

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE-TRABALHADOR E DO TRABALHADOR-ESTUDANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIO PÚBLICO A SER ENFRENTADO

HUSTANA MARIA VARGAS*
MARIA DE FÁTIMA COSTA DE PAULA**

Recebido: 24 jul. 2012

Aprovado: 6 dez. 2012

* Doutora em Educação pela PUC-Rio de Janeiro, Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, Brasil. E-mail: hustana@gb1.com.br

** Doutora em Sociologia pela USP, Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UFF (NEPES) e Pesquisadora do CNPq. Niterói, RJ, Brasil. E-mail: mfatimadepaula@terra.com.br

Resumo: O artigo trata da democratização da educação superior compreendida como um processo que se realiza integralmente com a conclusão dos cursos por parte dos estudantes, tendo como alvo privilegiado a inclusão das camadas subalternizadas. Mostra que, embora a grande maioria dos nossos estudantes trabalhe, as políticas públicas e a legislação brasileira não contemplam a particularidade dessa condição, dificultando a permanência do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na universidade. Discute esta problemática com foco num curso noturno ofertado em Instituições Federais de Educação Superior, as quais se encontram em processo de expansão, pretensamente inclusiva. Finalmente, considerando que as dificuldades de conciliação entre as atividades de estudo e trabalho são enfrentadas por políticas públicas de outros países, traz os casos português e cubano sobre o assunto, de forma a nortear possíveis encaminhamentos desse dilema em nosso país.

Palavras-chave: Educação superior. Democratização. Inclusão social. Trabalho. Estudo.

THE INCLUSION OF THE STUDENT-WORKER AND THE WORKER-STUDENT
IN THE HIGHER EDUCATION: PUBLIC CHALLENGE TO BE FACED

Abstract: The article treats democratization of higher education understood as a process which entirely takes place with the conclusion of the courses by the students, keeping as privileged target the inclusion of the subordinated social layers. It also demonstrates that, although the enormous majority of our students do work, the public policy and Brazilian legislation do not contemplate the specificity of this situation, making the permanence of the student-worker and the worker-student in the university very difficult. Besides, it brings this matter to discussion focusing in an evening course offered by Federal Institutions of Higher Education, which find themselves in process of expansion, supposedly inclusive. Ultimately, considering that the difficulties of conciliation between the studies and work activities are also faced by public policy in other countries, this article highlights the Portuguese and Cuban cases about the subject as a way to guide possible routes to this dilemma in our country.

Key words: Higher education. Democratization. Social inclusion. Work. Study.

1 A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB O PRISMA DA CONCLUSÃO DOS CURSOS E DA INCLUSÃO DAS CAMADAS SUBALTERNIZADAS

Na primeira década do século XXI pôde-se verificar, no Brasil, um processo de convergência entre princípios constitucionais expedidos pela Carta de 1988 e a política educacional para a educação superior. Senão, vejamos.

Dentre os objetivos preconizados por nossa República no art. 3º, destacam-se: construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais. Em sintonia com o momento de abertura política, o texto propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, pela “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, I). Estabelece também, no artigo 208 inciso V, que o dever do Estado com a educação será efetivado por meio da garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Mencionamos, finalmente, o artigo 214 da Constituição Federal, que prevê o estabelecimento dos Planos Nacionais de Educação (PNEs). De duração decenal, objetivam articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações que conduzam, dentre outras, à universalização do atendimento escolar e à formação para o trabalho.

Computando taxas líquidas¹ de matrícula incompatíveis com essas diretrizes em todos os níveis de ensino e sobretudo na educação superior, o PNE de 2001 ambicionou: a) prover, até 2011, a oferta deste nível educacional para pelo menos 30% da faixa etária entre 18 e 24 anos e b) criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

Entretanto, o ritmo das matrículas não aumentava segundo os prognósticos. Em 2005 o alerta já havia soado na esfera governamental. O Ministro da Educação (HADDAD, 2005) vaticinava que se não houvesse alteração nesse

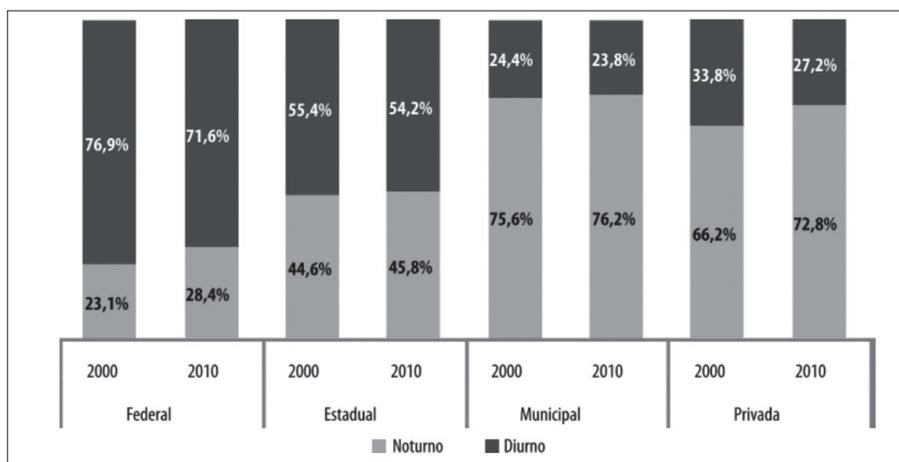
1 A taxa de escolarização líquida é dada pela razão entre os estudantes de 18 a 24 anos matriculados na educação superior e a população nacional de 18 a 24 anos. A bruta, pela razão entre o total de estudantes matriculados na educação superior e a população de 18 a 24 anos. A taxa de escolarização bruta na educação superior passou de 16,6 em 2002 para 26,7 em 2009, e a líquida passou de 9,8 em 2002 para 14,4 em 2009. (INDICADORES, 2012).

ritmo, não ultrapassaríamos 17% da população entre 18 e 24 anos no ensino superior ao cabo do PNE a findar em 2011. Ou seja, alcançaríamos pouco mais de metade da expansão pretendida naquele Plano.

Sucedee, então, que de forma a implementar as metas do PNE, o governo Lula adotou uma série de políticas. Dentre outras: criou novas universidades públicas e multiplicou *campi* de antigas universidades fora das capitais, ofertou bolsas em instituições particulares (PROUNI), ampliou o FIES (Programa de Financiamento Estudantil) e preconizou uma política de cotas².

Através do Decreto 6096/2007, elaborou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Sua primeira diretriz, estabelecida no parágrafo 2º do Decreto, prevê a: “redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno”.

Essa última preocupação reflete o desnível da oferta de vagas por turnos entre as categorias administrativas, como segue:



Fonte: Censo da Educação Superior. BRASIL. MEC/INEP. **Censo da educação superior 2010**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2012.

