UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

GABRIELA MARIA PREBILL

O trabalhador estudante em um curso de Bacharelado e Licenciatura em
Enfermagem: trajetórias e desafios

RIBEIRÃO PRETO

2019

GABRIELA MARIA PREBILL

O trabalhador estudante em um curso de Bacharelado e Licenciatura em
Enfermagem: trajetórias e desafios

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem
de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo,
para obtenção do título de Mestre em Ciências,
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem
Fundamental.

Linha de pesquisa: Formação de profissionais e de
professores na área da saúde

Orientador: Adriana Katia Corrêa

RIBEIRÃO PRETO

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Prebill, Gabriela Maria

O trabalhador estudante em um curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem: trajetórias e desafios. Ribeirão Preto, 2019.

104 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Enfermagem Fundamental.

Orientador: Adriana Katia Corrêa

1.Estudantes. 2.Trabalhadores. 3.Educação Superior. 4.Formação profissional.

PREBILL, Gabriela Maria

O trabalhador estudante em um curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem: trajetórias e desafios

Dissertação apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental.

Aprovado em/...../.....

Presidente

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Comissão Julgadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À **Deus**, por abençoar o caminho em todos os momentos.

À minha querida orientadora, **Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa**, agradeço pela coerência com a qual exerce a sua docência. Obrigada por acreditar e caminhar ao meu lado, direcionando, de forma tão cuidadosa, a minha formação acadêmica. Agradeço, ainda, pela confiança, carinho, amizade e exemplo de ser humano.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, **Vera**, por todo apoio na minha jornada até aqui. Sem nossas conversas, seus esforços e seu suporte, nada disso seria possível.

À minha avó, **Maria José**, por todo o carinho, zelo e preocupação. Sem o seu incentivo, desde quando eu dava os meus primeiros passos da minha escolarização, e o seu exemplo de mulher forte e batalhadora, eu nunca teria vislumbrado uma trajetória acadêmica.

Ao meu pai, **João Paulo**, agradeço pela preocupação e amizade.

O meu companheiro de vida, **Lucas**, pelo apoio contínuo e por escolher, a cada dia, caminhar ao meu lado. Sem o seu apoio, amizade e carinho, tenho certeza que o caminho teria sido mais tortuoso.

Aos meus amigos e companheiros, **Nathália, Camila, Gabriel e Pedro**, obrigado por estarem presentes e dispostos a compartilhar as alegrias e tristezas do caminho que escolhemos trilhar.

A todos os **trabalhadores estudantes** que participaram do estudo, agradeço a confiança depositada no ato de compartilhar as vossas experiências.

Ao **Programa de Pós-Graduação Enfermagem em Enfermagem Fundamental** e a **Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo** por tornar possível a realização deste mestrado.

“A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos”

(FREIRE, 1987, p.18).

RESUMO

PREBILL, Gabriela Maria. **O trabalhador estudante em um curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem: trajetórias e desafios**. 2019. 104f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

Nas últimas décadas, tem havido um processo de expansão do ensino superior no Brasil, considerando políticas internacionais e nacionais. A área da enfermagem insere-se também nesse processo, com expansão de vagas, principalmente em cursos noturnos em instituições de ensino superior (IES) privadas. Nesse contexto, faz-se presente a possibilidade de inserção de trabalhadores nas IES. O presente estudo teve como objetivo compreender a trajetória do trabalhador-estudante no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP. Esse curso foi iniciado em 2006, inserindo-se no contexto da política de ampliação de vagas públicas, principalmente para o período noturno, no estado de São Paulo. Trata-se de pesquisa qualitativa, descritivo-exploratória, que utilizou entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, tendo como participantes trabalhadores estudantes egressos desse curso, desde o ano de 2006 a 2013. Estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da EERP-USP. Foram realizadas nove entrevistas semiestruturadas, de janeiro a julho de 2019, analisadas por meio da análise temática. Foram configuradas três categorias de análise, sendo elas, “Da educação básica ao ingresso no ensino superior: a trajetória do trabalhador estudante”; “Mercado de trabalho: a importância da possibilidade de inserção e/ou permanência”; e “A trajetória do trabalhador estudante durante a formação na IES”. Os trabalhadores estudantes entrevistados eram técnicos de nível médio em enfermagem no momento do ingresso no curso e vislumbraram a possibilidade de conciliar trabalho e estudo, uma vez que a trajetória prévia construída na educação básica pública, com a continuidade dos estudos na modalidade educação profissional técnica de nível médio se apresentou, em momentos anteriores, como fator limitador para a continuação dos estudos em nível superior, o que se relaciona, de certo modo, à dualidade estrutural do sistema escolar brasileiro. A procura pelo curso apresentou-se também como uma possibilidade de inserção rápida ou permanência no mercado de trabalho, associada ao que parece ser uma ascensão que perpassa a hierarquização social e econômica da equipe de enfermagem. Algumas vivências dos trabalhadores estudantes, ao longo do curso, envolveram o não reconhecimento, por alguns sujeitos, do direito da sua inserção, como trabalhador, no curso. Em meio a essas vivências, os participantes valorizaram a trajetória individualizada, com certa naturalização da responsabilização individual pelo “sucesso” ou “fracasso” da formação, estando em consonância com a lógica neoliberal. Acredita-se que os resultados obtidos neste estudo podem subsidiar reflexões sobre a forma como a inserção de trabalhadores, no contexto de expansão de vagas no ensino superior, tem sido compreendida nos espaços de formação docente e de tomada de decisões institucionais.

