

EDUCAÇÃO NO/DO TRABALHO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

ROSA MARIA CASTILHOS FERNANDES
ORGANIZADORA

**EDUCAÇÃO
NO/DO TRABALHO
NO ÂMBITO DAS
POLÍTICAS
SOCIAIS**



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitora e Pró-Reitora
de Coordenação Acadêmica

Jane Fraga Tutikian

EDITORA DA UFRGS

Diretor

Alex Niche Teixeira

Conselho Editorial

Álvaro R. C. Merlo

Augusto Jaeger Junior

Enio Passiani

José Rivair Macedo

Lia Levy

Márcia Ivana de Lima e Silva

Naira Maria Balzaretti

Paulo César Ribeiro Gomes

Rafael Brunhara

Tania D. M. Salgado

Alex Niche Teixeira, presidente

**Centro de Estudos Internacionais
sobre Governo (CEGOV)**

Diretor

Marco Cepik

Vice Diretor

Ricardo Augusto Cassel

Conselho Científico CEGOV

Cássio da Silva Calvete, Diogo Joel De-
marco, Fabiano Engelmann, Hélio Henkin,
Leandro Valiati, Lúcia Mury Scalco, Luis
Gustavo Mello Grohmann, Marcelo Soares
Pimenta, Marília Patta Ramos, Vanessa
Marx

Coordenação Coleção Editorial CEGOV

Cláudio José Muller, Gentil Corazza,
Marco Cepik

EDUCAÇÃO NO/DO TRABALHO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

ROSA MARIA CASTILHOS FERNANDES

ORGANIZADORA

© dos autores
1ª edição: 2019

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coleção CEGOV
Transformando a Administração Pública

Revisão: Profa. Dra. Rosa Maria Castilhos
Fernandes, Ana Gabriela Brock, Liza Bastos
Bischoff

Projeto Gráfico: Joana Oliveira de Oliveira, Liza
Bastos Bischoff, Henrique da Silva Pigozzo

Capa e diagramação: Liza Bastos Bischoff

Impressão: Gráfica UFRGS

Apoio: Reitoria UFRGS e Editora UFRGS

Os materiais publicados na Coleção CEGOV Transformando
a Administração Pública são de exclusiva responsabilidade
dos autores. É permitida a reprodução parcial e total dos
trabalhos, desde que citada a fonte.

**Grupo de Pesquisa Educação,
Trabalho e Políticas Sociais da
UFRGS**

Coordenadora: Professora Dra. Rosa
Maria Castilhos Fernandes

Pesquisadoras Colaboradoras: Pro-
fessora Dra. Loiva Mara de Oliveira
Machado e Jéssica Degrandi Soares,
Mestre e bolsista CAPES (2016-2018)
no PPGPSSS/UFRGS e Doutoranda do
PPGSS-PUCRS

Bolsistas de iniciação científica da gra-
duação: Ana Gabriela Brock e Patrícia
Pereira Lopes

Mestrandas do PPGPSSS-UFRGS: Ma-
riana Martins Maciel, Mariana Pires
Borba, Michele Mendonça Rodrigues e
Tassiane Lemos Pacheco



E24 Educação no/do trabalho no âmbito das políticas sociais [recurso eletrônico] / organizadora
Rosa Maria Castilhos Fernandes. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS/
CEGOV, 2019.

195 p. : pdf

(CEGOV Transformando a Administração Pública)

Inclui quadro.