Visivelmente, todas essas medidas visavam incorporar faixas da população desatendidas pelo sistema e sem as quais não se atingirão nem as metas quantitativas nem as políticas para a educação superior. Nessa direção, estudo

2 Respectivamente: Lei 11096/2005, Lei 11552/2007 ampliando para 100% o financiamento das mensalidades e Projeto de Lei 73/1999 e seus sucedâneos, que institui sistema especial de reserva de vagas, em apreciação no Congresso Nacional.

do Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes (NUNES; MARTIGNONI; CARVALHO, 2003) revelava que 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que “não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito”. São pessoas que vivem em situações adversas tais como não possuir geladeira e fogão no domicílio, e possuem rendimento domiciliar mensal inferior a dois salários mínimos. Esse percentual representa 2,1 milhões de potenciais estudantes que, para serem incluídos no sistema de educação superior dependerão - mais do que da gratuidade - de bolsas de estudo, de trabalho, de monitoria, de extensão, de pesquisa, de restaurantes universitários subsidiados, de moradia estudantil, ou de outras formas que, combinadas a essas, tornem viável a sua permanência no *campus*. Além disso, sabe-se que o índice de desemprego é alto entre os jovens, dificultando a obtenção de renda para fazer frente às despesas com educação. E quando os jovens estão no mercado, a maioria ganha menos de 2 salários mínimos e trabalha mais de 40 horas por semana, uma combinação que em nada favorece a busca por maior escolaridade (HOPER EDUCACIONAL, 2006).

Essa situação pode ser observada junto ao nível médio, formador do futuro estudante da educação superior, exemplificada pelo setor público do Estado do Rio de Janeiro³:

É um problema histórico que temos na Região Metropolitana. Nessas escolas à noite, os alunos geralmente só aparecem em época de provas. A partir do início de setembro, de outubro, quando vai chegando a época de festas, há um esvaziamento ainda mais perigoso de jovens que saem para trabalhar e não voltam mais (O FRACASSO, 2012, p. 4).

Não obstante, o próximo PNE⁴ é ainda mais ambicioso que o anterior: pela meta 12, pretende “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos”.

A redação deste PNE foi precedida e subsidiada pela realização da Conferência Nacional da Educação – CONAE em abril de 2010. Enfática quanto ao ensino superior, destaca que:

observa-se que esse nível de ensino continua elitista e excludente. A expansão ocorrida na última década não foi capaz de democratizar efetivamente esse nível de ensino. É necessário, portanto, democratizar o acesso dos segmentos menos favorecidos da sociedade {...}

3 Em 2011, aproximadamente 40% das escolas da rede pública carioca apresentaram índices de reprovação de mais da metade de seu alunado (O FRACASSO..., 2012, p. 4).

4 Apresentado pelo presidente Lula em dezembro de 2010 para apreciação do Congresso Nacional, continua em tramitação em 2012.

O **acesso e a permanência** desses segmentos à educação superior implicam políticas **públicas de inclusão social dos/ das estudantes trabalhadores/as, plano nacional de assistência estudantil para estudantes de baixa renda** (grifo nosso), a exemplo das bolsas-permanência e do apoio financeiro para o transporte, residência, saúde e acesso a livros e mídia em geral (BRASIL.MEC.CONAE, 2010).

Está configurada, então, a principal condição para a consolidação da expansão da educação superior em nosso país: o atendimento de camadas mais pobres da população, incluindo os/as estudantes-trabalhadores/as. Tudo isso explica porque a política educacional contemporânea para a educação superior está embasada no conceito de democratização do ensino⁵.

Na síntese de Ristoff (2011, p. 162):

Se a palavra de ordem da década passada foi *expandir*, a desta década precisa ser *democratizar*. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. Não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados.

No que tange ao papel das universidades federais nesse processo, Gomes, Oliveira e Dourado entendem que o REUNI se constituiu num “programa com impacto direto na remodelação das universidades, incluindo currículo, trabalho docente, carreira estudantil, relação alunos/docente” (2011, p. 175). Acrescentaríamos que o REUNI, na qualidade de programa que promove - junto a outras iniciativas governamentais - a transição para um sistema de educação superior de massa⁶, deve ser analisado sob outra métrica.

Vislumbrando uma educação superior de massas, novos e mais adequados padrões de avaliação da qualidade e de sua aferição devem ser adotados (PEIXOTO, 2011). Nesse sentido, Gomes e Moraes (2009) contribuem de forma objetiva, arrolando fatores a serem considerados nesse caso, como: a

5 O Projeto de lei da Reforma da Educação Superior (Projeto de lei 7200/2006) determina que a “função social do ensino superior” será atendida pela instituição mediante alguns requisitos, sendo o primeiro deles a “democratização do acesso e das condições de trabalho acadêmico”. No Título II, sobre o sistema federal de ensino, o Projeto abre uma seção específica sobre as “Políticas de Democratização do Acesso e de Assistência Estudantil”.

6 Adotando a classificação de Trow, o sistema de massas atende entre 16 e 50% do grupo etário relevante, “estando plenamente consolidado em relação ao sistema de elite quando passa a admitir mais de 30% das matrículas da coorte de jovens de 18 a 24 anos” (GOMES; MORAES, 2009, p. 4). Considera-se de elite o sistema que atende até 15% do grupo etário relevante e universal o sistema que ultrapassa os 50% nesse atendimento.

função que é atribuída ao ensino superior no sistema de massa; as condições da infraestrutura física; os critérios de acesso; os programas de assistência e apoio aos estudantes; a relação professor/aluno; a herança cultural e escolar dos estudantes; as **características sociais, culturais e econômicas da população matriculada** (grifo nosso). Esse é o nosso ponto.

Por mais amadurecida que esteja a intenção democratizante, processos como esse não se instalam de forma indolor na sociedade. Alvo de disputas e tensões por deslocar, por sua própria natureza, os centros de poder e direitos, abriga os mais intensos debates. Em outros momentos da história nacional em que a expansão da educação superior era intentada e realizada, esse debate apareceu. Nos anos 60, Darcy Ribeiro (1969, p. 135-6) trazia essas considerações:

na discussão acadêmica, com frequência, massificação e democracia se opõem a elitismo e seletividade como opções necessárias para a universidade. A estas ambigüidades se deve responder com a afirmação peremptória de que a universidade tem compromisso com ambos os termos desde falso dilema, e que os mesmos devem ser atendidos simultânea e integralmente. Assim, [...] deve-se ampliar ao máximo as possibilidades de educação oferecidas à juventude, tendo como meta preparar a força de trabalho de alta qualificação que a sociedade requer para poder viver e progredir. Ao mesmo tempo, deve selecionar dessa massa de estudantes, segundo os critérios mais objetivos e rigorosos, aqueles jovens nos quais deva fazer-se uma inversão adicional, em virtude de sua capacidade ou de sua laboriosidade, que os capacite a alcançar mais altos níveis de saber.

Embargos de natureza sociopolítica ao processo de expansão, pautados pelo temor da perda dos privilégios advindos do diploma de nível superior, não constituem novidade entre nós e não devem ser negligenciados. Entretanto, dificuldades internas ao desenvolvimento do processo também devem ser consideradas.

A nossa principal hipótese é que a ênfase na política de ampliação do acesso não esgota o projeto de democratização da educação superior. Esse processo só se completará se tivermos igual proporção de crescimento na taxa de concluintes, com inclusão crescente das camadas marginalizadas socialmente, sobretudo dos estudantes de baixa renda. É necessário visar com igual ênfase o final do processo: a conclusão, com êxito, dos cursos superiores, incluindo nesses índices as camadas subalternizadas da população.

