu não tenho estágio, é direto, é de segunda a quinta. Em função do curso, como eu trabalho três dias, eu ganho um salário mínimo. Novecentos e noventa e oito reais (E2).

Ainda, como é possível constatar, o trabalho autônomo, assim como a função desenvolvida, interfere diretamente na renda: “É, porque depende muito da demanda de cliente. Como é um trabalho que depende da estação, das clientes, então às vezes eu não tiro nada. Tem meses que eu tiro muito menos que um salário e tem meses que eu tiro mais” (E4), ou ainda pelo vínculo de estágio não obrigatório, como revela E7: “no caso eu participo da rotina da loja, atendo o cliente, arrumo as coisas e tudo mais. E é cinco horas por dia. E uma folga por semana. E é R\$ 800 o salário mais as passagens”.

Marx, em sua obra *O Capital*, caracteriza o trabalho como uma interação do homem com o mundo natural, de modo que os elementos da natureza são conscientemente modificados para alcançar um determinado propósito. Dessa forma, Marx (2013) percebe o trabalho como o mediador da relação entre o ser social e a natureza, sendo a forma pela qual o homem se apropria da natureza a fim de satisfazer suas necessidades, sendo esta a sua atividade estruturante. O trabalho, para Marx (2013), é a ação consciente do homem sobre a natureza, sendo executada para satisfazer necessidades humanas relacionadas à sobrevivência. Para Antunes (2015), é a partir do trabalho que o homem torna-se ser social, já que ele exerce papel fundante na sociedade, visto que, além de prover a subsistência humana, também representa um modo de realização dos indivíduos.

Contudo, na lógica de que o trabalho é desenvolvido e nas condições postas, a realização e a satisfação com ele pode se configurar em uma pretensão distante, conforme indica a narrativa:

[...] Eu tinha hora de entrar e não tinha hora de sair. A gente saía de casa era cinco horas da manhã, que eu demorava duas horas e meia dentro da Mata Atlântica, de mata mesmo, rodando de jipe pra chegar. E aí foi um tempo bem difícil assim, foi o que mais me motivou a procurar estudar de novo, pra largar dessa vida. Eu passei muito tempo fora de casa. Se juntar eu e minha esposa, vamos fazer treze anos juntos. Se juntar o tempo que a gente tem junto não dá metade disso, morando junto, fisicamente (E6).

A renda e as condições de trabalho desses estudantes pertencentes à classe trabalhadora, assim como a trajetória narrada de uma precoce na vida laboral, denunciam o crescimento do trabalho precário. Em suas obras sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho, Antunes (2007; 2015; 2018) refere que nos países de capitalismo avançado, mesmo com a redução dos empregos em tempo integral, há o crescimento do trabalho precário, terceirizado, subcontratado, entre outras formas.

Constata-se que os(as) estudantes entrevistados(as), quando narraram a respeito das suas condições de trabalho e renda, reportavam-se ao início das suas experiências laborais, emergindo, de maneira constante nas falas, que todos(as) começaram a trabalhar ainda na adolescência, entre o Ensino Fundamental e o Médio, ou seja, a maioria dos estudantes mencionou que desde muito cedo teve que conciliar o estudo com o trabalho.

Confere-se destaque, nesse estudo, à inserção desses estudantes no mundo do trabalho concomitantemente ao Ensino Médio, e em alguns casos ainda ao Ensino Fundamental, demonstrando o quanto esses sujeitos, que ainda se encontram em situação peculiar de desenvolvimento, desde cedo viram-se obrigados a conciliar os estudos com o trabalho para algum tipo de geração de renda. No Brasil, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC/2017) estimou que, em 2016, havia 1,8 milhão de crianças e adolescentes entre 5 a 17 anos trabalhando, de um total de 40,1 milhões nessa faixa etária. Dessa forma, com a exceção de uma estudante, que iniciou sua vida laboral aos 18 anos, os(as) demais entrevistados(as) esclareceram que somente estudar não foi uma opção em suas trajetórias:

Com dezessete anos comecei a trabalhar. [...] Estudava ainda no primeiro ano do segundo ano (Ensino Médio) [...] estudava à tarde e trabalhava de manhã. Comecei procurar trabalho quando estava no Ensino Médio, mas estudava à tarde, pai ganhava pouco, tinha fome às vezes na escola, então comecei a pensar em trabalhar (E1).

Eu comecei a trabalhar de carteira assinada com dezessete anos em uma empresa. E aí eu sempre fui trabalhando em firmas. Daí eu tive oportunidade de trabalhar de balconista de uma loja, mas o meu forte sempre foi trabalhar em fábrica mesmo (E2).

Eu comecei a trabalhar com dezesseis anos, sem carteira assinada, como assistente de cabeleireiro. [...] Porque eu achei uma dificuldade de encontrar um lugar para trabalhar. Entreguei currículo, participei de várias entrevistas,

mas eu não encontrei serviço fixo, né, que eu queria alguma coisa de carteira assinada (E4).

Eu comecei a trabalhar, mais ou menos, com uns quinze anos de idade. [...] Eu trabalhei como vendedor de espelho, colcha, essas coisas, de porta em porta, através de um colega meu que trabalhava lá e eu ia com ele pra tirar alguma renda pra mim. Eu capinava quintal... Aí teve uma época que eu trabalhei numa lanchonete, de garçom. Isso aí eu tinha uns dezessete anos (E6).

As narrativas revelam que as condições e os tipos de trabalho foram os mais variados para a obtenção da renda, em que nem sempre o trabalho protegido era uma opção, o que é, no entanto, estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), mesmo que todos(as) os(as) entrevistados(as) apresentem idade entre 21 e 32 anos, pertencendo então ao foco de proteção social do ECA na época de suas adolescências.

Os dados do PnadC (2017) revelam ainda que o nível de ocupação do grupo de 14 a 17 anos de idade foi de 4,6%, e que a maioria estava irregular, sem carteira assinada. Ou seja, mesmo que a partir dos 14 anos seja permitido por lei trabalhar, como aprendiz ou contrato, nas condições ressalvadas por lei²³, a pesquisa do IBGE revelou que a maioria descumpria a lei de proteção ao trabalho infantil. Tais dados são reforçados na fala de alguns dos(as) estudantes entrevistados(as):

Comecei a trabalhar com 14, fazendo estágio. Na verdade, era mais informal assim, não tinha contrato, essas coisas, era mais bico de fora mesmo. E depois fui para o Ensino Médio, com 15 (anos), entrei no meu Ensino Médio e aí que eu comecei a fazer um estágio fora assim, tipo com contrato com a escola, com uma empresa integradora, que era tipo CIEE. E aí que eu comecei a me inserir mesmo no mercado de trabalho... (E7).

...comecei a trabalhar já com uns 14 anos, porque eu estava recém saindo do Ensino Fundamental. Na verdade, eu estava entrando no Ensino Médio. Daí eu comecei a trabalhar em casa com meu irmão e a minha cunhada. Eles faziam sapato em casa (E8).

comecei a trabalhar num escritório, com quinze anos, como secretária... daí eu comecei a trabalhar, precisava. Passava por uma situação financeira bem complicada. Eu estudava na época. No ensino médio já (E5).

Isso não significa dizer que há uma inserção desses jovens no mercado de trabalho, ao contrário: há uma exploração da mão de obra explorada e indevidamente remunerada da faixa etária desse público. Assim como a condição de aprendiz, foi

²³ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Código Penal são alguns dos instrumentos legais que normatizam e resguardam a proteção dos direitos de crianças e adolescentes.

observado que o estágio, mesmo resguardado por lei, também não oferece proteção em alguns casos. Algumas experiências relatadas levam a considerar que o estágio é uma forma de substituir um posto formal de trabalho. Sabe-se das mais variadas formas de exploração no sistema capitalista, contudo, questiona-se a função da instituição de educação, que também é de primar pelo acompanhamento e proteção do(a) estudante que se encontra em estágio.

De acordo com o PNADC (IBGE, 2019)²⁴, em 2016, a proporção de jovens que não estudavam e não estavam ocupados era de 21,8%, aumentando para 23,0% em 2017, sendo mantido o mesmo percentual em 2018. De acordo com a publicação, esse patamar coloca o Brasil entre os piores colocados quando comparado aos países da OCDE, e outros que tiveram seus resultados divulgados pelo relatório *Education at a glance 2019* (EDUCATION..., 2019). A média para os países da OCDE foi de 13,2% em 2018 (IBGE, 2019, p. 44).

O trabalho e o estudo, na forma de uma inserção protegida a eles em idade apropriada, tornam-se um grande desafio na vida dos jovens brasileiros. A falta de perspectiva acaba por levar os jovens a aceitarem os postos de trabalho que surgem e em idade precoce, como referido anteriormente, o que é ratificado pela narrativa de alguns(algumas) estudantes:

[...] eu me vi num panorama de que eu não teria o que fazer da minha vida. Porque eu não tinha uma experiência profissional que fosse válida pro mercado de trabalho, eu não tinha carteira assinada. Eu até hoje não tenho carteira assinada. É ... eu não tinha muito, eu não via muita perspectiva de vida tá. E aí logo depois disso eu pensei bom, eu vou continuar estudando porque a minha única chance de melhorar de vida é continuar estudando... (E3).

Eu já fiz assim, umas dez entrevistas este ano pra minha área. E nada. Aí eu tive que me render a ir para o shopping porque não tinha nada na minha área. Então acredito que isso seja uma dificuldade. Por que eu estou trabalhando num lugar que não é a minha área, pra eu poder ter uma renda (E7).

eu trabalhava na produção, eu era costureiro, na esteira. Então a esteira vinha andando, tu tinha que pegar o calçado, costurar e botar de volta. Era paulera, sabe? E eu não estava mais gostando daquilo. Eu não aguentava mais. Sabe o que que é assim, todo o dia de manhã eu levantava já super desanimado, estressado, eu dizia pra minha mãe "mais um dia, mãe. Quando é que Deus vai me ajudar pra que eu consiga um emprego melhor, pra que eu saia da empresa, eu não aguento mais (E8).

²⁴ IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Dessa forma, compreende-se a realidade do mundo do trabalho dos(as) estudantes participantes da pesquisa a partir dos estudos do Professor Ricardo Antunes (2007; 2015; 2018) quanto às formas do desemprego, da redução do trabalho formal, das novas formas contratuais de precarização e da expansão do trabalho informal, conforme narra um(a) estudante: “Eu estou trabalhando como Uber. E não estou conseguindo me manter com uma cadência diária” (E6). Diante desse cenário, que caracteriza o processo da precarização social do trabalho, Druck discorre que

as diferentes conjunturas históricas e as transições de uma era a outra evidenciam processos de transformação em que velhas e novas formas de trabalho e emprego coexistem, são combinadas e, ao mesmo tempo, se redefinem, indicando um típico movimento de metamorfose, que, no atual momento, se dá sob a égide de uma dinâmica que passa a predominar sobre outras: é a dinâmica da precarização social do trabalho (DRUCK, 2008, p. 42).

Ainda para corroborar com essa conjuntura de precarização das condições de trabalho, parte-se do pensamento marxista para reafirmar que o homem não é um ser abstrato, isolado da sociedade, visto que é partir da sociabilidade que ele se torna humano, um ser histórico e social. O trabalho, para Marx (2013), também é um ato social, e mesmo que realizado inteiramente isolado, sua natureza será sempre social. Nesse sentido, Mendes e Wünsch (2009) reafirmam a centralidade que o trabalho ocupa na vida humana, destacando que a reestruturação produtiva, as diferentes formas de produção, gestão e organização do trabalho, as condições e relações de trabalho precarizadas, a intensificação do trabalho e a expropriação dos direitos são características que vêm reconfigurando o mundo do trabalho, provocando instabilidade e insegurança aos trabalhadores, trazendo novas determinações para a classe operária.

Isso posto, coloca-se, abaixo, a equivocada tese, a “finitude do trabalho”, pois, pelo contrário, além de ele ser cada vez mais necessário, conforme argumentado por Antunes (2018), ele contraditoriamente é escasso e se apresenta em diferentes modalidades, pois

há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequências da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo(em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado,

'flexível' depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando (ANTUNES, 2018, p. 25).