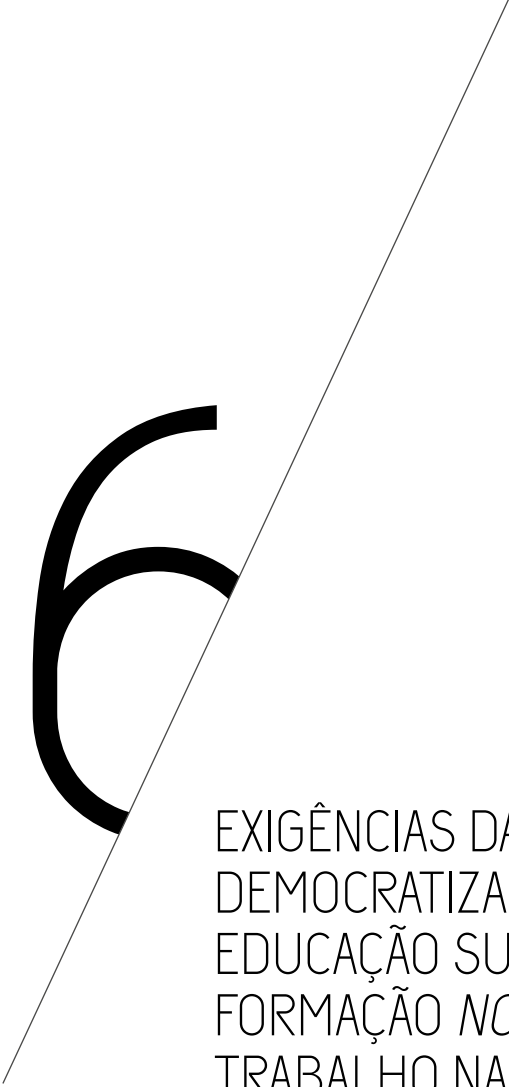
Inclui referências.

1. Educação. 2. Trabalho 3. Políticas sociais. 4. Saúde do trabalhador. 5. Assistência
social. 6. Educação superior. 7. Poder judiciário. 8. Direito à informação. I. Fernandes,
Rosa Maria Castilhos. II. Série.

CDU 331: 37.01

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin– Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-85-386-0483-9



6

EXIGÊNCIAS DA
DEMOCRATIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: A
FORMAÇÃO *NO E PARA O*
TRABALHO NAS IFES

MICHELE MENDONÇA RODRIGUES

*Mestranda do PPG Política Social e Serviço Social da
UFRGS e Assistente Social do IFRS Campus Feliz.*

ROSA MARIA CASTILHOS FERNANDES

*Professora do Departamento de Serviço Social e
Programa de Pós-Graduação Políticas Sociais e Serviço
Social da UFRGS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa
Educação, Trabalho e Políticas Sociais da UFRGS.*

6.1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior brasileira, especialmente entre o período de 2003-2010, foi marcada por um conjunto de iniciativas como ações, políticas e programas do governo federal que objetivavam a expansão e a democratização da educação superior. As iniciativas naquela ocasião, amparada no registro estatístico de que reduzida parcela da população da faixa etária entre 18 a 24 anos acessavam a educação superior pública, tinham o objetivo de atender algumas das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de ofertar educação superior para, pelo menos, 30% da população dessa faixa etária. Neste cenário, algumas medidas foram adotadas e marcaram o processo de expansão da educação superior pública no Brasil na era dos anos 2000.

A partir da expansão houve a necessidade de ações que abarcassem a democratização do acesso e das condições de permanência na educação superior. Destarte, destacamos o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituída por portaria normativa e mais tarde por Decreto, e a Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas. O PNAES diz respeito a um conjunto de princípios e diretrizes que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos(as) estudantes na educação superior pública federal. Já a lei conhecida como a “Lei das Cotas”, é um importante marco para o processo de democratização da educação superior no Brasil, voltada a segmentos da população que até então não eram representativas nas instituições de ensino superior, como negros(as), pardos(as), indígenas.

Observa-se ainda, que a Lei nº 12.711/2012 além de critérios de raça/etnia, estabelece recorte de renda – inferior e superior a um salário mínimo e meio, assim como a exigência da/o estudante ser oriunda/o 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, o que vai requerer das IFES a implementação do suporte necessário ou a acessibilidade necessária para isso, assim como a necessária existência de equipes interdisciplinares para dar conta das necessidades desses estudantes, no que se refere aos seus direitos. Desta forma, a partir de ações que vão da democratização do acesso à educação superior, nos reportamos também, no mesmo patamar de importância, à situação da permanência das/os estudantes cotistas e daqueles(as) que, ao mesmo tempo, estudam e trabalham.

Além disso, não há como negar os desafios postos à universidade pública brasileira diante da diversidade econômica social, cultural e política que vem caracterizando o perfil das/os estudantes que adentram esses espaços de formação superior. Diferentes opiniões existem sobre a política de cotas e tudo que se relaciona ao sistema de reservas de vagas, a respeito do ingresso de uma população estudantil

que ultrapassou as barreiras de um processo caracterizado pelo padrão seletivo e meritocrático que era o ambiente das universidades durante décadas no Brasil. É a partir dessas mudanças que os(as) trabalhadores(as) da educação superior têm sido desafiados a darem conta dessa nova realidade e das exigências que surgem nesses contextos. Entendemos que há aí um espaço para a formação do conjunto de servidores que compõem o quadro técnico (docentes e técnico-administrativos) das IFES no que diz respeito à aquisição de novos conhecimentos para atender às necessidades sociais e de ensino e aprendizagem que permeiam o ambiente atual das universidades provocadas pela democratização do acesso ao direito à educação superior.