Nesse sentido, somos críticos em relação aos indicadores número e taxa de matrícula como *proxy* do processo de democratização da educação superior. Não se pode esquecer que esse é apenas o início de um processo que precisa

ser acompanhado até o seu final. A vigilância constante sobre as taxas de conclusão e sobre o perfil socioeconômico dos concluintes e dos que se evadem nos parece essencial não apenas para atestar ou não o sucesso do processo como para produzir *feedbacks* sobre as políticas adotadas. Como deveríamos agir para garantir a eficácia das políticas de inclusão? Quais as alternativas possíveis no âmbito das políticas públicas e das iniciativas concretas no interior das universidades? Que carências específicas os nossos estudantes trariam para concluir o ensino superior?

2 A PREDOMINÂNCIA DO ESTUDANTE-TRABALHADOR E DO TRABALHADOR-ESTUDANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A literatura estabelece fartamente a correlação entre condição socioeconômica e escolarização. Desde o relatório Coleman há quase sessenta anos, sabe-se que “o fator socioeconômico é o que determina mais fortemente o desempenho escolar dos estudantes” (BRASIL.INEP, 1999, p. 23). Não por outra razão os últimos governos têm se preocupado em apoiar a permanência dos estudantes, concebendo medidas para provê-los dos recursos básicos para tal: bolsas de estudo, auxílio moradia, alimentação e transporte, dentre outras.

Entretanto, acreditamos que outra ordem de carência deve ser observada: a dificuldade de ajuste entre as exigências da escolarização e a necessidade de trabalhar, vivida por contingente expressivo do alunado. Entre a intenção de um estudante que pretende ingressar na educação superior e seu efetivo ingresso, encontramos um importante obstáculo a transpor, relacionado à situação de trabalho. Por vezes o trabalho dificulta a escolarização, por vezes a ausência de trabalho impede a escolarização. Essa situação, em verdade, traduz a evidência das incompatibilidades entre estudo e trabalho, ou seja, a possibilidade ou não de uma escolaridade longa, segundo a relação do estudante com o trabalho. Em tempos de crise econômica global, o dilema trabalho-estudo ultrapassa as fronteiras, como nos informa o noticiário internacional:

Custos cada vez mais altos – aliados a uma crise econômica que torna difícil aos jovens conseguir o primeiro emprego e pagar as dívidas que contraíram para se formar – vêm tornando a universidade, caminho da ascensão social, cada vez mais inacessível às classes médias e trabalhadores de países tão distintos como Espanha, EUA e Chile (O PESADELO..., 2012, p. 43).

Trata-se, assim, de uma situação particular e recorrente na condição do estudante da educação superior e que atua como um complicador para a sua permanência e conclusão: o fato de ser também um trabalhador. Segundo a PNAD de 2006, entre os jovens de 18 e 19 anos no Brasil, 27% só estudavam. Entre os demais, 50,6% trabalhavam, sendo que 30,6% somente trabalhavam e 20% trabalhavam e estudavam. É expressivo, ainda, o percentual daqueles que se dedicavam a afazeres domésticos: 17,2%. Vale dizer: 67,2% de jovens entre 18 e 19 anos no Brasil desempenham algum tipo de trabalho.

No grupo de 20 a 24 anos de idade, o trabalho passa a ser mais importante que os estudos. Nesta faixa etária, 64,4% trabalhavam, sendo que 49,7% tinham como atividade exclusiva o trabalho e 14,7% associavam o trabalho ao estudo. O percentual que somente estudava era de apenas 10,8%, e 20,3% cuidavam de afazeres domésticos (IBGE, 2007).

Especificamente sobre os estudantes brasileiros da educação superior, o MEC apresentava, com base nos dados do Exame Nacional de Cursos (Provão) aplicado até 2003, um perfil geral desses estudantes⁷. Nesse ano, cerca de 70% exerciam algum tipo de trabalho (BRASIL.MEC/INEP, 2004). De qualquer forma, mesmo não sendo ainda trabalhadores, esperavam que a educação superior lhes proporcionasse um ingresso qualificado no mercado de trabalho. Para 80% dos concluintes do ensino superior no Brasil em 2003 e 2004, sem subterfúgios, “a aquisição de formação profissional é a principal contribuição do curso, ou seja, eles vêm para a educação superior em busca de uma profissão” (RISTOFF, 2006, p. 91). O mundo do trabalho permeia, assim, a realidade atual ou futura de nossos estudantes.

Marialice Foracchi (1977, p. 51) analisa magistralmente as circunstâncias e efeitos do trabalho na vida dos estudantes:

O trabalho e o estudo podem ser conjugados porque tanto existe o trabalho em tempo parcial quanto os cursos noturnos. O jovem que se desdobra entre essas duas atividades, igualmente solicitadoras e absorventes, apresenta, portanto, algumas características peculiares. Trabalho parcial: acentua o divórcio entre interesses e necessidade, sem concentrar-se neste ou naquele setor, se dilui entre estudo e trabalho, convertendo-os em atividades precárias e insatisfatórias. Contudo, nesse caso, o trabalho é o setor mais atingido por ser, na perspectiva do estudante, um trabalho incompleto e parcial. O estudante que trabalha vive a fragmentação do estudante: não estamos

⁷ Com a substituição do Provão pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes em 2004, os relatórios passam a ser por cursos, não apresentando resultados gerais sobre o perfil do estudante da educação superior.

mais em presença de um mero intervalo que possibilita, como numa fuga, a realização de determinada atividade. Estamos diante de um intervalo amplo que marca, porque separa em tempos sociais distintos, o trabalho e o estudo.

Essa situação configura o *status* de “estudante-trabalhador”. Porém, ainda mais delicada é a situação do “trabalhador-estudante” (ARROYO, 1990; SPÓSITO, 2003), também descrita por Foracchi (1977, p. 51):

Diversa é a situação do trabalhador que estuda pois, nesse caso, o acidente não é o trabalho mas o estudo. O estudo aparece como contingência. O trabalhador escolhe um curso que não se incompatibilize com o trabalho porque este sim exige e absorve a maior parte das energias. O trabalho faz com que o curso tenha importância acessória. No caso anterior, a necessidade de trabalhar colocava o curso em plano secundário, mas nesse caso o sucesso no trabalho realiza-se às expensas do curso. Isso não significa que ele seja abandonado mas, simplesmente que é redefinido em termos do interesse mais amplo que o trabalho apresenta. A acomodação entre estudo e trabalho raramente redundava numa integração harmônica das duas atividades. Com frequência impõe-se uma cisão, com caráter de opção, pois as qualidades do estudo e do trabalho não têm uma medida comum de avaliação.

Pontuemos, por outro lado, as dificuldades que os estudantes trabalhadores possuem para empreender estágios profissionalizantes, dada a necessidade de abrir mão de um trabalho remunerado em troca de estágios que se caracterizam pela ausência de vínculo trabalhista. Ou ainda, na reflexão de Sampaio, Limongi e Torres (2000, p. 21):

sem dúvida, existe uma diferença muito grande entre um(a) estudante empregado(a) como secretário(a) ou vendedor(a) que mantém suas atividades profissionais enquanto cursa uma faculdade de Direito e um(a) jovem que entra para um escritório de advocacia durante o curso.