Entretanto, esse trabalho também expressa, em alguma medida, “coágulos de sociabilidade que são perceptíveis particularmente quando comparamos a vida de homens e mulheres que trabalham com a daqueles que se encontram desempregados” (ANTUNES, 2018, p. 25). Sabe-se que essa “processualidade contraditória, presente no ato de trabalhar” trazida por Antunes (2018, p. 25) e que, ao mesmo tempo, “emancipa e aliena, humaniza e sujeita, libera e escraviza”, é vivenciada pelos estudantes que vêm adentrando a Educação Superior no Brasil, principalmente em função da democratização do acesso, que mudou o semblante das instituições públicas de Ensino Superior.

Assim, a partir da evidência oral, a pesquisa realizada com os(as) estudantes trabalhadores(as) do IFRS pode ser entendida como a amplificação de suas vozes a respeito dos desafios que estudar e trabalhar podem representar no contexto de vida desses sujeitos, tais como narrado:

[...] a questão de conseguir colocar um emprego e a graduação juntas, elas se tornam um desafio muito grande [...]. A gente tem muita atividade fora do campus para fazer. E isso é muitas vezes deixado de fazer por falta de tempo (E2).

Estudar e trabalhar é horrível. Desculpa, fui sincera... (E3).

É bem difícil, né... manter uma casa. Por exemplo hoje, com um salário mínimo. Paga água, paga luz. Que a gente sabe que a pessoa que estuda ela precisa de internet. Ela precisa de alguns recursos pra auxiliar no estudo. Então eu ainda não tenho internet em casa, vou ter que colocar uma internet, providenciar, para me auxiliar mais nos estudos. Eu uso a internet aqui da biblioteca (E5).

Às vezes eu choro muito assim, porque realmente dá vontade de desistir, porque tu parece que não vai conseguir, por ser algo novo também, que tu está se adaptando ainda, mas a jornada do dia a dia é uma jornada bem cansativa. É aquela jornada assim que quando termina o dia, tu respira e diz assim "eu consegui mais um dia" (E4).

Além disso, essa realidade dos(as) estudantes trabalhadores(as) que são afetados no seu cotidiano pelas adversidades do mundo do trabalho, requerem dos(as) profissionais que atuam nas IFES a capacidade de captarem essa vivência a partir da percepção destes estudantes e, então, coletivamente, construir estratégias para a superação dos mecanismos que excluem e dificultam a permanência desses

Dessa forma, a intenção em quantificar as unidades de referência (BARDIN, 2009; GOMES, 2002) nesse momento justifica-se por qualificar a intensidade das categorias que emergiram da oralidade dos(as) estudantes: “trabalho” foi mencionado 227 vezes e “tempo”, 107 vezes. Observando, agora, a união das palavras que estão na sequência de forma quantitativa, tem-se o seguinte destaque: “difícil/dificuldade” e “desistir”, faladas 144 vezes; depois, seguem as palavras “estudo/estudar”, sendo pronunciadas 139 vezes; e, por fim, as palavras “professor/professora/professores”, que totalizaram 122 menções.

Para além dos dados quantitativos trazidos, interessa evidenciar o significado de trabalho, tempo, estudo e das dificuldades como nuances que respondem a investigação proposta por este estudo, no sentido de identificar, a partir das narrativas, quais os desafios permeiam a permanência estudantil do(a) estudante trabalhador(a) da Educação Superior do IFRS. Assim, o dilema do tempo apresentou-se de forma expressiva ao longo das narrativas:

E acabou não dando tempo de ir pra aula” (E3). “Porque eu não tenho tempo, chegou que eu não tive nem tempo de tomar um banho pra vir estudar” (E4); Trabalhava muito [...] Pouquíssimo tempo, porque trabalha aos sábados, então pouco tempo pra estudar (E1); “mas eu não fiz a leitura porque eu não consegui tempo” (E2).

Percebe-se que a maioria dos entrevistados mencionou o trabalho em oposição ao estudo, assim como o estudo em oposição ao tempo. Inquestionavelmente, de acordo com o foi captado nas narrativas dos(as) estudantes, o trabalho é o responsável pelo dilema vivido em relação ao tempo. Araújo (2009) refere que o trabalho parece ter invadido todos os poros da vida, ocupando parte do tempo e das preocupações do trabalhador.

Conciliar trabalho e estudo, enfrentando tudo o que compõe a vida do(a) trabalhador(a), coloca-se como um desafio para estudantes trabalhadores(as). Estes desafios trazidos por esses sujeitos envolvem o manejo entre cansaço e tempo, em como administrar o tempo para o estudo e como enfrentar o desgaste físico e também mental provocado pelo trabalho, seja ele de vínculo celetista, estágio ou autônomo. A pouca carga hora dedicada às atividades acadêmicas e o cansaço são referidos por todos(as) os(as) entrevistados(as) como um grande desafio a ser transposto para assegurar a permanência no Ensino Superior:

[...] o que eu mais encontrei de dificuldade é o fato do cansaço. Eu acho que é muito bom estudar, eu gosto de estudar, de conhecer coisas novas, de aprender, interagir com os colegas. [...] Só que o fato de eu trabalhar, que é uma coisa, é uma mão de obra. Tem dias que eu atendo muitas clientes, tem dias que eu chego que eu não tive nem tempo de tomar um banho pra vir estudar. Cansada demais[...]. Eu tinha vontade de dormir na sala de aula e às vezes era prova, às vezes tinha atividades. A maior dificuldade que eu tive com o trabalho é o cansaço. Porque juntar trabalho com estudo... (E4).

[...]no primeiro semestre fez todas as disciplinas, muito cansada, muito demais. Aí no segundo semestre fez menos cadeiras. Era muita prova, era muito trabalho, era muita coisa, não dava conta. Algumas vezes lia coisas no trabalho e o chefe ficava brabo. Sábado às vezes tinha aula e não poderia vir, porque estava no trabalho. Então difícil trabalhar e estudar. Chegava cansada nas aulas, difícil. Bastante sono e pouco tempo pra estudar em casa. Pouquíssimo tempo[...] porque trabalha aos sábados, então pouco tempo pra estudar (E1).

Essa é a minha primeira graduação. [...] Confesso que eu esperava que fosse, claro que a gente sabe que não é fácil, mas a questão de conseguir colocar um emprego e a graduação juntas, elas se tornam um desafio muito grande, porque no curso de Letras, exclusivamente, a gente tem muita leitura pra fazer. A gente tem muita atividade fora do campus pra fazer. E isso é muitas vezes deixado de fazer por falta de tempo [...] (E2).

Ainda é colocado, por alguns estudantes, que trabalhar em uma carga horária menor pode significar uma melhor conciliação entre trabalho e estudo:

Muitas vezes a gente tem um bloqueio que chega a ser difícil de fazer uma tarefa. Que a gente está tão cansado, tão esgotado assim, [...] que a gente não consegue parar e pensar pra fazer. Hoje o meu esgotamento, como eu trabalho só três dias e é um serviço mais leve, vamos dizer assim, é tranquilo (E2).

Foi narrado ainda que “Facilita muito eu trabalhar por conta, porque hoje eu não sei se eu conseguiria conciliar trabalho, faculdade, tanto por causa do trabalho comum, que é período manhã e tarde. Já comecei abrindo mão do trabalho por ser matutino” (E6). Foi mencionado por alguns estudantes que a formação acadêmica para quem não trabalha torna-se uma experiência diferente, visto não serem observadas as mesmas angústias ou demandas pertinentes ao contexto de trabalhar e estudar:

Aquele que não trabalha, ele tem bastante facilidade, né. Na minha turma que eu estou atualmente, eu vejo assim que é metade trabalha, metade não trabalha [...]. E sempre quem tem mais tempo livre pra estudar acaba se sobressaindo, porque ele só tem a princípio aquela responsabilidade ali, de estudar. Agora quando se trabalha, tu tem aquela responsabilidade lá no teu trabalho também, que tu é cobrada. Então a tua cabeça ela fica muito cheia

de coisa, muito cansativo. É uma mente cansada. Eu estudo mais pro final de semana mesmo (E5).

A condição de ser trabalhador(a) autônomo(a) apresenta em si algumas contradições em relação à superação dos limites que envolvem estudar e trabalhar. Em alguns momentos é citado como sendo um facilitador, visto que a gestão do tempo seria favorecida. Contudo, ao abrir mão do trabalho para dar conta das atividades acadêmicas, confronta-se novamente com a questão da renda e do sustento, entrando em contraposição à autonomia anteriormente considerada:

Facilita muito eu trabalhar por conta, porque tipo, hoje eu não sei se eu conseguiria conciliar trabalho, faculdade, tanto por causa do trabalho comum, que é período manhã e tarde (E6).

Sempre que, desde o começo [...] eu sempre pensei que eu poderia passar por esta dificuldade. Mas como não é um trabalho fixo, pensei assim. Se eu precisar, eu consigo, se eu precisar vir, eu consigo vir. Se eu precisar de um dia, eu consigo ter esse dia. Só que como agora eu sou uma trabalhadora que estuda, eu penso diferente. Eu penso, vou trabalhar, depois eu vejo. Vou trabalhar depois eu tento. Quando eu tinha o auxílio do meu pai e da minha mãe, que eles poderiam abrir a mão pra mim, eu não tinha que pagar contas, era muito fácil, né. Eu podia abrir mão do serviço e simplesmente estudar. [...] Só que quando a gente entre na fase adulta, que a gente tem contas pra pagar, tem saúde, tem várias coisas, a gente encontra uma imensa dificuldade (E4).

Ainda foi observado o desgaste emocional em função dos demais papéis assumidos na vida social e que necessitam de tempo e dedicação, como referido pelos(as) estudantes, a exemplo do pouco tempo dedicado à família, o que também provoca um desgaste refletido em desmotivação com os estudos:

Estudar em casa é muito complicado. Por ser pai, por ser trabalhador, por ser marido. Porque é aquela coisa, como a gente passa o dia todo fora de casa. Minha esposa sai de manhã cedo pra trabalhar, eu saio para levar o meu filho pra escola, volto pra faculdade. [...] E aí o pouco de tempo que a gente tem, a minha esposa quer atenção. E eu não consigo (E6).

De manhã e de tarde trabalhava muito, não tinha tempo pra estudar. Seis horas saia do trabalho, passava em casa. Seis e meia estava vindo já pra aula, pra chegar aqui no IF, muito cansada, com sono. Professor falando e eu com sono... quase dormindo. Chegava em casa onze horas (da noite) mais ou menos, muito cansada. [...] Conversava um pouquinho com a mãe, jantava e dormia pro outro dia começar tudo de novo (E1).

As experiências narradas na Educação Superior, independentemente da área do curso, do turno ou do semestre frequentado, demonstram dificuldades que

resultam em sofrimento, visto que o ato de estudar fica em uma esfera inferior quando comparado ao significado que o trabalho tem, em função da necessidade da sobrevivência: “Tem dias, inclusive, que eu deixo de ir à aula, porque eu trabalhei demais, porque eu estou muito cansada ou porque eu fiz hora extra realmente. E acabou não dando tempo de ir pra aula” (E3).

Nesse ínterim, concorda-se com Sampaio e Cardoso (2011) quando estes referem que trabalho do estudante prejudica seu desempenho em atividades ligadas ao aprendizado e também reduz seu grau de envolvimento com o ambiente acadêmico. De acordo com a autora, essa dualidade tem como consequência uma experiência deslocada, visto que o(a) estudante trabalhador(a) parece não estar inteiro(a) e plenamente integrado à universidade. Ou seja, pelo fato de trabalhar, esse sujeito deixaria de gozar da sua condição de estudante, estando a experiência do trabalho também deslocada.

As narrativas referem o sofrimento que o trabalho pode causar em suas trajetórias de vida:

eu não estou conseguindo dar meu melhor na Letras e eu me pergunto sempre porque eu consigo dar meu melhor na especialização. E aí eu vejo que a relação é realmente com o trabalho. Enfim, por isso que eu quero sair do estágio. Eu não estou aguentando. Eles queriam me contratar na verdade. E eu pensei muito, muito, muito. Porque seria uma grande oportunidade ser contratada. Mas eu acho que, sinceramente, eu cometeria suicídio em dois ou três meses (E3).