Afinal, é preciso reconhecer que as universidades para além de um lugar de trabalho para esses coletivos de trabalhadores, só poderá ser uma instituição de formação, de produção de conhecimentos científicos e de inovação, se na sua essência houver lugar para uma aprendizagem organizativa e institucional.

Assim, este artigo trata sobre a democratização do ensino superior no Brasil, refletindo sobre o processo de inclusão dos diferentes perfis de estudantes que emergiu a partir do sistema de ingresso por cotas.

6.2 A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DO ACESSO ÀS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA

O acesso à educação como direito social configura-se como um direito que viabiliza a cidadania, pressuposto básico para o exercício de todos os outros direitos. Isto significa considerar o direito à educação como necessário à própria construção do Estado de direito e para que os indivíduos possam usufruir a igualdade de oportunidades (CURY, 2002; BOBBIO, 2004). Nesse sentido, gradativamente ao longo da história, a educação foi adquirindo status enquanto direito, visando ao pleno desenvolvimento do ser humano, sendo reconhecido o seu acesso aos cidadãos por meio de documentos legais e alguns de caráter internacional, assinado por países da Organização das Nações Unidas, como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

Situando historicamente a educação no Brasil, ainda que sucintamente, foi durante a década de 1930 do século XX que ela passa a ser reconhecida como um

direito público regulamentada pelo Estado, e em decorrência da industrialização e da urbanização se percebe a organização nacional da educação (CURY, 2002). Entretanto, é a partir da Constituição de 1988, marco histórico ao que tange a inclusão de direitos sociais e políticos, é que a educação, expressa no Capítulo III artigo 205⁴⁵, passa a ser um direito público que deve ser dirigido a todas as classes sociais e a todos os níveis de idade, sem qualquer tipo de discriminação, devendo o Estado proporcionar condições para que todos(as) tenham acesso de modo igualitário a esse direito.

Embora, o direito à educação seja declarado em lei como direito, e seu avanço tenha sido instituído por meio das lutas de movimentos sociais a favor de uma sociedade justa e democrática, ainda muito deverá ser feito para tornar a educação um direito de todos(as) e, também em significativa parcela afiançado pelo Estado. Sempre é bom reconhecer e relembrar que é na Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo II – Dos Direitos Sociais, artigo 6º, que a educação inicia a sequência da redação:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Ainda na esteira do tempo, é preciso que se diga que o surgimento da educação superior no Brasil deu-se de forma tardia em relação a outros países, que tiveram acesso ao ensino superior 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 formação profissional da elite do país. A educação superior no Brasil nasce contrária ao dos países europeus, que em sua gênese apresentava 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). Posteriormente, a partir de 1934 o ensino superior no Brasil inicia sua organização de forma mais sistemática com a fundação da Universidade de São Paulo. 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. 4024) e posteriormente modificada pela LDB n. 9394 em 20 de dezembro de 1996 que vai estabelecer as diretrizes e bases para a educação no país.

Ainda nesta linha do tempo, destacamos que é nos anos de 1970, que ocorre a primeira expansão do ensino superior, com um significativo aumento do nú-

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

mero 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 governo federal permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de cursos novos (ARANHA, 1996).

Desta maneira, a educação na legislação brasileira é descrita como direito fundamental e universal, sendo instrumento de formação do exercício da cidadania e emancipação social. Contudo, “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).

Neste sentido, além do caráter elitista e do padrão meritocrático, em 2001, o Plano Nacional de Educação apresentou um preocupante diagnóstico, demonstrando que o Brasil possuía um dos mais baixos índices de acesso à educação superior no conjunto da América Latina, além do predomínio das matrículas na rede privada. O documento considerava a relevância de um forte sistema de educação superior para o desenvolvimento e independência de um país (BRASIL, 2001). Consequente, a principal meta se concentrou na expansão da oferta de educação superior, com o intuito de minimizar as desigualdades de oferta entre as diferentes regiões do país, além do objetivo da elevação global do nível de escolaridade da população e redução das desigualdades sociais e regionais no acesso e permanência (BRASIL, 2001).