Em direção diametralmente oposta, o aluno “não trabalhador” configura o “estudante em tempo integral”, por oposição ao *status* de “trabalhador-estudante” ou de “estudante-trabalhador”, sugerindo uma ótima disponibilidade de tempo para a realização de estudos. Liberado da obrigação de se sustentar, o estudante em tempo integral não só pode optar por carreiras que demandam investimento de tempo integral quanto poderá, no momento oportuno, trilhar o ritual do estágio que antecede a boa colocação profissional. Esta categoria é residual na educação superior brasileira, como vimos.

Agravando a problemática, estudos (NUNES; MARTIGNONI; CARVALHO, 2004; VARGAS, 2008) que correlacionam renda e condição de trabalho nos cursos superiores nacionais apontam que as mais baixas faixas de renda salarial ocorrem simultaneamente ao trabalho do graduando e as mais altas são produzidas sem ou com parca participação do trabalho do estudante. Situação duplamente injusta: a baixa renda surge junto e às custas do trabalho do estudante, presumivelmente comprometendo seu investimento escolar. Inversamente, a produção da alta renda independe do trabalho do graduando, totalmente liberado para estudar, em meio a um ambiente familiar favorecido economicamente.

Parece razoável supor, e nossa experiência profissional confirma, que grande parte das dificuldades e mesmo do insucesso escolar de nossos alunos recaem sobre a dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho. Desperdiçamos anualmente e cassamos todos os dias os sonhos de milhares de estudantes esgotados, frustrados e impotentes perante obrigações de trabalho e escolares inconciliáveis.

Abandonados à própria sorte, o trabalhador-estudante e o estudante-trabalhador no Brasil se vêem hoje estimulados a ingressar na educação superior. A retórica legal e política supostamente ampara esse projeto, seja sob o signo da diminuição das desigualdades sociais, seja pelo da democratização da educação superior.

Assim é que, neste artigo, procuramos explorar a delicada relação entre o trabalhador-estudante e o estudante-trabalhador e a educação superior, na perspectiva da expansão do setor público federal.

Empreendemos a nossa análise a partir de dois enfoques principais: 1) uma avaliação das taxas de sucesso escolar, medido pelo percentual de concluintes na educação superior federal, em diálogo com a situação de trabalho dos estudantes desse setor e 2) uma avaliação sobre condições institucionais que favoreçam ou desfavoreçam o transcurso do estudante que trabalha e do trabalhador que estuda. Finalmente, discutiremos os resultados à luz de experiências operadas em outros países que avançaram na provisão de condições de estudo para o estudante-trabalhador e para o trabalhador-estudante.

3 TRABALHO E ESTUDO: VULNERABILIDADE E SUA (DES) PROTEÇÃO NO BRASIL

Inicialmente, situaremos a educação superior federal no tocante aos ingressos e conclusões na primeira década do século XXI. Concentramos os nossos esforços na análise da graduação presencial, por ser a que congrega o maior

número de estudantes da educação superior e por supor uma jornada de estudo que pode se incompatibilizar com a de trabalho.

Estabelecemos uma razão entre concluintes num determinado ano e ingressantes de quatro anos antes – duração média da maior parte das graduações presenciais – para estimar o percentual de concluintes após um ciclo de graduação. Trata-se de um exercício de aproximação em torno da ideia de graduações concluídas sem percalços: situação ideal e sem dúvida, desejável, considerando-se os investimentos pessoais, sociais e governamentais envolvidos.

Utilizando dados oficiais (SINOPSES..., 2012) e realizando operações de estatística descritiva básica, encontramos o seguinte resultado:

Tabela 1 – Relação concluintes/ingressantes das IFES em milhares. Brasil, 2001 a 2010

ANO	INGRESSANTES	CONCLUINTES	$\Delta\%$ C/I
2001/04	121	88	72
2002/05	122	86	70
2003/06	120	83	69
2004/07	123	89	72
2005/08	125	84	67
2006/09	142	91	64
2007/10	151	93	61

Fonte: SINOPSES MEC/INEP. Elaborado pelas autoras

Como se observa: 1) perdemos cerca de um terço dos alunos entre ingressantes e concluintes, um percentual elevadíssimo tendo em vista a qualidade e gratuidade do ensino e o investimento nacional no mesmo⁸, 2) a proporção de concluintes em relação à de ingressantes vem decaindo discretamente de 2001 a 2010, à exceção de um único período (2004/07) e 3) esse declínio se dá mesmo em meio à aplicação de políticas de inclusão e permanência em nosso país⁹.

Naturalmente não podemos vaticinar sobre as razões dessas perdas, até porque provavelmente elas são multicausais. Porém, considerando-se que, em 2010,

8 Numa simulação para um intervalo de cinco anos entre ingresso e conclusão, os resultados não foram muito diferentes. Pela ordem: 71%, 68%, 74%, 68%, 73% e 65%. A diferença de um percentual a menos deve-se à impossibilidade de cálculo para o período 2007/11, pela inexistência de dados desse último ano.

9 As ações afirmativas passam a ser adotadas a partir de 2004 em universidades federais. As pioneiras foram: Alagoas, Bahia, Juiz de Fora e Tocantins (SOUSA; PORTES, 2011).

do universo dos estudantes das IFES, 37,63% trabalham, e que “os estudantes que mais exercem atividade não acadêmica remunerada regularmente são os das classes econômicas C, D e E, que perfazem 30,4%” (ANDIFES-FONAPRACE, 2011), a hipótese da situação de trabalho como obstáculo à educação superior deve ser computada como plenamente razoável.

Esse tão possível quanto ignorado obstáculo é solenemente negligenciado, enquanto tal, pela legislação brasileira. Eis que o arcabouço legal brasileiro sobre educação superior invisibiliza a condição desvantajosa do trabalhador-estudante e do estudante-trabalhador, alvo primordial de medidas protetivas. Senão vejamos:

- A atual Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no inciso V do art. 208, que trata do dever do Estado com a educação, chega a conter uma crueldade, quando determina que o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, se dará **segundo a capacidade de cada um** (grifo nosso). Ora, de que capacidade estaríamos falando, se em realidade o acesso a níveis mais elevados do ensino tem se dado, em nosso país, sobretudo como função da capacidade econômica do estudante?
- A nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) não é menos lacônica. O capítulo dedicado à Educação Superior silencia acerca da condição de trabalho do estudante. Menções a essa condição aparecem apenas em dois artigos referentes à Educação de Jovens e Adultos.
- O novo PNE prevê única e isoladamente no conjunto das metas para a educação superior: Meta 12.11 - Fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País.

Já a Consolidação das Leis do Trabalho brasileira (Decreto-Lei 5452/1943) não dedica nada além do seguinte parágrafo ao estudante que trabalha:

Art. 136 § 2º - O empregado estudante, menor de 18 (dezoito) anos, terá direito a fazer coincidir suas férias com as férias escolares.

Tal descaso e desproteção ao estudante brasileiro que trabalha e ao trabalhador brasileiro que estuda é análogo ao quadro referido por Altbach em relação ao modelo de ensino da Universidade de Buenos Aires, um modelo de “sobrevivência do mais apto”, um verdadeiro processo de darwinismo social

no interior da universidade, com as suas elevadas taxas de evasão (PAULA, 2011, p. 76).