Pode-se considerar que tal sofrimento deixa o curso escolhido em segundo plano, no sentido de que a vinculação ao trabalho é mais importante que permanência ou diplomação: “Se eu pudesse, sinceramente, eu seria só bolsista de pesquisa, sem nenhuma dúvida assim. Já cheguei a pensar em desistir do curso, mas eu não posso desistir do curso porque eu sou estagiária” (E3). O cansaço, o esgotamento físico e psicológico, a partir do desgaste narrado, evidenciam o que se traduz em sofrimento:

[...] eu fiquei **psicologicamente afetada** sobre esse transtorno de excessos. Então eu decidi sair na verdade, eu tinha pensado em não me envolver mais em trabalho até o final da graduação. Em função desses **estresses**. O estágio, ele se torna bastante desgastante também, quando se trabalha. É uma soma de várias coisas (E2).

Eu tive **que tomar antidepressivo** agora, eu tive muitos **pensamentos suicidas** nos últimos tempos e, enfim, eu só consigo fazer relação direta porque eu chego e eu estou insatisfeita, as pessoas não trabalham e eu trabalho horrores. [...] É sempre num nível de muita coisa e a **cobrança** é

geral assim. Tem reuniões que a cobrança acontece tipo "ah, galera, vocês não estão bem, porque está acontecendo tal coisa". Mas nunca tem uma reunião pra dizer assim 'ah, está muito bom o trabalho de vocês', sabe?" (E3).

Não assim, em um momento, em vários momentos (pensei em desistir). Porque é bem difícil, é bem complicado. Não por não ter o apoio da pessoa, mas que nem eu falei, atualmente ficar com muitas responsabilidades, **teus ombros ficam sobrecarregados** (E5).

Sob esse aspecto da saúde dos(as) trabalhadores(as), o sofrimento traduz-se como consequência da precariedade e precarização da vida, causadas pelos processos de desenvolvimento na sociedade contemporânea, resultando na degradação física e moral a que os trabalhadores estão expostos a partir do avanço capitalista (MENDES; WERLANG, 2013). Para as autoras, diante das profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho, o sofrimento causado no indivíduos resulta do poder político, econômico e institucional, devendo ser pensado na sua estreita relação com a vulnerabilidade estrutural de uma sociedade que possui cada vez menos proteções sociais formais.

Ainda de acordo com Mendes e Werlang (2013), esse contexto de vulnerabilidade, de espaços desprotegidos e insalubres, nocivos à saúde, aumentam as chances do acometimento de acidentes de trabalho e de adoecimento, a partir da fadiga psíquica, ansiedade, depressão e suicídio, conforme narrado por alguns(algumas) estudantes e grifado pela pesquisadora nas descrições dessa dissertação.

Como forma de enfrentamento do sofrimento sentido, alguns estudantes narraram os recursos que buscaram para fortalecer as suas condições, não só de permanência, mas de saúde:

eu gasto R\$ 200 por mês com antidepressivo e mais uns R\$200 com terapia. Então eu gasto quase todo o meu salário, a minha bolsa na verdade. Por que meu salário é bolsa auxílio, com tratamento psiquiátrico porque eu não tô dando conta (E3).

Recorrem, ainda, ao apoio prestado pela assistência estudantil e pelo corpo docente:

É um atendimento, uma conversa. Às vezes eu converso com a (assistente social), às vezes eu converso com um professor. Tipo, "está fácil, está acontecendo isso, está acontecendo aquilo". E daí os professores também sabem do que a gente passa, sabe? (E7).

Os(as) estudantes entrevistados(as) trazem, em suas narrativas, que é necessário conciliar a vida laboral com a de estudante, além da necessidade de dar conta das demais esferas da vida. No entanto, consegue-se identificar, com maior expressividade, a questão da dificuldade do que propriamente a forma como estes estudantes fazem para diminuir o risco de desistência do curso frequentado, e, como consequência, diminuir as chances de evasão e retenção.

Também é possível contemplar que estudar nos intervalos do trabalho, usar os finais de semana e os momentos de folga para isso, assim como ser proativo na questão da otimização do tempo, são estratégias pessoais empregadas para abarcar todo o processo de formação enquanto estudantes, que dividem seu tempo com o trabalho.

Registra-se que, a partir das narrativas reveladas pelas histórias dos estudantes desse estudo, teve-se a oportunidade também de conhecer os desafios que perpassam a permanência de um(a) estudante com deficiência, ingressante na Educação Superior como PCD. A(o) estudante referiu a questão do isolamento social que sentiu não só nos primeiros momentos do seu ingresso, como ao longo dos semestres frequentados. Em função da deficiência interferir na forma de comunicação, refere que “não foi nada fácil o começo porque não conhecia ninguém, era a única surda...estava sempre sozinha (E1)”. Ainda, o(a) estudante expressou que o fato de ser trabalhador(a) prejudicava, de forma considerável, a dedicação necessária ao seu processo de aprendizagem. Colocou, ainda, que a falta ou o não emprego dos recursos pedagógicos necessários à sua inclusão e aprendizagem, por várias vezes, o(a) levou a considerar desistir do curso que tinha ingressado.

Além da relação com colegas, o(a) estudante explanou que a falta de interação com os(as) docentes e suas respectivas metodologias tornou-se um grande desafio de sua permanência estudantil. Ademais, referiu que, ao lançar mão de um período de trabalho por semana para reforço pedagógico oferecido pela instituição (em horário de trabalho), viu-se fragilizada tanto na questão da relação do (e no) trabalho, pois percebeu as cobranças aumentarem, quanto ao impacto no sustento, visto que teve seu salário diminuído em função dos descontos das horas não trabalhadas.

Assim, a forma de enfrentamento do cansaço e esgotamento, físico e psicológico, traduziram-se a partir da busca do setor de assistência estudantil, atendimentos na rede de saúde e da relação construída no espaço de sala de aula

com docentes. Portanto, faz-se necessário identificar, a partir das experiências de cada sujeito e por meio das suas narrativas, quais estratégias institucionais os(as) estudantes que trabalham revelam ser importantes para o fortalecimento das condições de permanência estudantil no IFRS.

3.3 ESTRATÉGIAS PARA CONTRIBUIR NO FORTALECIMENTO DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL E DIPLOMAÇÃO DA(O) ESTUDANTE TRABALHADOR(A)

“Que pra um aluno que trabalha tanto e estuda tanto, não tem tempo [...] porque já chega com sono, então se é uma aula maçante, acaba que dorme. [...] acho que aulas mais interativas e com outros materiais”.

O conhecimento do perfil das(os) estudantes que acessam a Educação Superior, suas condições de trabalho e renda, assim como os desafios postos ao equacionar trabalho e estudo, levam a buscar a apreensão de estratégias para a superação das fragilidades da permanência estudantil evidenciada nesse estudo. Sendo assim, objetiva-se, a partir do protagonismo das falas dos(as) estudantes, identificar quais estratégias podem subsidiar ações institucionais para fortalecer as condições de permanência estudantil.

Os(as) oito estudantes sugeriram ações, compartilharam situações vivenciadas, angústias e potencialidades a respeito do que fazer na prática para evitar que se desista da formação em curso; as narrativas são carregadas das experiências e das particularidades do contexto de vida de cada um(a). Assim, sistematiza-se no Quadro 3 as estratégias apontadas pelos(as) estudantes.

Quadro 3 – Estratégias para permanência na Educação Superior sugeridas pelos sujeitos da pesquisa

Ação	Narrativa	Sugestão
Metodologia adaptada para atender aos diferentes públicos presentes em sala de aula, em especial recursos pedagógicos para estudantes com deficiência e para estudantes que trabalham.	“Os professores precisam gostar de ter alunos deficientes. O professor precisa gostar de trabalhar com pessoa com deficiência. Porque senão o aluno vem, se sente sozinho e não fica” (E1).	“[...] bom seria que os professores entregassem sempre antes uma síntese da aula e que colocassem isso também no <i>Moodle</i> ” (E1).
	“Que pra um aluno que trabalha tanto e estuda tanto, não tem tempo [...] porque já chega com	“[...] que fossem aulas mais calmas e não tão corridas. É

	<p>sono, então se é uma aula maçante, acaba que dorme.[...] acho que aulas mais interativas e com outros materiais" (E1).</p> <p>"Tem alunos que estão sempre com a professora, sabem de tudo, já entendem a matéria. Quando o aluno chama e não entende e o professor explica uma vez e o aluno não entende, o professor pode chegar e dizer assim "olha, pega aqui meu número ou pega meu e-mail, manda o que tu precisa que vou tentar te ajudar" não abrir mão, simplesmente seguir e deixar o aluno "ah, já expliquei duas vezes, agora tem que continuar a aula" ele poderia dar um pouco mais de atenção" (E4).</p> <p>"Alguma coisa que ele pudesse auxiliar o aluno, "ah! Estuda isso aqui, no sábado, no domingo que tu tá em casa, quando tiver tempo, que é o que vai te ajudar". Para além da aula, não para substituir a aula. A aula tu já tá vindo. Um extra. E a gente faz muito, já fiz procurar vídeo aula no <i>Youtube</i>, na internet. Só que não é a mesma coisa que o professor. [...] eu encontro bastante dificuldade nos meus colegas. Eles reclamam bastante pra mim, só que eu não posso fazer nada" (E4).</p>	<p>muito rápido as explicações" (E1).</p> <p>"Mais vídeos, mais fotos. Ilustrações" (E1).</p> <p>"Poderia ser criado algum grupo, alguma coisa específica pra isso, entendeu...não precisaria ser presencial. Poderia ser alguma coisa virtual. Hoje a tecnologia tá aí pra isso" (E4).</p> <p>"Ou o professor poderia já ter vídeo aula" (E4).</p>
	<p>"Tu tem que vir numa quinta, as cinco horas. Não tem como a gente vir, entendeu?" (E4)</p>	<p>"O IF já tem os grupos de estudos que eles criam. Só que aí é presencial. [...] Poderia, os próprios colegas poderiam criar isso e ajudar o outro. Não precisaria ser o professor" (E4).</p>
	<p>"[...]tem alguns professores que não fazem muito trabalho em grupo. Acho que o trabalho em grupo, ele cria aquele laço de avisar, de conhecer os colegas, conhecer as dificuldades dos colegas. Aí então quando tem os trabalhos em grupo, eu consigo assim, ter o contato com os colegas, conversar. E acabo conseguindo. E acho que seria importante que os professores dessem mais esses trabalhos em grupo, porque assim como eu tem várias pessoas que são tímidas, ou as que tem vergonha" (E5).</p>	<p>"[...] mais trabalhos em grupo" (E5).</p>

	<p>“Vê que o aluno tá mal, de repente ele chamar pra conversar "está tudo bem contigo, o que está acontecendo?". Porque daí o aluno também pode expor. Uma coisa também que eu não vou expor pra turma, pra uma colega em si. Mas de repente com o professor tem mais, me abrir mais, explicar o que está acontecendo. Até para o professor me dar alguma sugestão, de que forma que pode auxiliar nos estudos, o que que a gente pode fazer” (E5).</p>	<p>“[...] mais comunicação [...] de professor e aluno” (E5).</p>
<p>Formação, cursos e oficinas para a comunidade acadêmica, com o objetivo de aproximar e facilitar a inclusão do(a) estudante ingressante como Pessoa com Deficiência (PCD).</p>	<p>“[...] percebe que as pessoas tinham medo de conversar comigo por causa da Libras, por causa da língua, então estava sempre sozinha. Escreviam num papelzinho e davam pra mim” (E1).</p>	<p>“Acha que a turma, os colegas precisariam saber pelo menos o básico de Libras” (E1).</p>

Fonte: elaborada pela autora (2020).

Observa-se que as sugestões do(a) estudante com deficiência apontam situações que dão conta não só da necessidade de sanar possíveis barreiras causadas pela deficiência, mas que também atenderiam perfeitamente os(as) estudantes que narraram cansaço e esgotamento em função da jornada que antecede as aulas. O(A) estudante ingressante como PDC ainda alerta para o cuidado que se deve ter com cada aluno, pois mesmo buscando recursos diferentes do tradicional, se não for observado a quem se destina, perde toda a eficácia e ainda pode endossar a exclusão sentida: “alguns professores aqui do Campus colocavam vídeos, mas eram vídeos sem legendas, o que não adiantava nada, sem legenda. Vai olhar como em casa? Teve um professor que deu um trabalho fazer em casa em cima de vídeos, fui ver os vídeos e os vídeos eram todos sem legenda” (E1).