Logo, um conjunto de iniciativas marcaram o processo de expansão e democratização do acesso à educação superior, destacando-se aqui cinco ações/programas do governo federal, na era do Governo Lula (2003-2010): 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 (em 2019, perfazendo um total de 38 IFs, em 644 campi). Destaca-se, que neste cenário, que o Prouni e o FIES foram iniciativas voltadas para a sustentação financeira dos estabelecimentos de ensino superior privado existentes. Em que pese as contradições deste processo de expansão, as realidades vivenciadas pelas IFES são diferenciadas em vários aspectos desde a caracterização regional, de desenvolvimento econômico e social, de desigualdades sociais, de estruturas organizacionais e de gestão do trabalho, que foram definindo maiores ou menores dificuldades neste avanço e que ainda nos dias de hoje, desafiam a gestão da educação superior.

Contudo, para dar conta desta expansão da educação 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. Neste texto, destacamos 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.

A democratização do ensino superior por meio das cotas sociais e raciais trouxe uma mudança no perfil, uma modificação na composição do corpo discente nas instituições públicas, abrindo portas para segmentos da população que até então estavam à margem da educação superior pública, a exemplo dos(as) negros(as), pardos(as), indígenas, pessoa com deficiência, além de estudantes trabalhadores(as). Contudo, enquanto a barreira do acesso foi quebrada, outras barreiras foram criadas, percebendo-se que melhores condições de permanência deveriam acompanhar as novas condições de acesso.

Assim, nos valemos da reflexão de Kowalski (2012) ao que se refere a contradição entre uma possível massificação do ensino superior e a continuidade da lógica da exclusão social nas instituições de ensino superior,

A exclusão ao ensino superior ainda 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 (2012, p. 138).

O direito social ao acesso à educação superior pela Lei das Cotas, apresenta-se como resultado do processo de lutas dos movimentos sociais, assim como, também dos debates nacionais e internacionais em torno da discriminação racial (FERNANDES; DOMINGOS; AMES, 2017). 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, têm representado importante instrumento de democratização do acesso às instituições de ensino superior públicas no Brasil, pois visam diminuir os efeitos dos privilégios sociais e a grande desigualdade que têm constituído historicamente o acesso ao ensino superior no contexto brasileiro (ALMEIDA; ERNICA, 2015).

Contudo, muitos são os desafios da permanência que perpassam a democratização da educação superior. A realidade do acesso efetivado pelo avanço legal a estudantes oriundos de escola pública, negros e negras e os coletivos indígenas, apresenta encontros e desencontros quanto a 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 na educação superior não são automaticamente garantidas (2017, p. 448).

Assim sendo, as medidas de democratização do acesso proporcionam um aumento da representação de segmentos da população até então excluídos da educação superior, a exemplo das/os estudantes oriundos de escola pública, com recorte de raça e classe, com destaque para a presença de estudantes-trabalhadoras/es. Entretanto é importante reconhecer que este fenômeno não é novo no Brasil, podendo ser considerado um novo ciclo, visto que após os anos 1970 iniciou-se um intenso processo de expansão e privatização da educação superior, ocorrendo uma espécie de massificação do ensino, que passou a atender uma demanda cada vez mais crescente de jovens das classes médias e classes trabalhadoras assalariadas (BITTAR; ALMEIDA; VELOSO, 2008; RISTOFF, 2014). Trata-se assim de um fenômeno diferente e com novas expressões, pois não há como negar o impacto que a diversidade cultural, social e econômica vem causando nas universidades e exigindo dos(as) diferentes trabalhadores(as) destas instituições um preparo não só técnico, teórico e metodológico, mas fundamentalmente ético e político, para que realmente o direito à educação superior seja algo compreendido pela comunidade acadêmica. Por isto conhecer as realidades desses estudantes cotistas e/ou daqueles que trabalham e estudam, é fundamental.