Desse modo parece-nos imperioso enfrentarmos o problema do *gap* entre o número de ingressantes e concluintes em seus múltiplos aspectos. Para além das políticas de permanência que visam atender as necessidades de auxílio material para cursar a educação superior, destacamos nesse artigo uma problemática de natureza operacional para a realização da educação superior: a situação de trabalho do estudante e as limitações que ela enseja.

Entretanto, essas limitações se associam a outras. Destacamos agora o turno por excelência cursado pelo estudante que trabalha e pelo trabalhador que estuda, e a problemática que enseja.

4 ENSINO NOTURNO NAS IFES: A PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

A condição de trabalho impõe limites ao turno em que o aluno pode estudar. Se trabalhar 40 horas, o turno da noite será a opção natural. Trabalhando mais de 20 e menos de 40 horas, a maior chance é de estas acompanharem o horário comercial, restando ao aluno o turno da noite como opção. Se trabalhar até 20 horas, pode suceder que estas ocorram pela manhã, à tarde ou à noite, abrindo mais opções de turno para o estudante. Ainda assim a oferta de trabalho no horário comercial é majoritária, o que implica novamente na opção pelo turno da noite.

Os dados de 2010 compilados pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRECE) informam que mais da metade (52,5%) dos estudantes do noturno são das classes C, D e E, enquanto as classes A e B predominam no matutino (57,9%) e também no integral (65,3%) (ANDIFES-FONAPRACE, 2011). Como vimos anteriormente, são os estudantes das classes C, D e E que mais exercem atividade remunerada não acadêmica.

O cotidiano destes alunos implica, portanto, no deslocamento entre o espaço de trabalho e o de estudo, sendo este último majoritariamente no turno da noite. Queremos aqui nos deter no prosaico e nada irrelevante exame da realidade deste cotidiano. Em verdade, o que significa estudar no turno da noite e trabalhar? Que se pode dizer do turno da noite, em comparação com o da manhã? O fato de haver oferta de cursos à noite equaliza oportunidades de estudo entre trabalhadores e não trabalhadores? Nesse caso, é necessário procedermos a uma análise de aspectos institucionais, avaliando de que forma

as IFES se preparam para este desafio, mormente em tempos de REUNI, ou seja, de obrigatória expansão de vagas no turno noturno.

Dificuldades escolares de estudantes de camadas populares têm sido atribuídas ao seu perfil escolar pregresso de forma quase mecânica, em particular entre os docentes. Um fator condicionante, sem dúvida, mas não o único. Nessa perspectiva, falham os alunos, não as instituições. Trata-se de uma perspectiva escamoteadora e conservadora, que preserva o *status quo*, ao mascarar o papel substancial das instituições.

É preciso reconhecer, como Ana María Ezcurra (2011), que as instituições não só são um fator causal, mas que conformam um condicionante primordial, poderoso, decisivo para o desempenho acadêmico e a permanência. Nesse marco, esse *status* primário recai, sobretudo, sobre o ensino, em particular sobre as aulas e as experiências acadêmicas cotidianas. Experiências cotidianas como a relatada por um aluno de química do turno da noite na UFMG:

a política da UFMG camufla a realidade que, de fato, não há iniciativas sérias para promoção da inclusão social. À noite não há palestras, seminários, cursos. Nossa formação fica restrita à grade obrigatória. As bibliotecas fecham e tenho dificuldade para pegar os livros. Tudo é muito mais difícil (REDE, 2006, p. 26).

Em debate sobre a democratização do *campus* realizado pelo INEP, um dos palestrantes afirma: “o poder universitário está investindo internamente muito mais nos cursos nos quais a elite opta por estudar. Já nos cursos que têm mais pobres, não há investimentos sérios” (SANTOS, 2006, p. 83). Deve-se destacar que é sobretudo na ampliação de cursos noturnos nas áreas humanas e sociais, comparativamente menos prestigiados socialmente, que as atuais políticas públicas direcionam o seu projeto de expansão do ensino superior.

A grave variabilidade entre as dinâmicas da escola segundo os turnos é identificada em trabalho sobre escolas públicas de nível básico na cidade do Rio de Janeiro. Embora a comparação ocorra entre os turnos da manhã e da tarde, estabelece-se uma clara hierarquia, onde sobreleva o turno da manhã:

Impressiona, ainda, a força da variável turno, revelando outra faceta – já conhecida por quem trabalha em escola ou que realiza pesquisa *in loco* – da separação entre alunos e da construção de hierarquias escolares/sociais. Estar no turno da tarde reduz a cerca de 10% a chance de estar em uma turma com média de idade baixa. Esse achado referenda a percepção que tivemos em todas as escolas de que há, na verdade, duas escolas em cada uma: uma pela manhã

e outra à tarde. Isso chegou a ser verbalizado por alunos, professores e direções/coordenações (COSTA, 2010, p. 17).

Um círculo vicioso se estabelece de tal forma que as perspectivas de escolaridade dos alunos do ensino fundamental noturno são bem mais modestas. Os alunos, em sua maioria, afirmam desejar completar o ensino médio, e alguns expressam dúvidas quanto à possibilidade de alcançar esse nível de ensino (COSTA, 2010).

Voltando à educação superior e procurando refletir sobre condições institucionais concretas que favoreçam ou desfavoreçam o aluno trabalhador que estuda à noite, destacamos a prosaica - porém nada irrelevante – indagação: o horário de início do turno da noite é compatível com a jornada de um trabalhador-estudante ou de um estudante-trabalhador? Para explorar a questão, utilizaremos o caso de IFES da região metropolitana do Rio de Janeiro em um curso específico: Pedagogia. A opção justifica-se porque se trata de um curso que congrega grande número de alunos trabalhadores e de trabalhadores estudantes, com ampla oferta no turno da noite.

4.1 SITUAÇÃO DE TRABALHO E HORÁRIO DE INÍCIO DO TURNO NOTURNO EM IFES DA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO

Utilizando os dados disponíveis mais recentes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), de 2008, inicialmente apuramos a situação de trabalho dos estudantes das quatro IFES da região metropolitana: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Observamos essa situação para ingressantes e concluintes do curso, em duas possibilidades: a) alunos que não trabalhavam e b) alunos que trabalhavam mais de 20 horas. Esclarecemos que esta pergunta referia-se, no questionário socioeconômico do ENADE, apenas e estritamente a trabalho não acadêmico, ou seja, excluindo bolsas, monitoria e estágio. Finalmente, relacionamos essas informações ao horário de início do turno noturno nas IFES pesquisadas. Embora não houvesse dados da situação de trabalho da UFRRJ para este ano, em razão de não haver realizado o ENADE, optamos por mantê-la ao lado das outras três IFES, pois o horário do início do curso trará os mesmos problemas para seus alunos que trabalham.