Sob o ponto de vista do acesso e da inserção do(a) estudante com deficiência na Educação Superior, é inegável a importância dos recursos necessários para possibilitar a inclusão necessária. Para estudantes surdos, por exemplo, é indispensável, nesse processo, um(a) Tradutor e Intérprete de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. O(A) estudante entrevistado(a) (E1) referiu que a ausência desse profissional torna a inclusão dolorosa e quase impossível, assim como a falta de interação com colegas e demais pessoas da instituição em função do desconhecimento de uma forma possível de se comunicar.

Dando sequência às ações institucionais que podem fortalecer as condições de permanência, observa-se que os(as) estudantes centraram suas percepções de melhoria das condições acadêmicas na figura do(a) docente e da relação com este(a), assim como é possível contemplar ações que vão desde a formação dentro da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, até questões práticas, como um calendário de provas, como descrito no Quadro 4.

Quadro 4 - Estratégias para permanência na Educação Superior sugeridas pelos sujeitos da pesquisa [2]

Ação	Narrativa	Sugestão
Proximidade entre docente e estudante para conhecimento das demandas estudantis.	<p>“[...] hoje eles trabalham [...] um emprego dos sonhos pra quem é docente. Tu tem o teu tempo do planejamento, tu tem o tempo pra fazer as tuas coisas, enfim. Mas os alunos, não. Os alunos, muitos trabalham em chão de fábrica e eu acho que essa empatia falta muito na parte dos docentes da instituição” (E2).</p> <p>“Como é que tu espera que ela diminua cadeira? É óbvio que ela não vai diminuir. Se ela diminuir ela vai largar o curso, sabe. É muito óbvio pra mim assim. Tipo, ele não vai sei lá, deixar de fazer tua cadeira, fulaninho. Ele vai realmente largar o curso. Porque ele está vendo a pressão que é, ele tá vendo que tu não está auxiliando como professor” (E3).</p> <p>“Eles sabem que a gente trabalha, a gente estuda. E eles entendem isso. Ai, eu não consegui fazer tal coisa porque eu estava trabalhando. Aí eles dão um dia a mais, dois a mais, porque eles sabem das nossas questões. Mas também não é aquela coisa de virar bagunça. Porque também a gente tem que entender o lado deles que também são cobrados por prazo” (E7).</p>	“Professor tem que ser um pouco mais empático” (E2).
Divulgação do trabalho que a Assistência Estudantil realiza e sobre o Auxílio Estudantil.	<p>“Isso não acontece também. Porque muitas vezes eu vejo colega reclamando e eu digo “tá, quem sabe tu conversa com tal pessoa, que pode te ajudar” “Ah, mas não adianta” Pô, nem sabe se adianta ou não, sabe?” (E2).</p> <p>“[...]E tinha uma colega nossa que ela tinha essa política, ela não pediu o auxílio porque ela achou</p>	“[...] eu acho que seria importante de ser levado em consideração é que os alunos procurassem pela Assistência (estudantil)” (E2).

	<p>que tinha mais gente que precisasse. E ela gastava muito em passagem. E aí ela desistiu do curso por causa disso” (E7).</p> <p>“Então eu acho que o auxílio estudantil me ajudou muito pra eu ter passagem, pra eu ter alimentação, pra eu poder vir pra cá. [...] essas questões tudo de apoio emocional mesmo, de estar ali presente e a questão financeira do auxílio estudantil. Eu acho que ajuda muito assim” (E7).</p>	
Organização de um calendário de provas, aos moldes de calendário acadêmico.	“Então a gente sabe que na data tal, na semana tal, nós teremos prova dessa, dessa e dessa matéria. Então vai ser uma semana inteira de provas, só provas. Não ia ter trabalho, não tem nada, só prova. E lá no fim do semestre, como sempre tem. A maioria dos professores fazem, normalmente cai na mesma semana, às vezes, caem muitas provas, a mesma coisa. A semana de provas, depois se não consegue, daí tem a recuperação e depois os exames” (E8).	“Teria que ter uma organização de todas as matérias em conjunto uma planilha, como tem o calendário acadêmico, o calendário de provas” (E8).
Oficinas sobre saúde e demais demandas pertinentes à graduação/formação.	“Eu acho que poderia ter também alguma coisa relacionada a isso, pra motivar os alunos a manterem a graduação e trabalharem” (E2).	“Oferecer daqui um pouco oficinas, como teve aquela vez que a psicóloga ofereceu o curso, uma palestra de ansiedade na graduação” (E2).
	“Tipo o que é uma dissertação, o que é um artigo. O que é um ensaio. O que é o que, pra que que isso funciona? Exemplos práticos, vamos colocar a mão na massa e fazer, sabe? E tipo, normas ABNT. Básico assim. [...] voltando pra essa questão dos alunos que saíram do Ensino Médio há muito tempo. Eles não sabem. Eles não sabem como é que faz. Pra que que existe, como que funciona. Seria interessante ter isso dentro da instituição” (E3).	“Seria importante também ter seminários” (E3).
	“[...] teve um colega meu que na roda de amigos ali comentou bem assim [...] "Cara, tu acorda às 5 horas da manhã, vai estudar. Quem é que acorda às 5 horas da manhã pra estudar? [...] Aí vem pra faculdade, aí volta, trabalha, de noite vai pra academia. [...] as pessoas não veem o que a gente passa, só olha o resultado” (E6).	“Eu já pensei até em me promover a fazer algumas palestras deste tipo aqui no curso. Eu já pensei, sobre essa questão motivacional” (E6).

Oportunizar ao(à) estudante trabalhador(a) a participação de ações de ensino, pesquisa e extensão.	“Uma coisa que eu sinto muito, eu sinto que perco são as oportunidades, por exemplo, de participar de uma monitoria. Eu participei do PIBID por um tempo e eu tive que sair em função do trabalho” (E2).	“[...] de participar de uma monitoria” (E2).
	“Eu acho que foco em pesquisa e extensão também pra alunos que trabalham. Porque muitas vezes fica focado em alunos que não trabalham e que consequentemente têm mais tempo livre. [...] que seja uma coisa que possa auxiliar aquela pessoa a entender um pouco mais o que é pesquisa, ensino e extensão” (E3).	“Então deveria ter também esse pensamento de que essa bolsa vai ser exclusivamente para alunos que trabalham. Um dos requisitos ser, exclusivamente, alunos que trabalham. [...] tinha que ter bolsas específicas, que tivessem pré-requisitos pessoas que trabalham e que sei lá, tenham mais idade mesmo” (E3)
	“[...] acaba ficando sempre na oportunidade dos mesmos que são normalmente o pessoal que acabou de sair do Ensino Médio. E eu me incluo nisso, obviamente. Pessoal que é mais ligado as questões de redes sociais e tal. [...] Porque aí tu consegue mexer melhor no site, tu consegue mexer melhor no e-mail. [...] que as pessoas também tenham oportunidades. Porque não é porque eles têm 50 anos e entraram agora na graduação que eles não têm algo legal e algo interessante pra mostrar pro mundo” (E3).	
Oferecimento de atividades curriculares complementares conforme a área de formação, com carga horária mínima para registro.	“muitos cursos EAD que dão certificado pra gente poder ter essas horas complementares pra poder graduar, não são da nossa área ou são e são poucos. Ou são e são poucas horas” (E2).	
Mediação da instituição junto ao executivo municipal para tratar a respeito das dificuldades em relação ao transporte para se deslocar até os campi.	“Assim, eu acho que primeiro a questão do ônibus teria que ser revista. Porque assim, a gente realmente não tem um ônibus direto do centro. [...] Porque a gente não tem nenhum apoio tipo, da prefeitura” (E3).	“Tinha que ser ido atrás e tem que ser conversado, tem que bater o pé. Porque não adianta”. (E3).
Maior acompanhamento do estágio realizado pelo(a) estudante.	“[...] Porque por exemplo, eu tenho na minha avaliação de estágio, que eu não tenho um intervalo. [...] Eu não tenho direito a intervalo nem de 15 minutos [...] eu já reclamei mil vezes na minha ficha de avaliação e ninguém faz nada” (E3).	“[...] ponte entre o setor de estágios e o estágio. [...] Devia ser feito essa ponte com o estágio e com a faculdade” (E3).
	“[...] quando tu recebe o contrato da instituição assinado, tem que ter o nome do professor que é	

	responsável por ti dentro da instituição. O meu estava vazio e aí eu fui atrás e perguntei "tá, e quem é que vai ser o meu professor?" e aí falaram, bota o nome do coordenador de curso. [...]ninguém se importa com o que eu estou fazendo no estágio. [...]Não sabem nem o que eu faço" (E3).	
Tolerância no horário de início das aulas para atrasos justificados por ser trabalhador(a).	"Eu acho que deveria ser visto a questão de atrasos. Pra quem tem emprego, porque assim, é muito complicado. Isso faz com que as pessoas desistam. Porque aí tu chega numa aula que tu chega atrasada e a professora fala "bah, te dei falta". [...] porque tu chegou vinte minutos atrasado" (E3).	
Discussão com estudantes a respeito dos sábados letivos.	"Tem uma questão muito importante que nós temos sábados letivos [...]. E isso é muito complicado, porque pro superior, às vezes o pessoal trabalha sábado. E não conta como justificativa. Então eles não abonam a falta, eles não dão trabalho, eles não fazem nada. Eles simplesmente dão falta" (E3).	"Eu acho que isso é muito caótico e devia ser muito revisto, a questão do sábado letivo" (E3) "Devia ser repensado a questão [...] poderia pelo menos ser abonado a falta de quem realmente trabalha. Levou um comprovante que tu estava trabalhando, tenha falta abonada. Porque eu acho que seja extremamente injusto que não seja assim" (E3).
Abordagens para facilitar a comunicação e interação entre estudantes, assim como entre estudantes e docentes.	"Tem alguns professores que não fazem muito trabalho em grupo. Acho que o trabalho em grupo, ele cria aquele laço de avisar, de conhecer os colegas, conhecer as dificuldades dos colegas. Aí então quando tem os trabalhos em grupo, eu consigo assim, ter o contato com os colegas, conversar. E acabo conseguindo. E acho que seria importante que os professores dessem mais esses trabalhos em grupo, porque assim como eu tem várias pessoas que são tímidas, ou as que tem vergonha" (E5).	"mais trabalhos em grupo" (E5).
	"Tipo, a gente sempre se apoia, "não desiste", tem várias colegas que já pensaram em desistir. [...] a turma começou com 30 e terminou com 10. Então mais da metade desistiu. E eu falava, <i>não desiste, vamos tentar, vamos fazer isso.</i> " (E7).	"O apoio dos professores, o apoio dos servidores, o apoio de todo mundo dentro do campus é o que ajuda muito, dos colegas" (E7).

Fonte: elaborada pela autora (2020).

As narrativas expostas acima evidenciam que os(as) estudantes percebem que as vivências em sala de aula, assim como a relação com docentes e colegas, impactam diretamente na fragilidade ou no fortalecimento das condições de permanência. Ademais, registram-se os apontamentos feitos em relação ao reconhecimento da importância das ações de ensino, pesquisa e extensão na formação superior. Assim como esse tripé, as atividades curriculares complementares visam a ampliar os horizontes de formação profissional, proporcionando ao profissional uma formação sociocultural abrangente, possibilitando estímulo à consciência social, de cidadania, ecológica e profissional, entre outras percepções em relação ao mundo. Dessa forma, foi apontado que, por serem estudantes trabalhadores(as), sentem-se não incluídos nas oportunidades que outros estudantes usufruem. Assim, a questão do tempo e dos editais, que não beneficiam quem trabalha, devem ser revistas para que a oportunidade de uma formação plena e exitosa seja para todos(as) os(as) estudantes.