6.3 O PERFIL E OS DESAFIOS QUE PERPASSAM A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Como vimos, o ritmo da expansão e do 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 equidades sociais e educativas antes tidas 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 condiz com a 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, concordamos com Trow (2005) e Vargas e Paula (2013), no sentido do quanto à presença de estudantes trabalhadores(as) e de cotistas trouxe diversidade às universidades. O público alvo das ações de democratização da educação superior apresenta outras demandas e interesses característicos de um público bem mais amplo e diferenciado daqueles que acessavam a ES pelo viés de um sistema seletivo, elitizado e na forma de privilégio por pertencer a determinada classe social. Assim, em relação ao perfil apresentado pelo(a) estudante pertencente à classe trabalhadora, citamos a última pesquisa sobre o perfil dos estudantes 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. O estudo 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 trabalhadoras(es).

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% vive 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%. Salientamos que o corte de 1,5 salário mínimo, é o mesmo que o Decreto do PNAES estabelece para cobertura de seu público beneficiado e em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Assim posto, a publicação apresenta dados que comprovam a dificuldade recorrente que é a necessidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Do universo pesquisado, 35,39% dos(as) estudantes trabalham, com presença superior de estudantes do sexo masculino e regionalmente mais expressivos no Sul do país.

Contudo, podemos destacar em relação à condição de estudante trabalhador(a) os dados em relação a jornada trabalho x estudo, que os fatores que mais impactam a permanência e o desempenho acadêmico são as dificuldades financeiras, correspondendo a 42% dos(as) estudantes, seguidas pela carga excessiva de trabalhos estudantis (31,14%), da falta de disciplina de estudo (28,78%), relação professor-estudante (19,8%), dificuldades de aprendizado (16,22%), dentre outras (FONAPRACE/ANDIFES, 2016).

Outro aspecto a ser considerado aqui, diz respeito aos(as) estudantes indígenas, assim como aos(as) demais estudantes oriundos da classe trabalhadora, que em função das suas necessidades humanas colocam desafios para a comuni-

dade acadêmica e, neste sentido, transpô-las é crucial como fator de permanência. Os(as) indígenas chegam à universidade com estereótipos e com um certo desconforto para conviver em um contexto de ser e viver completamente diferente dos seus ambientes originários. Ser compreendidos, terem seus tempos de aprendizagem respeitados, não sofrerem discriminação, se sentirem legítimos na ocupação da vaga universitária, ser compreendidas enquanto estudantes mulheres por já terem filhos ou por engravidarem durante a formação, da relação docente-estudante indígena entre outros relatos, são apresentados por Benites (2013) como importantes demandas a serem encaradas pelo corpo de servidores(as) da IES com responsabilidade e para além das competências científicas e intelectuais.

Assim, as políticas de ações afirmativas⁴⁶ para ingresso de estudantes indígenas no ensino superior é o resultado de um processo de luta, pela busca de conhecimentos que pudessem contribuir na defesa e conquista de direitos e melhorias das condições de vida das comunidades indígenas e suas políticas indigenistas. Contudo, as condições para a permanência desses estudantes no ambiente universitário não são automaticamente garantidas, visto que a diversidade que se apresenta quando não internalizada pela comunidade acadêmica, criam necessidades que passam a exigir a revisão de conceitos, posturas e modelos pedagógicos diferentes dos postos até então. A presença indígena na universidade coloca dificuldades que provocam um repensar das práticas acerca dos processos de ensino-aprendizagem e das relações interculturais. Contudo, pesquisadores(as) que tem como objeto de estudos a questão da permanência de estudantes indígenas concordam que a visibilidade dos(as) estudantes se dá mais pelos processos de resistência e luta dos(as) próprios(as) indígenas do que pelos movimentos das instituições de educação superior (BENITES, 2013; PAULINO, 2008; FERNANDES; DOMINGOS; AMES, 2017).

Dessa forma, mesmo que se considere um conflito entre o interesse dos povos indígenas na universidade e a lógica acadêmica (PAULINO, 2008), se faz necessário considerar de que a presença indígena no ensino superior promove a discussão e autorreflexão sobre o fazer da universidade, seu papel social e suas práticas pedagógicas, ainda hoje homogêneas, mesmo que valorize a diversidade, seguem prevalecendo as práticas padronizadas para o público que até então era maioria na universidade (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018).