Tabela 2 - Situação de trabalho e início do turno noturno em IFES no Rio de Janeiro – Pedagogia/2008

INSTITUIÇÃO	NÃO TRABALHA: INGRESSANTES/ CONCLUINTES	TRABALHA MAIS DE 20 H: INGRESSANTES/ CONCLUINTES	HORÁRIO
UNIRIO	11,2% / 1,4%	65,8 % / 74,9%	18h
UFF	45,0% / 14,3%	37,5% / 66,7%	18h
UFRJ	25,0% / 23,1%	60,7% / 48,5%	18h 30m
UFRRJ	-----	-----	18h

Fonte: ENADE 2008. Elaborado pelas autoras.

Inicialmente, observamos que há uma expressiva diminuição do percentual de alunos concluintes que não trabalham em comparação com os ingressantes. Vale dizer: com o passar dos anos de estudo, a tendência é que os alunos ingressem no mercado de trabalho. Adicionalmente, observamos um acréscimo no percentual de concluintes que trabalham mais de 20 horas, à exceção da UFRJ. Nessa instituição, o aumento mais expressivo na situação de trabalho entre ingressantes e concluintes foi na condição de trabalho até 20 horas.

O que devemos marcar é o horário de início do turno noturno, correlacionadamente às necessidades desse grande contingente de estudantes que trabalham e estudam numa região metropolitana como a do Rio de Janeiro. A chance de esses estudantes trabalharem até 18 horas, ou na melhor das hipóteses, 17 horas, é imensa.

Estamos falando de horário do *rush* numa grande metrópole como o Rio de Janeiro. Têm sido uma constante estudos sobre os inconvenientes dos engarrafamentos crescentes em todo o Brasil, notadamente nas capitais. Estima-se que no Brasil, 11,4% dos trabalhadores levavam mais de uma hora para chegar ao trabalho. No Rio de Janeiro, eram 23,1% nessa condição e mais 30,7% que levavam entre meia hora e uma hora (IBGE, 2012). Os motivos são conhecidos: aumento do número da frota veicular¹⁰ e ausência de engenharia que acompanhe essa nova dimensão do tráfego, bem como uma notória ineficiência dos transportes públicos.

¹⁰ Em 2000, havia 6,9 habitantes por veículo no Brasil. Esse índice cai para 4,5 em 2010. Nas metrópoles, a proporção de habitantes por veículo era ainda mais baixa: em 2000 era de 4,9 e em 2010, de 3,3. Nesse mesmo período, enquanto a população brasileira cresceu 10,7% em 2000, o número de carros cresceu 82,1% em 2010. Nas metrópoles, a população cresceu 11,4 em 2000 e o número de veículos, 65,9% (DA CRISE..., 2012).

O resultado são aulas que começam sistematicamente atrasadas, produzindo, ao longo de todo o curso, um prejuízo acadêmico considerável. Além de começarem atrasadas, contam com a presença de alunos que chegam não apenas cansados do trabalho, mas estressados pelo trânsito, desgostosos pelos prejuízos que sabem que acumulam, diminuídos perante suas circunstâncias. Como estudantes de segunda categoria, jamais se apropriarão da universidade como os seus colegas do turno da manhã. Deserdados ou excluídos no interior da universidade (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998), os estudantes que trabalham e os trabalhadores que estudam suportam o risco descrito por Ezcurra (2011) de adentrar a universidade através de uma porta giratória.

Forçoso é reconhecer que as instituições têm agido da mesma forma que a legislação brasileira. Historicamente constituídas para atender as elites, não conseguem sequer reconhecer no cansaço e no desgaste de seus alunos que chegam assoberbados na sala de aula o perfil de aluno desenhado e desejado para configurar a democratização da educação superior no país. Embora não se possa dizer que a situação das IFES do Rio de Janeiro se repita nas demais, é de se supor que, pelo menos entre as localizadas nas regiões metropolitanas, haja muitas semelhanças.

Entretanto, as dificuldades aqui prenunciadas têm sido enfrentadas em outros países, tanto no aspecto de proteção legal ao estudante que trabalha e ao trabalhador que estuda, quanto no de adequação pedagógica. Num esforço de examinar políticas e práticas exemplares, trazemos os modelos de Portugal e subsidiariamente de Cuba para conhecimento, reconhecendo que não se chega a produzir um estudo comparativo.

5 O DILEMA TRABALHO E ESTUDO ENFRENTADO

De Portugal destacamos as previsões do Código de Trabalho, pontuais, protetivas e certeiras em relação à situação laboral do estudante. E de Cuba trazemos o programa de Universalização da Educação Superior, cujo êxito está baseado na adequação dos métodos e temporalidades às necessidades e possibilidades do estudante.

5.1 O Código de Trabalho de Portugal

A codificação trabalhista portuguesa é muito recente, de 2009. As leis 7/2009 e 105/2009 (DRE, 2011), destinadas a regular o trabalho em Portugal, dedicam ao trabalhador-estudante subseções específicas.

A lei 7/2009, ressaltando que o estatuto de trabalhador-estudante depende de aproveitamento escolar no ano letivo anterior, conceitua a categoria no artigo 89:

Artigo 89.º - Noção de trabalhador-estudante

1 – Considera-se trabalhador-estudante o trabalhador que frequenta qualquer nível de educação escolar, bem como curso de pós-graduação, mestrado ou doutoramento em instituição de ensino, ou ainda curso de formação profissional ou programa de ocupação temporária de jovens com duração igual ou superior a seis meses (PORTUGAL, 2009).

No artigo seguinte o Código trata da organização do tempo de trabalho do trabalhador-estudante. Estipula que seu horário de trabalho deve, sempre que possível, ser ajustado de modo a permitir a frequência das aulas e o deslocamento para o estabelecimento de ensino. Na impossibilidade de aplicação dessa previsão, o trabalhador-estudante tem direito a dispensa de trabalho para frequência de aulas, se assim o exigir o horário escolar, sem perda de direitos, contando como efetiva prestação de trabalho.

Prevê ainda a possibilidade de dispensa de trabalho para frequência a aulas, utilizada de uma só vez ou fracionadamente, à escolha do trabalhador-estudante, nos seguintes termos:

- a) Três horas semanais para período igual ou superior a vinte horas e inferior a trinta horas;
- b) Quatro horas semanais para período igual ou superior a trinta horas e inferior a trinta e quatro horas;
- c) Cinco horas semanais para período igual ou superior a trinta e quatro horas e inferior a trinta e oito horas;
- d) Seis horas semanais para período igual ou superior a trinta e oito horas.

Sendo impossível ajustar o período de trabalho, o trabalhador-estudante terá preferência na ocupação de posto de trabalho compatível com a sua qualificação profissional e com a frequência de aulas.

Os interesses da empresa não são negligenciados: caso o horário de trabalho ajustado ou a dispensa de trabalho para frequência de aulas comprometa seu funcionamento, por causa do número de trabalhadores-estudantes existente, o empregador deve promover um acordo com o trabalhador interessado e a comissão de trabalhadores ou, na sua falta, a comissão intersindical, comissões sindicais ou delegados sindicais, sobre a forma com que o interesse daquele

pode ser satisfeito. Na falta de acordo, decide fundamentadamente, informando o trabalhador por escrito.