Além disso, é importante enfatizar que o público dos IFs também é composto por pessoas das mais diferentes faixas etárias e que, por vezes, acabam acessando a Educação Superior mais tarde. Esse público pode apresentar algumas barreiras, como, por exemplo, a familiaridade com as tecnologias de informação utilizadas no ambiente acadêmico. Dessa forma, a realização de oficinas, como indicado no Quadro 3, seria um facilitador para potencializar a formação, assim como a inclusão digital, já que “é diferente de um aluno, por exemplo, de sei lá, 50 anos que não estuda, que saiu do Ensino Médio há muitos anos. Entrou na graduação agora e trabalha o dia inteiro. Que não sabe nem abrir o site do Campus direito” (E3).

Observa-se que alguns estudantes relataram sentir uma falta de empatia ou sensibilidade por parte de alguns(algumas) docentes pela condição de serem estudantes e trabalhadores(as). Tais observações dizem respeito a situações experimentadas no cotidiano acadêmico, como, por exemplo, na impossibilidade de fazer a leitura indicada ou até mesmo em situações de atraso nas aulas, como referido por um(a) estudante:

Aí tu explica "bah, mas eu estava trabalhando", "bah, mas eu não tenho nada a ver com isso, então pega menos cadeiras". Eu escutei muito isso assim, de pegar menos cadeira, dar um jeito. [...] E é muito complicado porque assim, como é que tu espera que uma pessoa que trabalha e que está trabalhando pra se sustentar, pra se manter, pra conseguir continuar estudando e que ela está estudando fazendo várias cadeiras pra conseguir terminar mais rápido e

conseguir sair do trabalho, e justamente conseguir algum posto melhor colocado talvez. Como é que tu espera que ela diminua cadeira? É óbvio que ela não vai diminuir. Se ela diminuir ela vai largar o curso (E3).

A condução dessas situações, limitantes em função dos desafios já mencionados, fragilizam o(a) estudante a ponto de entenderem a desistência do curso como uma saída. Outra demanda muito presente na realidade dos IFs, assim como a dificuldade com o transporte público, diz respeito aos sábados letivos. Percebe-se que tal demanda está ligada à questão da reprovação por faltas. Foi observado que os(as) estudantes trabalhadores(as) utilizam a margem de frequência mínima para faltarem quando precisam, em caso de trabalho, estudo para avaliações ou até mesmo por questões de saúde.

Ainda foi narrado que um campi, na tentativa de auxiliar a incompatibilidade entre o horário da aula no sábado e o horário do trabalho, propôs substituir a presença por um trabalho acadêmico. Nesse sentido, tal intervenção passar a ser considerada como uma sobrecarga pelo exclusivo fato de ser trabalhador(a) e não ser possível a presença física. Assim, tal atitude acaba por ocasionar os conhecidos desafios que permeiam as trajetórias desses estudantes: desgaste, sobrecarga, entre outras consequências:

Eles mandam uma atividade extra. "Essa é a atividade que eu vou dar." Só que claro, tu não vai ter o professor pra te ajuda a fazer aquilo. [...] Mas é que o fato de tu não ter o professor pra fazer aquilo, é tipo, como eu posso dizer, não é um castigo...É quase uma punição, mas não sendo, entendeu? É que eu não tenho culpa de não vir. Aí tu vai ficando pilhada com aquele trabalho, tu não tem professor, tu não sabe como fazer direito. Então eu penso mais na aula de as coisas que tu precisa vir pro professor explicar. Às vezes, tu lendo uma pergunta tu não sabe dizer o que está perguntando. E precisa ter essa pessoa pra te guiar (E4).

Outro fator apontado, indicando a importância da discussão coletiva a respeito dos sábados dos calendários acadêmicos, na ocasião de ser inviável abolir os sábados letivos, é de como poderia ser esse dia letivo. Foi sugerido um formato de aula diferente, na forma de oficinas:

Nesse sábado letivo passado, teve oficinas, então foi sábado só de oficina. Porque eles veem que a aula não funciona. Pessoal não vai ir sábado pra assistir aula. Então o pessoal vai, pra assistir as oficinas, é bem mais leve, mais tranquilo e ganha presença (E3).

Alguns(algumas) estudantes, em vez de abordarem sobre sugestão de estratégias, preferiram narrar alguma situação de proteção que vivenciaram ou observaram a partir da experiência de um(a) colega. Como fator de proteção à permanência, foi apontado o trabalho em grupo como facilitador das relações em sala de aula entre os(as) estudantes, possibilitando maior entrosamento e comunicação entre colegas. Ainda, como ação exitosa e que os(as) auxiliaram em momentos de fragilidade, foi narrada a proximidade entre docente e estudante:

Eu acho que se fosse uma faculdade privada, uma faculdade enorme daquelas que os professores não têm proximidade do aluno, eu já teria trancado. Eu acho que a proximidade que eles têm com a gente é muito grande então possibilita, nos dá essas oportunidades. [...] Porque ele sabe o que a gente está passando. Os professores conversam com a gente como amigo, como conhecido. Não como aluno que está ali só pra aprender. Eles conversam (E4).

Assim como na relação docente e estudante, entre colegas a proximidade, de fato, pode auxiliar a minimizar possíveis situações de evasão, conforme relatado:

[...] tem um colega meu que hoje que ele abandonou já umas duas matérias, porque ele disse que não tá acompanhando o assunto, não acompanha, não estava entendendo. Questão de dificuldade de base de educação e a questão também de força de vontade. [...] teve alguns, por exemplo, três da nossa turma, que (desistiram) foram por causa de saúde física. [...]Tinha uma menina que venceu o câncer agora, que era da nossa turma, ela passava por quimioterapia. Ela tentou continuar vindo e ainda ela faz a semana que quimioterapia, dois três dias ela vinha assim tipo, malzona mesmo. Tem outra colega nossa que passou também por uma doença de, que dói todo corpo. [...]. Eu tive conversando até com ela esses dias pelo *WhatsApp*, porque foi que ela saiu. [...]eu sempre estou em contato com todo mundo, eu sempre estou tentando puxar todo mundo pra tudo. Ali na sala mesmo agora eu estou com foco em três lá, tem um colega nosso que está passando por um problema de ansiedade, depressão, que eu estou tentando puxar ele pro esporte. Eu estou direto forçando ele, *vamos, vamos* (E6).

Um(a) estudante enfatizou que o que protegeu e fortaleceu sua permanência foi ser beneficiária do Auxílio Estudantil, enquanto satisfação de necessidade básicas, como transporte e alimentação, como é possível contemplar:

Sendo bem sincera assim, eu não desisti por ter o Auxílio Estudantil. Porque foi uma coisa que me manteve aqui. Por que se eu não tivesse, eu teria que arrumar um emprego a todo custo pra ter a renda pra sustentar a casa. [...] Porque se não fosse ele eu não ia ter passagem pra vir e eu ia desistir do curso. Então eu acho que esse foi o principal assim, dar esse auxílio para os alunos que precisam. [...] Então, eu acho que isso é o básico, o apoio que

eles dão pra nós é o básico pra gente se manter aqui, sabe. E ajuda muito (E7).

O(A) mesmo(a) estudante referiu o impacto do Auxílio Estudantil também na permanência de uma colega, mas, nesse caso, o não recebimento do Auxílio ocasionou a evasão: “se ela tivesse pego o auxílio, talvez ela estivesse aqui hoje. E aí foi uma coisa que sabe, abala assim, tu ver um colega desistir do curso no final” (E7). Ainda no que tange o apoio institucional disponível ao(à) estudante, foi referido que o atendimento proporcionado pela Assistência Estudantil, assim como pelos(as) docentes, podem inibir chances de desistência: “Às vezes, eu converso com a assistente social, às vezes, eu converso com um professor. Tipo, “não está fácil, está acontecendo isso, está acontecendo aquilo”. E daí os professores também sabem do que a gente passa, sabe?” (E7).

Por fim, a sugestão do(a) estudante que teve uma experiência de intercâmbio internacional é que o IFRS possa aderir ao tipo de organização acadêmica experimentada. Assim como este(a) estudante, a experiência profissional revela o quanto o calendário de provas, ou a falta dele, pode ser prejudicial ao(à) estudante, em especial ao(à) estudante foco desse estudo, aquele(a) que divide seu tempo entre trabalho e estudo. Assim, o estudante sugere, sob os moldes da metodologia portuguesa, que o calendário de avaliações fosse divulgado junto ao calendário acadêmico, e que as avaliações fossem em dois momentos distintos ao longo do semestre, não havendo outras atividades nos dias de avaliação, exclusivamente as avaliações. De acordo com o(a) estudante, essa forma de organização auxiliaria no sentido de não acumular mais de uma avaliação no mesmo dia, assim como permitiria uma maior gestão do tempo de estudo destinado a cada disciplina.

Ainda, o(a) estudante aponta para a possibilidade de também diminuir o número de trabalhos exigidos ao longo do semestre, citando o instituto português:

E quanto aos trabalhos [...] o que eu vejo aqui é que acontece, o professor passa um trabalho principal no começo do semestre e ele vai orientando, a gente vai sendo orientado durante o semestre, até o dia da entrega e eles avaliam a nota final do aluno através desse trabalho e da prova. [...] Então será que os professores não conseguiriam organizar, os professores, enfim, a instituição, um sistema parecido? [...] duas provas e um trabalho. Tem professor que gosta de fazer bastante trabalho, pra distribuir a nota e tal, eu acho legal, só que às vezes a gente não tem tempo. Toda semana tem um trabalho e isso é muito difícil pra gente conseguir conciliar toda semana. Daí se tu não vai na aula naquela semana porque tu tem um problema, tu perdeu o trabalho e é um ponto que tu perde. Esse é um problema. Tem professores

que são assim. E daí se tu não foi na aula, não tem o que fazer. Tem professores que não deixam fazer depois. Era aquela aula e pronto. Então eu acho que seria uma ideia legal, um cronograma de provas, onde meio do semestre faz um período de provas, final de semestre o outro período. Posteriormente daí as recuperações e exames e essa coisa do trabalho, um trabalho principal no semestre que o professor englobe toda matéria ou uma parte da matéria, não sei (E8).

Conclui-se, assim, que se reconhece a importância e a relevância das sugestões e apontamentos trazidos por aqueles(as) que dividem sua vida entre trabalho, estudo e vida pessoal, considerando a pertinência de suas narrativas na construção de estratégias possíveis para um ambiente acadêmico mais inclusivo, empático, justo e solidário. As estratégias apresentadas partem das narrativas individuais, mas alcançam a totalidade, visto que toda a comunidade acadêmica é imbricada e responsável pelo processo de formação. Assim, as ações narradas nessa seção têm o objetivo de constituir em aporte para a construção de estratégias de permanência estudantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões das considerações finais são iniciadas com uma sensação – como pesquisadora e mestranda – de *dever cumprido*, mas em parte. Isso porque, ao finalizar esse processo de mestrado em Política Social e Serviço Social na UFRGS, tem-se a retomada, em muitos momentos, das reflexões sobre os resultados dessa investigação. Não foi fácil descortinar a realidade das(os) estudantes trabalhadores(as) que acessam a educação pública do IFRS. Aprender suas trajetórias e seus desafios fez desse processo investigativo uma complexa missão; mais complexo, contudo, é transformar essa realidade. Dessa forma, torna-se um compromisso ético pautar não somente no IFRS, mas nas IFES, os resultados desse estudo a partir das narrativas dos(as) próprios estudantes. Um(a) estudante em sala de aula é um sujeito histórico que se constrói socialmente, e suas particularidades devem ser consideradas como elemento de proteção nos processos de formação em que se insere. Em uma estrutura de sociedade como a brasileira, carregada de negações e desigualdades, acessar e permanecer em um espaço elitizado, como historicamente foi constituída a educação brasileira, é um ato revolucionário.

O presente estudo teve como propósito visibilizar as narrativas de estudantes trabalhadores, a partir do ingresso no IFRS, identificando quais os desafios estes indivíduos enfrentam para permanecerem na educação pública. Ao escolher a metodologia de história oral, protagonizando as falas, a oralidade, as narrativas dos(as) estudantes trabalhadores(es), depara-se com as suas reais condições de vida, trabalho e estudo, o que apontou subsídios importantes para refletir sobre as condições concretas de permanência estudantil na Educação Superior. Além disso, como assistente social, é fundamental que a pesquisa se aproxime cada vez mais da classe trabalhadora, e neste estudo dá-se lugar às narrativas que a oralidade das histórias de cada um(a) trazem para contribuir com a formulação e a construção de agendas que legitimem e efetivem não somente o acesso, mas a permanência dos(as) estudantes trabalhadores(as) nas IFES.