A permanência da representação dos povos indígenas na educação superior, assim como de estudantes cotistas, seja social ou racial, estabelece desafios

(46) As ações afirmativas são uma ação reparadora, compensatória e/ou preventiva que busca retificar situações de discriminação e desigualdade de determinados grupos historicamente prejudicados no passado, presente ou futuro por meio da valorização socioeconômica, política e/ou cultural desses grupos por um tempo determinado, cujas medidas dependerão do contexto histórico social, bem como do grupo visado (MOEHLECK, 2002, p. 07).

exigindo de toda a comunidade acadêmica, de forma urgente e comprometida, o aprimoramento das ações de permanência, fortalecendo a mudança na dimensão das práticas pedagógicas das instituições, protagonizando ações construídas com os(as) estudantes criando um diálogo receptivo que proporcione o respeito quanto os saberes e conhecimentos do povo indígena, viabilizando assim processos de interculturalidade no âmbito acadêmico, para um currículo que respeite a diversidade étnico-racial e cultural brasileira, presente nos diferentes espaços educacionais (PAULINO, 2008; JODAS, 2012; BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018).

Também neste contexto e de forma bastante organizada está o movimento social dos negros que historicamente vem incidindo no debate e nas conquistas legais no acesso à educação formal e, neste caso, a educação superior. A questão das cotas para os negros no Brasil é uma conversa que vem de longe conforme o 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 que nos referimos ao longo deste texto. Numa sociedade em que vigora o preconceito de cor e a discriminação racial, o combate e repúdio ao racismo tem sido trazido pelos(as) estudantes afro-brasileiros(as) e pelos poucos(as) docentes negros(as) que existem nas IFES. Entretanto, consideramos que a luta antirracista é também daqueles sujeitos comprometidos com o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais, que podem e devem ser travadas nos ambientes acadêmicos onde se inserem sujeitos que cotidianamente sofrem com as manifestações racistas que ainda demarcam as relações nesta sociedade capitalista e que refletem na educação superior.

Outro aspecto a ser considerado é sobre o reconhecimento que de que o acesso à educação formal, mais especificamente à educação superior, é marcado por diferenças. Ristoff (2014) refere que ainda existem diferenças gritantes entre os cursos de baixa demanda/baixo prestígio social e os cursos de alta demanda/alto prestígio social, no que se refere à cor do estudante, à renda mensal da família do estudante, se o(a) estudante é oriundo de escola privada ou escola pública, além da escolaridade dos pais. Segundo o autor, embora as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) tenham adotado a Lei de Cotas, o acesso não garante a inclusão de fato na educação superior, pois este deve ser acompanhado de políticas de permanência que permitam a conclusão dos cursos pelos estudantes de baixa renda e pelas minorias étnicas, sobretudo em cursos de interesse desses estudantes, independente dos tais prestígios inculcados pela sociabilidade burguesa, cujos interesses se sobrepõem muitas vezes, aos desejos de busca por uma formação profissional que possa servir aos valores humanitários e a melhoria das condições de vida da população.

Ainda é preciso demarcar que os indicadores sociais pautados por marcadores como sexo, campo e cidade, ricos e pobres, brancos, negros e indígenas reve-

lam a desigualdade presente na realidade brasileira. Dessa forma, tais marcadores evidenciam profundas desigualdades e oportunidades de acesso, permanência e êxito desses grupos menos favorecidos à educação formal é desigual e excludente, decorrendo que será na educação superior que o sistema de ensino apresenta sua face mais perversa, reproduzindo as desigualdades sociais, podendo considerar o sistema educacional no Brasil como um grande filtro quando se trata de distribuição de oportunidades sociais (SILVA; HASENBALG, 2000; HADDAD, 2007; CASTRO, 2009)

Antes de se tornar uma lei federal, a primeira iniciativa de programa de Cotas brasileiro foi implementado em 2003 pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a quantidade de universidades que aderiram ao programa de cotas foi ascendendo. De 2003 a 2005, 14 universidades aderiram às Cotas, sendo que em 2006 esse número chegou a 43, e em 2010 já somavam 83 instituições de ensino superior com cotas (GUARNIERI, 2008).

Diante do exposto, do conhecimento da mudança do perfil que o(a) estudante ingressante por Cotas e os(as) pertencentes à classe trabalhadora tem trazido para IFES, se faz necessário considerar que o trabalho na Educação Superior é um *locus* de aprendizagem para aquisição de saberes e habilidades de todos(as) aqueles(as) envolvidos com a formação destes estudantes. Tratar aqui sobre a importância das Universidades que aprendem, requer considerar que “o contexto e as relações de trabalho ensinam e que a organização, como conjunto, aprende a partir da sua própria história e memória como instituição” (BOLIVAR, 2003, p. 81). Isto significa que a predisposição ética e política como cultura institucional é construída com base nos modelos de gestão destas IFES e, ainda, com base nos movimentos instituintes deflagrados pelos sujeitos da comunidade acadêmica que desejam mudanças de ordem tanto estrutural, organizacional, como aquelas que incidem nas relações de trabalho que se desenvolvem nestes contextos.