O artigo 91 regula as faltas ao trabalho para prestação de provas de avaliação, determinando que o trabalhador-estudante pode faltar justificadamente por motivo de prestação de prova de avaliação, nos seguintes termos:

- a) No dia da prova e no imediatamente anterior;
- b) No caso de provas em dias consecutivos ou de mais de uma prova no mesmo dia, os dias imediatamente anteriores são tantos quantas as provas a prestar;
- c) Os dias imediatamente anteriores referidos nas alíneas anteriores incluem dias de descanso semanal e feriados;
- d) As faltas dadas ao abrigo das alíneas anteriores não podem exceder quatro dias por disciplina em cada ano letivo, e esse direito só pode ser exercido em dois anos letivos relativamente a cada disciplina.

Nos artigos seguintes as situações de férias, licenças e promoção profissional do trabalhador-estudante, dentre outras, são destacadas, sempre em favor da compatibilização de estudo e trabalho. O código é, por outro lado, muito cioso quanto à veracidade das informações prestadas pelo trabalhador-estudante, retirando imediatamente os seus direitos em caso de declarações falsas de qualquer natureza.

A Lei n.º 105/2009 aprofunda as estipulações sobre os direitos do trabalhador-estudante. Destacamos: o estabelecimento de ensino com horário pós-laboral deve assegurar que os exames e as provas de avaliação, bem como um serviço mínimo de apoio ao trabalhador-estudante ocorram, na medida do possível, no mesmo horário. Ainda: o trabalhador-estudante tem direito a aulas de compensação ou de apoio pedagógico que sejam consideradas imprescindíveis pelos órgãos do estabelecimento de ensino.

Vale salientar, em contraste, como dito anteriormente, que a legislação brasileira, de um modo geral, é muito lacônica e falha no sentido de compatibilizar estudo e trabalho, possibilitando a inclusão bem sucedida do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante nas atividades de ensino.

5.2 Cuba e o Programa de Universalização da Educação Superior

Em 2009 os cubanos alcançaram uma taxa bruta de escolarização superior de 63,21%, com 8,14% da população com nível superior e 14,72 % dos traba-

lhadores com este nível de ensino. Percebendo uma diminuição das matrículas na educação superior em finais de 1980 e princípios de 1990, empreenderam o Programa de Universalização da Educação Superior. Partindo de uma concepção ampliada sobre êxito no nível superior, entenderam que se deve perseguir não apenas o ingresso como a manutenção nos estudos e sua conclusão com a possibilidade de um emprego, de acordo com a profissão escolhida (MARTÍN SABINA; BENÍTEZ CÁRDENAS, 2011).

Adotaram um programa de continuidade de estudos para resolver carências profissionais que consideram importantes para o desenvolvimento social, com programas curtos com garantia de emprego e de continuidade de estudos no nível universitário. Essa política atingiu especialmente os “trabalhadores sociais”: professores primários, professores de computação para crianças, professores de artes e educação física, enfermeiros e técnicos do sistema de saúde.

Essa política de universalização se baseou em algumas premissas, das quais destacamos duas:

- a) a adoção de modalidades educativas semipresenciais adaptadas às condições e tipos de carreiras. Essa política incorpora um componente de “educação em valores”, apoiada na figura de tutores, cujo principal objetivo é desenvolver um projeto de vida com seus alunos.
- b) a multiplicidade de formas de se abordar o processo ensino-aprendizagem segundo carreiras e a realização, em simultâneo, de uma intensa seleção e preparação de textos, guias, recursos audiovisuais complementares visando facilitar esse processo, tudo com apoio econômico estatal.

O programa colhe resultados com aumentos em todas as taxas de escolarização superior, inclusive na pós-graduação. Além disso, parece estar sendo bem sucedido quanto ao esforço de integração dos jovens na escola e no emprego, especialmente como resultado do esforço de ampliação das possibilidades de estágio e com a reinserção escolar de trabalhadores das inúmeras indústrias açucareiras em processo de fechamento. A qualificação desses jovens consistiu numa preocupação governamental com fins de reduzir a taxa de desemprego, no que parecem exitosos (MICHELOTTO, 2010).

O caso português nos mostra exemplos de medidas para equacionar a incompatibilidade entre os tempos de estudo e trabalho do estudante da educação superior. O cubano nos indica estratégias pedagógicas específicas para a condição do trabalhador-estudante e do estudante-trabalhador. Ambos buscam operacionalizar uma nova condição de estudos superiores para o estudante que trabalha e para o trabalhador que estuda.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema de educação superior federal brasileiro está estruturado para contemplar o estudante em tempo integral e não aquele que compõe o seu maior contingente: o estudante-trabalhador e o trabalhador-estudante. Os cursos com maior prestígio social e com melhores previsões de salário continuam com poucas ou nenhuma vaga no período da noite (LIMA; MELO, 2011). Os que são oferecidos pelas IFES no turno da noite têm sido inadequados no sentido pedagógico e operacional para o público a que se destinam. Documentos legais, embora apregoem o valor da igualdade e da democracia, viram as costas para as evidentes carências das frações trabalhadoras que estudam na educação superior. As instituições, finalmente, ainda estão a dever uma autoavaliação no sentido de enfrentar de forma consequente a realidade particular do estudante que trabalha e do trabalhador que estuda.

Nesse sentido, destacamos a eloquente reflexão de Costa e Koslinski (2006, p 12) sobre os efeitos perversos de algumas políticas públicas, que podem operar como fator de acréscimo na desigualdade social:

Afinal, se é correto supor que as trajetórias e experiências escolares jogam um papel decisivo na conformação das expectativas de futuro e de inclusão nos benefícios da sociedade nacional, a distribuição, a um amplo setor social, de ofertas escolares tão precárias e inferiores pode ser um fator que se agrega à já temerária desigualdade de oportunidades de inclusão social em outros aspectos [...]

Buscamos nesse artigo evidenciar esse aspecto da fragilidade da política de expansão do acesso à educação superior no Brasil, ao negligenciar a difícil situação da maioria dos estudantes da educação superior quanto à conciliação das atividades laborais e educacionais.

Sem defender a banalização das obrigações acadêmicas, chamamos a atenção para políticas que procuram enfrentar o problema, viabilizando de fato ao trabalhador-estudante e ao estudante-trabalhador a conciliação entre estudo e trabalho. A ausência de políticas e legislação específica sobre a situação destes estudantes não pode mais ser ignorada, principalmente em contraste com os exemplos concretos de outros países visando tratar de forma mais humana e justa a condição peculiar destes estudantes, em que pesem todas as dificuldades que certamente enfrentam nesse mister. O caso português nos fala sobretudo de medidas a fim de equacionar a incompatibilidade entre os tempos de estudo e trabalho do estudante da educação superior. O cubano, de estratégias pedagógicas específicas para a condição do trabalhador que estuda e do estudante

que trabalha. Ambos buscam operacionalizar uma nova condição de estudos superiores para o estudante que trabalha e para o trabalhador que estuda.

Milton Santos e Maria Laura Silveira (2000), no início do milênio, anteendo a saga que se desenrolaria sobre a educação em nosso país, alertavam: a nossa sociedade não deveria tolerar que se prolongue a situação atual de oferta de educação segundo a capacidade econômica das famílias. Segundo esses autores, é “importante frisar que a superação do *handicap* da herança sócio-cultural pode depender de medidas compensatórias, e estas são do âmbito do poder público” (SANTOS; SILVEIRA, 2000, p. 47).