A referência à dimensão sócio-histórica para tratar da Educação Superior no Brasil foi fundamental. Foi destacado o intervalo de 2003 a 2014, períodos dos governos de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rouseff, em virtude das ações governamentais de expansão da Rede Federal de educação e democratização da Educação Superior. Assim, registrou-se a importância dos marcos legais da Lei de

Cotas e do Programa Nacional de Assistência Estudantil. Ou seja, um conferindo destaque ao ingresso à Educação Superior em suas diferentes modalidades, e outro em razão da permanência, mas ambos em respostas às exigências provocadas pela democratização da educação. Em um ambiente historicamente excludente e elitizado, tais dispositivos incorporam o entendimento da necessidade de medidas para enfrentar as disparidades e desigualdades presentes e reproduzidas no espaço da Educação Superior.

Tais mecanismos não surgem da benevolência governamental, mesmo sendo pautados por meio dos processos de democratização da educação para todos(as) no início do século XXI. Os marcos legais do PNAES (2007) e da Lei de Cotas (2012) são resultados do processo de luta de vários movimentos sociais, como do movimento estudantil, do movimento negro, das pessoas com deficiência, dos povos indígenas, enfim, de vários segmentos organizados da sociedade brasileira em defesa dos direitos sociais da classe trabalhadora. Ademais, ao reconhecer os avanços da educação nesse período, não se negam as contradições que acompanharam as conquistas da Educação Superior pública nos governos do Presidente Lula e da Presidenta Dilma.

Sob o aspecto da democratização da educação, não se deixa de fazer a crítica de que tais governos não frearam a condução neoliberal das políticas sociais iniciadas pelos presidentes Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, seguindo no atendimento das exigências do capital, com abertura para a mercantilização da educação. Dessa forma, não se pode desconsiderar que a educação, em especial a Superior pública, sempre esteve na mira como objeto de desmonte, sendo demonstrado que o Governo de Michel Temer, assim como o de Jair Bolsonaro, seguiram os ataques na forma dos congelamentos e cortes na educação brasileira.

Assim, diante de tal cenário, com o fortalecimento do sucateamento e desmonte de tudo o que é público, é fundamental observar a presença do movimento estudantil no IFRS. O movimento estudantil, historicamente presente na luta e defesa da Educação Superior (e nesse trabalho representado pelo movimento estudantil de estudantes de Serviço Social e pela UNE), tem se organizado no IFRS, mesmo que com o apelo da instituição como necessidade e lacuna a ser preenchida pela representação estudantil. Todavia, percebe-se essa iniciativa como positiva e enfatiza-se a presença de estudantes que são trabalhadores(as) no movimento,

evidenciando um espaço a ser construído coletivamente a partir das demandas de permanência dos(as) próprios(as) estudantes trabalhadores(as).

Na busca por atender aos objetivos dessa investigação, apreende-se as trajetórias acadêmicas e laborais vividas pelos(as) oito estudantes trabalhadores(as). Ao reconhecer as condições de trabalho e renda, assim como os desafios enfrentados por esses indivíduos, buscou-se refletir, a partir da oralidade desses estudantes, sobre quais estratégias institucionais poderiam ser propostas para fortalecer as condições de permanência estudantil desses sujeitos pertencentes à classe trabalhadora na Educação Superior.

As condições de trabalho e renda dos(as) estudantes dessa pesquisa revelaram o quanto a exploração e as metamorfoses presentes no mundo do trabalho impactam na permanência estudantil. O trabalho informal, autônomo e, em evidência nesse estudo, o estágio, evidenciaram que a necessidade do sustento rebate na prioridade do trabalho diante da rotina acadêmica. Constatou-se que, para a maioria, a rotina estudantil se resume à frequência das aulas em função do ato de trabalhar. Ademais, e com a mesma relevância para a compreensão de algumas barreiras presentes no cotidiano estudantil, captou-se que tal realidade é presente em suas trajetórias desde a adolescência, quando ainda estavam no Ensino Médio.

Como consequência, esse marco na vida laboral pode acarretar prejuízos acadêmicos, visto que o tempo e a dedicação na Educação Básica são divididos com os compromissos do trabalho, podendo resultar em prejuízo na questão de ensino-aprendizagem na Educação Superior. Essa jornada dupla, que ocorreu de forma precoce na vida desses estudantes, antecipa o que mais tarde se vive na formação superior: a conciliação do trabalho com o estudo, acompanhado de desafios de toda ordem, a exemplo das condições de saúde física e mental.

As condições de trabalho e renda dos(as) estudantes estão em consonância com as características desiguais presentes na sociedade brasileira, movida e afetada pela lógica capitalista. A desproteção laboral e a regressão dos direitos trabalhistas cada vez mais acentuada, com empregos instáveis e salários extremamente baixos, são a realidade dos(as) estudantes que acessam a Assistência Estudantil do IFRS. Mesmo diante de tamanha degradação e exploração, não foi possível reconhecer a existência de uma consciência de classe por parte dos(as) estudantes trabalhadores(as) entrevistados(as).

As questões que emergiram a respeito dos desafios que permeiam a permanência estudantil estão conectadas com as condições de trabalho e renda desses(as) estudantes trabalhadores(as), haja vista que tais condições refletem e contribuem para o desgaste físico e no sofrimento apresentado por aquele(a) que se aventura a estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Sob esse aspecto da saúde dos(as) trabalhadores(as), o sofrimento traduz-se como consequência da precariedade e precarização da vida, resultando na degradação física e moral a que os trabalhadores estão expostos a partir do avanço capitalista.

As trajetórias acadêmicas dos(as) estudantes trabalhadores(as) mobilizam para as experiências sentidas e vividas no cotidiano acadêmico. Como resultado, a indicação dessas questões práticas fazem indagar para situações postas como limitantes e sensíveis à permanência estudantil, que não são problematizadas com a comunidade acadêmica, a saber: o horário de início do turno da noite não compatível com a jornada de um(a) trabalhador(a) estudante ou de um(a) estudante trabalhador(a); editais de ensino, pesquisa e extensão que não atendem as demandas de formação de estudantes que trabalham; um curso do período noturno, e de segunda a sexta-feira, não tem respostas para equacionar a presença de um(a) estudante em um sábado letivo; lacunas no acompanhamento do(a) estudante que está em estágio, sendo ele curricular, obrigatório ou não; espaço seguro de escuta e empatia em sala de aula capaz de fragilizar ou fortalecer a permanência; e a Assistência Estudantil e os núcleos de ações afirmativas que precisam se aproximar das demandas trazidas por esse público, intermediando juntamente com a IFES, ações para minimizar as desigualdades da permanência estudantil dos que até então não tinham acesso à Educação Superior.

Retomando o recurso visual apresentado na Figura 2, as palavras “professor/professora/professores” apareceram nas entrevistas de forma expressiva e considerável. Pelas narrativas dos(as) estudantes, pode-se constatar a importância da vivências em sala de aula e a importância da relação docente e estudante enquanto fator de proteção à permanência estudantil. Os demais atores do corpo institucional, como os(as) profissionais que atuam nos setores de apoio, nomeadamente, setor de Assistência Estudantil e núcleos de ações afirmativas, não apresentaram tanta expressão quanto o papel docente. Pode-se aferir que esses setores constituem-se como espaços de acolhida desses estudantes, embora seja preciso avançar nos processos de mediação para a institucionalização de práticas dialógicas, participativas

e pedagógicas para a construção coletiva de estratégias para a permanência desses estudantes trabalhadores(as). Ainda foi possível observar que a questão do Auxílio Estudantil, assim como o atendimento oferecido por técnicos(as) administrativos da Assistência Estudantil, foram recursos citados enquanto prevenção à desistência do curso frequentado, como forma de enfrentamento ao cansaço e esgotamento físico e psicológico.

Ao adentrar nas estratégias apontadas pelos(as) estudantes, para responder ao último objetivo, evidencia-se todas as falas dos(as) estudantes participantes, a partir de suas sugestões e considerações, no sentido de ratificar o compromisso dessa pesquisa em protagonizar as falas destes sujeitos. Registra-se que o propósito desse estudo foi possibilitar um espaço de narrativas dos estudantes, um espaço em que se possa problematizar ou sugerir qualquer ação que fortaleça, de alguma forma, a permanência. Dessa forma, as sugestões foram colocadas sem a observação de projeto pedagógico de curso, normativas ou qualquer outro dispositivo que venha a questionar a sugestão dada pelo(a) discente. Assim, sobre tais sugestões, entende-se que, ao serem consideradas indevidas por já constarem em alguma normativa ou documento, podem servir para serem problematizadas, visto que são situações postas ao cotidiano acadêmico e que precisam ser refletidas, ressignificadas, repactuadas ou qualquer outra forma que objetive assumir o compromisso de serem discutidas, ampliando e democratizando também as formas de diálogo.

A classe trabalhadora representada por estudantes oriundos de escola pública, de baixa renda, com deficiência, negro(a), pardo(a) e/ou indígena, trouxe uma mudança de paradigma para as IFES. Diante disso, as sugestões dadas como contribuição para a pesquisa partem do lugar de fala de cada estudante. Assim, a pesquisa revela que aquilo que é dado como sólido para a instituição (e para a política de Educação Superior) ainda é desconhecido por alguns(algumas) estudantes, a exemplo do Setor da Assistência Estudantil; precisa-se questionar o que colabora para que o trabalho dos núcleos não tenha sido citado por nenhum(a) estudante cotista. A classe trabalhadora, com todas as suas demandas, adentrou nas IFES. No entanto, como trabalhadores(as) do setor de Assistência Estudantil, dos núcleos de ações afirmativas e de todas as instâncias que trabalham em prol do alargamento da democratização e da diversidade, o(a) assistente social precisa refletir sobre como se está dialogando com os(as) estudantes que são trabalhadores(as).

O grande desafio dessa pesquisa, sem dúvida, será colocar em prática o que foi sugerido pelos(as) estudantes trabalhadores(as), num movimento de transformação dessa realidade apreendida pelas histórias trazidas, pelo menos naquilo que diz respeito ao ambiente das IFES. Assim, retomando o objetivo geral desse estudo, a intenção foi conhecer a trajetória de trabalho e de vida acadêmica de estudantes que trabalham e quais eram os seus desafios para permanecerem na Educação Superior do IFRS. Nesse sentido, esse estudo cumpre o que se propôs, ao conhecer as condições de trabalho e renda, narrar os desafios que perpassam as trajetórias desses estudantes e contribuir com o apontamento de estratégias que visem a fortalecer as suas condições de permanência.

Contudo, a respeito das ações sugeridas, ressalta-se que estas partem das vivências narradas, mas que representam demandas coletivas, sendo de extrema relevância que sejam discutidas com os(as) estudantes não só em representações estudantis, mas de forma ampla, permitindo o debate com a maioria deles, em horários e em condições que contemplem a participação de estudantes trabalhadores(as) no contexto acadêmico. Pautar essas estratégias como demandas institucionais é entender o processo de formação como construção coletiva e de educação permanente, que parte das necessidades postas no cotidiano e pressupõe o envolvimento de todos os sujeitos que fazem parte desses ambientes.

Entende-se que o lócus da pesquisa foi a IFRS; todavia, esse estudo tem a intenção de servir como aporte para o trabalho na educação como um todo, da Básica à Superior, da pública à privada, visto que, ao se visibilizar as histórias de vida dos sujeitos, objetiva-se o alargamento e a defesa dos direitos sociais da classe trabalhadora. Ao desconsiderar, ou não reconhecer, os desafios postos à classe trabalhadora que acessa as IFES brasileiras, coloca-se em risco não só suas integridades físicas, como o compromisso ético com a defesa da democratização a partir do desenvolvimento da cidadania e dos direitos sociais.