A função educativa que qualifica a vida dos que trabalham nas IFES, requer o reconhecimento de que os espaços acadêmicos não só produzem aprendizagens com e para os estudantes, os chamados discentes, mas também para os que ali trabalham. Entretanto, isto acontece se “conseguir otimizar o potencial formativo das situações de trabalho. Uma escola que institucionaliza o melhoramento como processo permanente é um centro que se desenvolve como instituição [...]. uma escola que aprende (*learning school*)” (BOLIVAR, 2003, p. 81).

Contudo, o processo sócio-histórico vivido com a expansão das Universidades brasileiras, em especial a partir da implementação da lei de cotas, é sem dúvida algo que vem construindo uma memória organizacional que diz respeito a cada realidade, com uma história própria escrita pelos sujeitos de direitos, aqui os trabalhadores das IFES e os estudantes que acessam à educação superior. Por

outro lado, para além de citar a importância da Universidade que aprende, é preciso questionar por que é que as IFES não costumam aprender com as realidades e necessidades dos estudantes cotistas, por exemplo, e o que seria preciso fazer para disseminarmos uma cultura de aprendizagens significativas, que possam fazer sentido para esses estudantes e para o processo educativo desencadeado na relação com docentes e ou com técnicos(as) administrativos(as) que compõem o quadro de trabalhadores(as) da instituição. Entendemos que essas mudanças estão relacionadas a novos sistemas cognitivos, aos modos de pensar as relações de trabalho, as práticas dos sujeitos e que se dão nos lugares de trabalho. Para Bolívar “a aprendizagem implica, assim, a criação de interpretações de factos e conhecimentos construídos socialmente que, gerados internamente ou provenientes do exterior, se tornam parte da organização” (2003, p. 83).

Assim, retornamos ao necessário reconhecimento que a presença de estudantes cotistas alterou o *modus operandi* dos espaços formais de educação e, portanto, a necessidade de formação *no* e *para* o trabalho nas IFES, como ação de fortalecimento das condições de permanência e êxito, cimentando assim a democratização da população negra, parda, indígena, da classe trabalhadora, das pessoas com deficiência, oriundos(as) de diferentes territórios, carregando diferentes saberes e com pluralidades para a aprendizagem.

6.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade socioeconômica, cultural e étnica dos(as) estudantes que acessam a educação superior brasileira tem alterado o público das IFES e ampliado a formação profissional, e sobre isto não temos dúvida. Contudo, as condições de acesso por si só não garantem a permanência na educação superior dos(as) estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda, das minorias étnicas e pertencentes à classe trabalhadora que enfrentam dificuldades econômicas, pedagógicas, culturais, refletindo a estrutura desigual da sociedade.

Os problemas financeiros, os currículos poucos flexíveis e que não contemplam as diversidades étnico-raciais, a necessidade de trabalhar, a relação docente-estudante, entre outros fatores, refletem nas condições de permanência de estudantes trabalhadores(as) e ingressantes por cotas.

No contexto econômico e político brasileiro, em tempos de recrudescimento das desigualdades sociais, com avanço da ordem conservadora e do acirramento dos ideários do capital no âmbito da condução da gestão das políticas sociais, in-

cluindo a educação, a democratização da educação superior corre risco, podendo voltar à lógica de espaço elitizado, enfraquecendo o ingresso e a permanência de grupos sociais, a exemplo da população negra, parda, indígena e da classe trabalhadora, enfim sujeitos de direitos. Dessa forma, propor a reflexão a respeito da democratização da educação superior e das condições de permanência dos(as) estudantes é uma demanda social de extrema importância.