Mais de uma década passada, continuamos em débito com relação ao estudante-trabalhador e ao trabalhador-estudante das universidades federais. Tratados como estudantes ideais da educação superior, vale dizer, como os bacharéis do início do século XIX, contam apenas consigo para enfrentar todas as adversidades que a sua condição socioeconômica lhes impõe.

REFERÊNCIAS

ANDIFES-FONAPRACE. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais Brasileiras**. 2011. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=75:perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-estudantes-de-graduacao-das-universidades-federais-brasileiras&catid=35:nacional&Itemid=58>. Acesso em: 29 jun. 2012.

ARROYO, Miguel. A universidade, o trabalho e o curso noturno. **Estudos e debates**, Brasília, n. 17, p. 91-94, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 6 jan. 2012.

BRASIL. **Decreto 6096/2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 6 jan. 2012.

BRASIL. **Decreto-Lei 5452/1943**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 23 jul. 2012.

BRASIL. **Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2012.

BRASIL. **Lei 11096/2005**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2005/lei-11096-13-janeiro-2005-535381-norma-pl.html>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

BRASIL. **Lei 11552/2007**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2007/lei-11552-19-novembro-2007-563383-norma-pl.html>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 6 jan. 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional da Educação de 2011**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 30 mai. 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei 73/1999**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei 7200/2006**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>>. Acesso em: 6 jan. 2012.

BRASIL. INEP. **O perfil do aluno brasileiro: um estudo a partir dos dados do SAEB 97 / INEP**. Brasília: O Instituto, 1999.

BRASIL.MEC.CONAE. **Documento final, 2010**. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

BRASIL.MEC/INEP. **Relatório Síntese do Exame Nacional de Cursos 2003**. 2004. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/ENC_PROVAO/relatorio_sintese.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2006.

_____. **Censo da educação superior 2008**. 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/.../censo/2008/2002-2008_Censo_Educacao_Superior.ppt>. Acesso em: 23 mar. 2011.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217- 227.

COSTA, Márcio da. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, aug. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-82010000200011&script=sci_arttext#tx11>. Acesso em: 6 jun. 2012.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 31, p. 133-154, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100010&lng=en&nrm=i so>. Acesso em: 6 jun. 2012.

DA CRISE da mobilidade ao apagão urbano. Disponível em: <http://www.observatoriodasmetrosoles.net/index.php?option=com_k2&view=item&id=161:da-crise-da-mobilidade-ao-apag%C3%A3o-urban o&Itemid=165&tmpl=component&print=1&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2012.

DRE. **Diário da República Eletrônico**. 2011. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1sdip/2009/02/03000/0092601029.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2011.

EZCURRA, Ana María. Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2011. p. 97-120.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

GOMES, Alfredo M.; OLIVEIRA, João F. de; DOURADO, Luiz F. Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2011. p. 153-190.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5848--int.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2012.

HADDAD, Fernando. 2005. **Sobre o censo 2004**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 28 ago. 2006.

HOPER EDUCACIONAL. **Análise setorial do ensino superior privado no Brasil. Tendências e perspectivas 2010**. CD/ROM, 2006.

IBGE. 2007. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2007/indic_sociais2007.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2008.

IBGE. 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2125&id_pagina=1>. Acesso em: 23 jul. 2012.

INDICADORES agregados de resultados 2002 a 2010. 2012. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/indicadores_agregados.php>. Acesso em: 23 jun. 2012.

LIMA, Marcio Alexandre Barbosa; MELO, Livia Veleda de Sousa e. **Ensino noturno para quem?** Recife, XVIII ALAS, 2011. Disponível em: <<http://www.alas2011recife.com/>>. Acesso em: 25 fev. 2012.

MARTÍN SABINA, Elvira; BENÍTEZ CÁRDENAS, Francisco. Universalización e inclusión social en Cuba. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto; PAULA, Maria de Fátima Costa de (Orgs.). **La democratización de la educación superior en América Latina**. Límites y posibilidades. Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2011. p. 122-135.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, vol. 17, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid>. Acesso em: 22 abr. 2007.

MICHELOTTO, Regina Maria. **Democratização da educação superior: o caso de Cuba**. Curitiba-PR: Ed. UFPR, 2010.

NUNES, Edson, MARTIGNONI, Enrico e CARVALHO, Márcia Marques de. Perfil dos egressos, quotas e restrições: uma observação da educação superior no momento de sua reforma. Documento de trabalho n. 32.

Observatório universitário. Julho de 2004. Disponível em: <<http://www.observatoriouniversitario.org.br/principal.htm>>. Acesso em: 8 out. 2005.

NUNES, Edson, MARTIGNONI, Enrico e CARVALHO, Márcia Marques de. Expansão do ensino superior: restrições, impossibilidades e desafios regionais. Documento de trabalho nº 25. **Observatório universitário.** Outubro de 2003. Disponível em: <<http://www.observatoriouniversitario.org.br/principal.htm>>. Acesso em: 8 out. 2005.

O FRACASSO do ensino público na calada da noite. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/o-fracasso-do-ensino-publico-na-calada-da-noite-5039201>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

O PESADELO da universidade. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/mundo/o-pesadelo-da-universidade-5033736>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

PACHECO, Eliezer e RISTOFF, Dilvo. **Educação superior: democratizando o acesso.** MEC/INEP, 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/obras>>. Acesso em: 3 ago 2006.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Educação superior e inclusão social na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina.** Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2011. p. 53-96.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Políticas para a democratização do acesso e a inclusão social na educação superior do Brasil. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina.** Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2011. p. 217-244.

PORTUGAL. **Lei n.º 7/2009.** Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/regulamentos/docspdf/trabalhador_estudante_codigo_trabalho_2009.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2012.

REDE pública dificulta acesso. **Estado de Minas,** Belo Horizonte, 26 nov. 2006, p. 26.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1969.

RISTOFF, Dilvo. **Democratização no campus**: Brasília, 25 e 26 de outubro de 2005. Brasília: INEP, 2006.

_____. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto; PAULA, Maria de Fátima Costa de (Orgs.). **La democratización de la educación superior en América Latina**. Límites y posibilidades. Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2011. p. 151-166.

SAMPAIO, Helena; LIMONGI, Fernando; TORRES, Haroldo. Equidade no ensino superior brasileiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 24, 2000, Petrópolis. **Anais...** Petrópolis, 2000.

SANTOS, Frei Davi. **Democratização no campus**: Brasília, 25 e 26 de outubro de 2005. Brasília: INEP, 2006.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.

SINOPSES estatísticas da educação superior. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 23 mai. 2012.

SOUSA, Leticia Pereira e PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011.

SPÓSITO, Marília dos Santos. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

UFMG pode ter cota para rede pública. Disponível em: <http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_deeha.html>. Acesso em: 23 abr. 2007.

UFRJ. A universidade do passado, do presente e do futuro. **Jornal da UFRJ**, Rio de Janeiro, 2 jan. 2007, p. 13.

VARGAS, Hustana Maria. **Represando e distribuindo distinção**: a barragem do ensino superior. 2008. 230 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