Por fim, como trabalhadora assistente social da política de educação, e também trabalhadora estudante, ouvir as narrativas dos sujeitos da pesquisa reacendeu o compromisso com a escuta de cada sujeito, com a defesa da educação pública e com os princípios que norteiam o projeto ético político profissional. Conclui-se, portanto, que ao referenciar, nesse estudo, autores como Mézsáros (2005) e Freire (2014), assume-se uma posição sobre o entendimento da educação como forma de luta para transformar a realidade, e também como forma de emancipação política e humana.

Da mesma forma, ao abordar, mesmo que brevemente, sobre as obras desses pensadores e ativistas, encarrega-se do compromisso com a defesa da escola pública, da educação pública e da contrariedade da educação como mercadoria. Ao retomar a bandeira da UNE, *Quem entra quer ficar*”, responsabiliza-se também com o compromisso pela defesa e pelo fortalecimento, mesmo que com todas as contradições, da democratização da educação para a classe trabalhadora. Democratizar é permitir ficar, é ser com toda a sua diversidade, podendo ser também pela escuta e pelo olhar sensível; é concluir e resistir.

REFERÊNCIAS

ABREU, Edna M. C. O Serviço Social na educação profissional e tecnológica: principais requisições e funções dos/as assistentes sociais nos Institutos Federais de Educação. *In*: FÉRRIZ, Adriana F.; BARBOSA, Mayra Q. (org.). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/29901/1/panorama-da-insercao-assistente-social-ri.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. *In*: PINSKY, Carla B. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

ALMEIDA, Ana M. F.; ERNICA, Maurício. Inclusão e segmentação social no ensino superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 63-83, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00063.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

ALMEIDA, Ney L. T. Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais. *In*: **CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - GT DE EDUCAÇÃO**: Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS, 2011. Disponível em: <http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. 2. ed. Londrina: Práxis, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Século XXI**: Nova era da precarização estrutural do trabalho? *In*: Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/Arquivos/sis/EventoPortal/AnexoPalestraEvento/Mesa%201%20-%20Ricardo%20Antunes%20texto.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2019.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **O Privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARANHA, Maria L. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Raquel D. **O movimento estudantil nos tempos da barbárie: a luta dos estudantes da UECE em defesa da universidade pública**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. M.; VELOSO, Tereza C. M. A. Políticas de educação superior: ensino noturno como estratégia de acesso para o estudante-trabalhador. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 33, n. 19, p. 279-304, set./dez. 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília, DF: Presidência da República, [1906]. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

_____. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 20 dez. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. **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: Presidência da República, [2007]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 18 jan. 2019.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 30 dez. 2019.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 30 dez. 2019.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 4 fev. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social, memórias e resistências contra a ditadura**: depoimentos. Brasília: CFESS, 2017.

CURY, Carlos R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

CURY, Carlos R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Luiz, MA, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe, 1, p. 35-55, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe1/a04v24nspe1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

FÁVERO, Maria L. A. **UNE em tempo de autorismo**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1995.

FERNANDES, Rosa M. C.; DOMINGOS, Angélica; AMES, Valesca. Encontros e Desencontros das ações afirmativas no ensino superior: as resistências dos estudantes indígenas. **O Social Em Questão**, Rio de Janeiro, v. 37, p. 71, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/175235/001064438.pdf?sequence=1.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

FERNANDES, Rosa M. C. **Educação no/do Trabalho no Âmbito das Políticas Sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

FREITAS, Mariano. **Nós, os estudantes**: breve história dos universitário cearenses na década de 60. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2001.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: ed. UFU/ PROEX, 2012.

FONAPRACE/ANDIFES. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2016.

_____. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Brasília: FONAPRACE, 2018.

FRANÇA, Charles A.; SOUSA NETO, Manoel F. **O Bom da História**: reflexões sobre a escola em movimento estudantil. Revista Fluminense de Geografia, Ano 1, n. 1. Niterói: AGB, 2002 (11-20).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Sônia M. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas, 2002.

GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação e educação Brasileira Contemporânea. *In*: **Educação e Sociedade**. CEDES, n. 8., São Paulo: Cortez, 1981.

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

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GARRIDO, J. Del Alcàzar. As fontes orais na pesquisa histórica. **Revista Brasileira de História**, n. 25, São Paulo: Marco Zero, 1993.

HADDAD, Sérgio. **Educação e exclusão no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil. *In*: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson; LIMA, Márcia (org.). **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

IAMAMOTO, Marilda V. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Rio De Janeiro, 2017. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/08933e7cc526e2f4c3b6a97cd58029a6.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução nº. 086, de 03 de dezembro de 2013**. Política de Assistência Estudantil do IFRS. [S. /.] Conselho Superior [2013]. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao_86_13.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 3 fev. 2020.

LEITE, Josimeire O. **As múltiplas Determinações do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES nos governos Luiz Inácio Lula da Silva**. Maceió: Editora da UFAL - EDUFAL, 2017.

KLEIN, Carla. **Estágio: Uma Fraude ao Contrato de Trabalho?** 2009. Monografia (Especialização em Direito e do Trabalho e Previdência Social) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Centro Universitário FEEVALE, Novo Hamburgo, 2009.

KOWALSKI, Aline V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2012.

LIMA, Kátia R. S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a10.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

MACIEL, Ana L. S. **Universidade em crise: uma travessia necessária para a formação em Serviço Social**. 2006. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/397> . Acesso em: 12 abr. 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEIHY, José C. S. B. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MENDES, Jussara M. R.; WÜNSCH, Dolores S. Trabalho, Classe Operária e Proteção Social: reflexões e inquietações. **Revista Katalysis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 241-248, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n2/14.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisas qualitativas em saúde. 3. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1994.

_____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional da Educação**. Brasília, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília: SETEC/MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810. Acesso em: 24 abr. 2018.

MONLEVADE, João A. **Funcionários de Escolas**: cidadãos, educadores, profissionais e gestores. Brasília: CEAD/UnB, 2008.

NETTO, José P. Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”. **Revista Temporalis**, Brasília: ABEPSS, n. 3, 2001.

PAURA, Simone G. O Serviço Social na Educação Superior. *In*: ALMEIDA, Ney L. T.; PEREIRA, Larissa D. (org.). **Serviço Social e Educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. p. 113-131.

PEREIRA, Potyara A. P. Política Social: temas e questões. São Paulo: Cortez, 2009. _____. Questão Social, Serviço Social e Direitos da Cidadania. **Revista Temporalis**, Brasília: ABEPSS, n. 3, 2001. p. 51-62.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA – PNP 2018 (Ano Base 2018). Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jan. 2019.

POERNER, Arthur. **O Poder Jovem**: história da participação política dos estudantes brasileiros. 4. ed. São Paulo: Centro de memória da juventude, 1995.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

RIBEIRO, Arilda I. M. Mulheres Educadas na Colônia. *In*: LOPES, Eliane M. T.; FILHO, Luciano M. F.; VEIGA, Cynthia G. (org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 79-94.

RISTOFF, Dilvo. **Vinte e um anos de educação superior, expansão e democratização**. Grupo Estratégico de análise da Educação Superior no Brasil, Cadernos do GEA, n. 3, jan./jun. 2013. Rio de Janeiro: FLACSO/ GEA/UERJ/LPP, 2013. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf. Acesso em: 10 jan.2020.

SAMPAIO, Helena; CARDOSO, Ruth C. L. **Estudantes Universitários e o Trabalho**. [S. l.: s. n.] Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_03.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

SANFELICE, José L. **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Demeval. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEFER, Graziela; CLOSS, Thaisa; ZACARIAS, Inez. Reconceituação Latino-Americana e a Ditadura no Brasil: A Renovação do Serviço Social Gaúcho. *In*: XXII Seminario Latinoamericano De Escuelas Trabajo Social. **Anais [...]**. Bogotá, 24 a 28 de setembro de 2018.

SILVA, Joselina; CARMO, Nicácia L. 1945/1988/1997- Cotas para negros no Brasil: uma conversa que vem de longe. *In*: Ações Afirmativas, reconhecimento e movimentos sociais. **O Social em Questão**. Ano XX, n. 37, jan./abr., 2017. p. 17-36. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_37_art_1_Silva_doCarmo.pdf. Acesso em: 30 nov. 2019.

SILVA, Nelson V.; HASENBALG, Carlos. **Tendências da desigualdade educacional no Brasil**.v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582000000300001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2019.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado, história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

TROW, Martin. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII**. Berkeley: *Institute of Governmental Studies*, University of California, 2005. Disponível em: <http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>. Acesso em: 12 abr. 2019.

WERLANG, Rosângela; MENDES, Jussara M. R. Sofrimento social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 743-768, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n116/09.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

VARGAS, Hustana. M; PAULA, Maria. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, Jul. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n2/11>. Acesso em: 3 abr. 2019.

YAZBEK, Maria C. A Política Social brasileira nos anos 90: refilantropização da Questão Social. **Cadernos ABONG** n. 11, São Paulo, 1995.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-. Acesso em: 14 jan. 2019.

_____. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. *In*: ZAGO, Nadir; et. al. **Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE A – E-MAIL PEDIDO DE COLABORAÇÃO EM PESQUISA

Michele Mendonça Mi <michele.mendoncar@gmail.com>

PEDIDO DE COLABORAÇÃO EM PESQUISA

Michele Mendonça Mi <michele.mendoncar@gmail.com> 21 de maio de 2019 às 15:52 Para: assistencia.estudantil@canoas.ifrs.edu.br

Cc: aline.kowalski@canoas.ifrs.edu.br

Bcc: Rosa FERNANDES Profe <rmariacf@uol.com.br>

Prezadas e Prezados,

Estou realizando uma pesquisa de mestrado intitulada HISTÓRIA ORAL DE ESTUDANTES TRABALHADORAS/ES: narrativas sobre a permanência e os desafios na educação superior, sob orientação da Profe. Dra. Rosa Maria Castilhos Fernandes, do PPG Política Social e Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O objetivo geral da pesquisa é: conhecer a trajetória de vida acadêmica de estudantes trabalhadoras/es e os desafios para permanecerem na Educação Superior do IFRS.

Para tanto, a partir do espaço profissional que ocupo (Assistência Estudantil do Campus Feliz), aliado às construções com minha professora orientadora, entendemos que pesquisar a realidade de estudantes trabalhadoras/es de outros campi além do campus em que atuo, enriqueceria a pesquisa, podendo nos trazer importantes subsídios em relação a permanência deste público alvo. Assim, incluímos como público alvo/amostra da pesquisa estudantes dos campi da região metropolitana de POA.

Assim, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Institucional pelo nosso Reitor, venho por meio deste contato solicitar o apoio das e dos colegas da equipe de Assistência Estudantil do campus Canoas para poder desenvolver a pesquisa que consistirá em uma entrevista com os/as estudante trabalhadores/as.

Para tanto, baseado em uma amostra intencional, o auxílio consistiria em indicar a participação de 02 estudantes, podendo ser homem ou mulher, que atenda aos seguintes critérios:

c) 01 estudante ingressante pela cota Pessoa Com Deficiência Renda Inferior - PCD RI, de algum curso superior, trabalhador/a com ou sem vínculo empregatício e que seja beneficiário do Programa de Auxílio Estudantil

ou

e) 01 estudante ingressante pela cota Escola Pública Preto, Pardo e Indígena (PPI) Renda Inferior, de algum curso superior, trabalhador/a com ou sem vínculo empregatício e que seja beneficiário do Programa de Auxílio Estudantil;

ou

f) 01 estudante ingressante pela cota Escola Pública, de algum curso superior, trabalhador/a com ou sem vínculo empregatício e que seja do movimento estudantil do IFRS.

Os critérios de exclusão são os seguintes: a) ser estudante e não trabalhar; b) ser estudante de curso técnico; c) e não ser beneficiário do Programa de Auxílio Estudantil.

Importante frisar que a população escolhida reflete o interesse desta pesquisa de colocar em evidência os relatos e experiências de estudantes que são público tanto da Lei de Cotas como do Programa de Auxílio Estudantil, pautando assim as formas de acesso e as estratégias institucionais de permanência.

O contato com os/as estudantes será feito por mim após indicação de vocês a partir de consulta e autorização do/da estudante em questão. O local para realização das entrevistas será definido com os/as estudantes a fim de ser garantido espaço sigiloso, seguro e protegido.