Nos valendo do pensamento de Saviani (2008) que afirma que a escola é um aparelho ideológico do Estado a serviço de uma classe, enquanto trabalhadores(as) da educação devemos ser vigilantes para que o acesso e a permanência na educação superior não retornem à lógica do privilégio de classe, destinando o conhecimento científico para uma elite. Para que possamos tornar as Instituições Federais de Educação Superior heterogêneas, laicas, democráticas, inclusivas e com o pensamento voltado a emancipação dos povos, propomos uma agenda institucional com *ações de caráter de educação permanente* de todos(as) trabalhadores(as) da educação superior para o trabalho com a pluralidade que o sistema de cotas, a partir do marco legal de 2012, conferiu às universidades e institutos federais.

Para a superação de práticas pedagógicas focadas na ordem meritocrática e elitista, se faz necessário, nos termos de Fernandes (2007), ir além da educação continuada. A educação continuada pode ser percebida em ações promovidas por núcleos, colegiados, entre outros órgãos dentro das IFES para tratar de questões pontuais e muitas vezes de forma segmentadas, a exemplo de grupos étnicos-raciais, gênero, pessoa com deficiência e com necessidades educacionais específicas, entre outras demandas que emergem do cotidiano de uma IFES. Contudo, a educação permanente pressupõe a aprendizagem no próprio local de trabalho, a partilha e construção de saberes, o trabalho coletivo, o respeito pelas diferenças e a efetivação de mudanças que incidam nos desenhos organizacionais muitas vezes enrijecidos e instituídos há décadas nos espaços acadêmicos. Logo, é imprescindível o reconhecimento da realidade, para que se alcance a mudança a partir de um processo crítico do próprio trabalho, integrando as demandas objetivas com as experiências vivenciadas nas situações de trabalho profissional. Dessa forma, será no espaço de trabalho que os(as) profissionais devem ser provocados para o debate e reflexão sobre o significado de suas intervenções, desvelando possibilidades existentes para a garantia da permanência e êxito dos(as) estudantes que acessaram às IFES em função da democratização da educação superior.

Compartilhando do pensamento de Mészáros (2005), é somente através da universalização do acesso à educação e da luta pela defesa de uma educação pública de qualidade, que podemos vislumbrar outras alternativas de futuro. Assim, a consolidação da democratização da educação superior, e até mesmo a defesa da educação superior pública, perpassa não somente pelos processos de lutas dos

povos indígenas, do povo negro e da classe trabalhadora, como também dos(as) trabalhadores(as) da educação superior comprometidos com o alargamento da emancipação política e humana dos sujeitos de direitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria. 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, mar. 2015.

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

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172>. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html>. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil** — PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.html>. Acesso em: 12 abr. 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, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.html>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BENITES, Andréa. Estudantes Indígenas no contexto UFRGS. In: BERGAMASCHI, Maria. A.; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. (Org.). **Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

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

BERGAMASCHI, Maria. A.; DOEBBER, Michele. B.; BRITO, Patrícia. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

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

BOLÍVAR, Antônio. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, R. (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação e Sociedade**. São Paulo, vol. 30, n. 108, p. 673-697, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300003>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos; 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. Maria Castilhos. Educação Permanente: um desafio para o Serviço Social. **Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 207-218, jan./jun. 2007.

Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE/ANDIFES. **IV Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduandos-das-IFES_2014.pdf>. Acesso em: 12 de abr. de 2019.

GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação e educação Brasileira Contemporânea. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 8, 1981.

GUARNIERI, Fernanda. V. **Cotas universitárias**: perspectivas de estudantes em situação de vestibular. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-05112009-202847/pt-br.php>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

- HADDAD, Sérgio. **Educação e exclusão no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.
- JODAS, Juliana. **Entre diversidade e diferença**: o programa de ações afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6741>>. Acesso em: 14 abr. 2019.
- KOWALSKI, Aline V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul/Faculdade de Serviço Social. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/5137>>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- MACIEL, Ana Lúcia Suárez. **Universidade em crise**: uma travessia necessária para a formação em Serviço Social. 2006. 220 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/397>>. Acesso em: 12 abril. 2019.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 12 abril. 2019.
- PAULINO, Marcos. **Povos indígenas e ações afirmativas**: o caso do Paraná. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- SAVIANI, Demeval. **Escola e democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. 40 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Joselina da; CARMO, Nicácia Lina do. 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**. Rio de Janeiro, n. 37, p. 17-36, jan-abr. 2017.
- SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**. Rio de Janeiro, vol. 43, n. 3, p. 423-445, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582000000300001>>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- 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.

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: 03 abr. 2019.