Dessa forma, contando com o apoio de vocês, seria de grande importância a indicação dos/as estudantes até o dia 01 de junho de 2019.

Em anexo o Termo de Consentimento Institucional assinado pelo Reitor do IFRS.

Agradeço imensamente a atenção e a colaboração nessa pesquisa que objetiva focar em estratégias de permanência e êxito dos/as estudantes do IFRS.

Cordiais saudações, Atenciosamente,

Michele Mendonça

Assistente Social IFRS Campus Feliz

Mestranda PPG Política Social e Serviço Social da UFRGS.

APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA HISTÓRIA ORAL

Nome: _____

Contato: _____

Curso: _____

Data: _____

Campus: _____

Horário início: _____ Horário término: _____

ROTEIRO PARA HISTÓRIA ORAL

1. **Quais as condições de trabalho e renda das/os estudantes trabalhadoras/es que acessam a Assistência Estudantil do IFRS?**
2. **Quais são os desafios enfrentados pelas/os estudantes trabalhadoras/es para permanecerem na Educação Superior do IFRS?**
3. **Quais estratégias podemos identificar para contribuir com a permanência e diplomação da/o estudante trabalhador/a que acessou o IFRS?**

TEMAS A SEREM ABORDADOS NO DIÁLOGO COM AS/OS PARTICIPANTES
1. Exposição da temática da pesquisa contextualizando a sua relevância, apresentando o objetivo geral da pesquisa e assinatura do TCLE;
2. Condições de trabalho e renda: Como vem se dando a sua inserção no mundo trabalho? Fale um pouco sobre sua história. Com que idade você começou a trabalhar? Quais as condições do seu trabalho (formal, informal, contribui com o INSS)? Qual sua renda? Você é a/o responsável pela manutenção financeira da sua família? Qual a carga horária semanal que o trabalho remunerado ocupa em sua vida?
3. Trajetória acadêmica. É sua primeira experiência na educação superior? Qual foi sua forma de ingresso no IFRS? Como é estudar e trabalhar – Quais os desafios que você enfrenta/enfrentou para permanecer na IFRS? O que você gostaria de narrar a respeito do seu acesso e sobre suas condições de permanência conciliando trabalho e estudo?
4. Estratégias de permanência: Que ação ou atitude institucional poderia fortalecer suas condições de permanência na educação superior do IFRS?

APÊNDICE C – CONTATO COM ESTUDANTE PARA VALIDAÇÃO DA NARRATIVA

Prezada/o estudante,

Olá, tudo bem? Aqui é a Michele, assistente social do Campus Feliz. Assim, informo que estou finalizando a última etapa da pesquisa que você participou. E esse é o motivo do meu contato, pois nessa etapa a sua participação é fundamental. Como foi explicado no momento da realização da entrevista, foi utilizada a técnica de História Oral (temática), ou seja, as perguntas foram realizadas para a livre narrativa de sua experiência no trabalho e na educação superior do IFRS. Ao transformar o discurso oral em escrito, a partir da transcrição, preciso que você leia e valide as informações. Você pode fazer alguma correção que entenda necessário. Porém, solicito que não seja alterado a originalidade e espontaneidade da fala, seguindo a orientação da autora utilizada como referência (FREITAS, 2002)²⁵, no intuito de manter o texto o mais fiel possível com a entrevista concedida. Saliento por fim, que a escolha dessa metodologia é para que a sua voz, como estudantes trabalhador/a ou trabalhador/a estudante, seja protagonista nesse estudo e que a partir disso se possa contribuir com o fortalecimento das condições de permanência estudantil no IFRS.

Aguardo a sua confirmação de recebimento, assim como o retorno do texto em resposta a esse e-mail ou por *whatsapp*.

Por fim, agradeço imensamente, mais uma vez, pela sua participação.

Um abraço,

Atenciosamente,

Michele Mendonça

Assistente Social do Campus Feliz

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Política Social e Serviço Social da UFRGS

²⁵De acordo com Freitas (2002) os procedimentos pós-entrevista envolvem a transcrição e conferência, devendo passar por algumas etapas. Assim sendo, a primeira delas é a realização da transcrição na íntegra das entrevistas gravadas e, em seguida, a leitura e conferência do material (2002, p. 97). Após a digitação, o texto deve ser enviado ao entrevistado para correção que julgue pertinente, porém, com a orientação e alerta de se manter a originalidade e espontaneidade da entrevista concedida sendo o mais fiel possível, visto que *um discurso escrito elaborado torna a entrevista oral sem função* (2002, p.98). As correções podem ser de nomes próprios, termos técnicos e, quando necessário, complementação de frases. FREITAS, S. (2002). História oral: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO
SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Declaro para os devidos fins que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, autarquia federal, de educação pública, vinculado ao Ministério da Educação, está ciente e autoriza a realização da pesquisa intitulada HISTÓRIA ORAL DE ESTUDANTES-TRABALHADORAS/ES: narrativas sobre a permanência e os desafios na educação superior, desenvolvida pela pesquisadora Michele Mendonça Rodrigues, mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Política Social e Serviço Social da UFRGS orientada pela Prof.^a Dra. Rosa Maria Castilhos Fernandes. Os sujeitos da pesquisa são estudantes dos cursos superiores do IFRS, que serão convidados a participar de entrevista com a técnica história oral mediante consentimento em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Trata-se de uma pesquisa social que tem como objetivo conhecer os desafios vivenciados na trajetória de vida acadêmica que estudantes trabalhadores/as vêm enfrentando para permanecerem na Educação Superior do IFRS.

Tendo em vista o compromisso ético com a devolução das informações e dados analisados após a conclusão desta investigação, tem-se como responsabilidade a devolução em forma de Dissertação de Mestrado, publicação de relatórios de pesquisa, artigos e socialização em eventos científicos, assim como a priorizar o acesso à transcrição e texto das entrevistas realizadas com os/as estudantes participantes, validando dessa forma as narrativas. Igualmente, assume-se o compromisso de devolução dos achados da pesquisa para a Direção Geral dos Campi participantes e para a Pró-Reitoria de Ensino do IFRS entendendo-se que a dissertação com a narrativa das/os estudantes podem subsidiar práticas pedagógicas e inclusivas que proporcionem o fortalecimento das condições de permanência a este público. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e mantidas sob sigilo

em local seguro, no endereço Rua Ramiro Barcelos 2777, Bairro Santa Cecília - Anexo I da Saúde, sala 302 - pelo período de 5 anos, após, serão destruídas. Ressaltando que em nenhum momento serão expostos os nomes dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos ou dúvidas relativas à pesquisa. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Prof.^a Dra. Rosa Maria Castilhos Fernandes. A pesquisadora responsável e a mestranda podem ser contatadas a qualquer momento para eventuais esclarecimentos ou dúvidas com relação à pesquisa, ou ainda, você poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo telefone (51) 3308-5698 e/ou endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600, Bairro Santa Cecília - Porto Alegre/RS.

E-mail: ceppsico@ufrgs.br.

Ciente,

Reitor do IFRS

Nome:

CPF:

Telefone para contato:

E-mail:

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO
SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a Estudante,

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a), da pesquisa intitulada HISTÓRIA ORAL DE ESTUDANTES-TRABALHADORAS/ES: narrativas sobre a permanência e desafios na educação superior, de responsabilidade da pesquisadora Prof.^a Dra. Rosa Maria Castilhos Fernandes e colaboração da mestranda, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Política Social e Serviço Social da UFRGS, Michele Mendonça Rodrigues. O objetivo geral desta pesquisa é conhecer os desafios vivenciados na trajetória de vida acadêmica, que estudantes trabalhadores/as que acessam a Assistência Estudantil vem enfrentando para permanecerem na Educação Superior do IFRS.

Pedimos sua colaboração para participar da pesquisa narrando/falando sobre sua trajetória de vida, mais especificamente a partir do seu ingresso no curso superior do IFRS Campus Feliz, através da aplicação de uma entrevista pela pesquisadora, com duração aproximada de uma hora. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e será mantido o sigilo de sua participação, ou seja, em nenhum momento do estudo ou do relatório final de pesquisa você será identificado, sendo garantido o sigilo e anonimato. Sua participação não é obrigatória, a qualquer momento você pode desistir de participar, sem que isso lhe traga prejuízos, seja na relação com o pesquisador, com a UFRGS ou com o IFRS.

Quanto aos possíveis riscos que você pode ter, compreende-se que o estudo apresenta riscos de eventuais desconfortos que você pode sentir ao falar sobre sua trajetória de vida, bem como sentimentos e lembranças que causem sofrimento por se tratarem de aspectos relativos às suas experiências de vida. Contudo, você pode no momento em que desejar se retirar da pesquisa e caso ocorra alguma intercorrência ou dano decorrente do estudo, você possuirá orientação e assistência

psicossocial, através da rede do Sistema Único de Saúde. Como possíveis benefícios, entende-se que o estudo pode colaborar para que a instituição de educação - IFRS - possa ter subsídios para qualificar suas ações ao que tange a permanência acadêmica de estudantes trabalhadores/es, refletindo a respeito do perfil deste/a estudante e quais são seus desafios em permanecerem no curso superior que acessaram no IFRS. Entende-se também, que essa reflexão pode contribuir para a instituição identificar estratégias que possam contribuir com a promoção da melhoria das condições de vida acadêmica e permanência das/os estudantes trabalhadoras/es.

Os dados da presente pesquisa serão mantidos sob a responsabilidade da pesquisadora pelo período de 5 (cinco) anos, sendo armazenados na sala 302 do anexo I da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Rua Ramiro Barcelos, 2777- Porto Alegre/RS, sendo garantida sua confidencialidade.

Colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos ou dúvidas relativas à pesquisa, podendo a pesquisadora responsável e a colaboradora ser contatadas a qualquer momento, ou ainda, você poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo telefone (51) 3308-5698 e pelo e-mail: ceppsico@ufrgs.br.

A presente pesquisa dará origem a dissertação da estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social da UFRGS Michele Mendonça Rodrigues.

Após ter sido informado sobre os objetivos da pesquisa, considero-me esclarecida/o sobre o trabalho, e aceito participar voluntariamente, entendendo que as pesquisadoras terão propriedade intelectual sobre as informações geradas com o trabalho. Ficou claro que a minha participação será somente no processo de entrevistas, tendo garantia do acesso a leitura da transcrição da minha entrevista e dos resultados da pesquisa e esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Expresso minha concordância com a divulgação pública dos resultados e do município participante, uma vez que recebi garantias sobre o anonimato e sigilo de minha identidade.

Participante: _____

Assinatura: _____

Data: __/__/____.

Assinatura da Pesquisadora: _____

Pesquisadora responsável: Rosa Maria Castilhos Fernandes

Endereço: Instituto de Psicologia – Rua Ramiro Barcelos, nº 2600- Bairro Santa Cecília, POA-RS.

Telefone: 051 3308 5066

Assinatura da Colaboradora: _____

Colaboradora: Michele Mendonça Rodrigues

Endereço: Instituto de Psicologia – Rua Ramiro Barcelos, nº 2600- Bairro Santa Cecília, Porto Alegre-RS. Telefone: 051 3308 5066

ANEXO – DADOS PROEN AUXÍLIOS ESTUDANTIS IFRS 2018

	2018					
	Campus/Auxílios	TOTAL				
		G1	G2	G3	G4	Moradia
	ALVORADA	57	89	39	8	0
	BENTO GONÇALVES	3	83	83	37	42
	CANOAS	56	69	41	21	0
	CAXIAS DO SUL	37	139	104	39	12
	ERECHIM	45	121	82	41	49
	FARROUPILHA	12	38	43	23	16
	FELIZ	4	56	63	21	8
	IBIRUBÁ	10	59	34	26	27
	OSÓRIO	28	157	51	22	10
	PORTO ALEGRE	117	214	127	28	61
	RESTINGA	204	126	34	11	4
	RIO GRANDE	106	303	181	55	14
	ROLANTE	81	115	39	18	4
	SERTÃO	38	194	125	49	156
	VACARIA	4	50	40	16	7
	VERANOPOLIS	3	5	13	5	0
	VIAMÃO	69	88	36	13	6
	TOTAIS	874	1906	1135	433	416