Palavras-chave: Estudantes. Trabalhadores. Educação Superior. Formação Profissional.

ABSTRACT

PREBILL, Gabriela Maria. **The worker student pursuing Licentiate and Bachelor's degree in Nursing: journey and challenges.** 2019. 104p. Dissertation (MSc.) – Ribeirão Preto College of Nursing, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

Over the last decades, Brazilian higher education has expanded regarding international and national policies. The Nursing area has also been part of this process, whose slots, especially for night classes at private Higher Education Institutions (IES), have also grown. In this context, the possibility of workers to obtain access to the IES must be considered. The goal of this study was to understand the journey of worker-students pursuing both Licentiate and Bachelor's degrees in Nursing at Ribeirão Preto Nursing School (University of São Paulo). Such course was launched in 2006 in line with the policy to increase the number of public university slots, especially for the night shift in São Paulo state. This was a qualitative descriptive exploratory study that used semi-structured interviews as a technique for data collection. In these interviews, respondents were worker-students who attended the course from 2006 to 2013. This study was approved by the Committee for Ethics in Research at EERP-USP. Nine semi-structured interviews were carried out between the months of January and July in 2019 and analyzed by means of thematic analysis. Three categories of analysis were created: "From basic education to entrance into higher education: the worker student's journey"; "Labor market: the relevance of the possibility of insertion and permanence"; and "The worker students' journey during their studies at the IES". The respondents had a vocational degree in Nursing when they entered the course and detected the possibility to conciliate work with study. The fact that they had previously studied at basic public school and later had vocational education in high school was considered a limiting factor to accessing the university. This might be associated with the structural duality of Brazilian education. The course search was also seen as a possibility of quick insertion or permanence in labor market, associated to what seems to be an expansion that constitutes the social and economic hierarchization of the nursing staff. Throughout their formation, some worker-students were not recognized by some individuals as entitled to attend the course in the condition of workers. Amidst these perceptions, the respondents valued the individualized journey and tended to minimize the individual responsibility for "succeeding" or "failing" to graduate, in conjunction with the neoliberal logic. From the results obtained, it is possible to subsidize reflections about how the insertion of workers - in the context of the expansion of slots in the university - is understood in the spaces for teaching formation and institutional decision making.

Keywords: Students. Workers. Higher Education. Professional training.

RESUMEN

PREBILL, Gabriela Maria. **El trabajador estudiante en un curso de Bachillerato y Licenciatura en Enfermería: trayectorias y desafíos**. 2019. 104f. Disertación (Maestría en Ciencias) – Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

En las últimas décadas, ha habido un proceso de expansión de enseñanza superior en Brasil, considerando políticas internacionales y nacionales. El área de la enfermería se inserta, también, en ese proceso, con expansión de plazas, principalmente en cursos nocturnos en institución de enseñanza superior (IES) privadas. En ese contexto, se hace presente la posibilidad de inserción de trabajadores en las IES. El presente estudio tuvo como objetivo comprender la trayectoria del trabajador estudiante en el curso de Bachillerato y Licenciatura en Enfermería de la Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto-USP. Ese curso fue iniciado en 2006, insertándose en el contexto de política de ampliación de plazas públicas, principalmente para el período nocturno, en el estado de São Paulo. Se trata de investigación cualitativa, descriptivo-exploratoria, que utilizó entrevista semiestructurada como técnica de recogida de datos, teniendo como participantes trabajadores estudiantes egresos de ese curso, desde el año de 2006 a 2013. Estudio aprobado por el Comitê de Ética en investigación de la EERP-USP. Fueron realizadas nueve entrevistas semiestructuradas, de enero a julio de 2019, siendo analizadas por medio del análisis temática. Fueron configuradas tres categorías de análisis siendo ellas: “De la educación básica al ingreso en enseñanza superior: la trayectoria del trabajador estudiante”; “Mercado de trabajo: la importancia de la posibilidad de inserción y/o permanencia”; y “La trayectoria del trabajador estudiante durante la formación en la IES”. Los trabajadores estudiantes entrevistados eran técnicos de nivel médio en enfermería en el momento del ingreso en el curso y vislumbraron la posibilidad de conciliar trabajo y estudio, una vez que la trayectoria previa construida en la educación básica pública, con la continuidad de los estudios en la modalidad educación profesional técnica de nivel médio, se presentó, en momentos anteriores, como factor limitador para la continuación de los estudios en nivel superior, el que se relaciona, de cierto modo, a la dualidad estructural del sistema escolar brasileiro. La búsqueda por el curso se presentó también como una posibilidad de inserción rápida o permanencia en el mercado de trabajo, asociada al que parece ser una ascensión que atraviesa la jerarquía social y económica del equipo de enfermería. Algunas vivencias de los trabajadores estudiantes, a lo largo del curso, involucrado el no reconocimiento, por algunos sujetos, del derecho de su inserción, como trabajador, en el curso. En medio a esas vivencias, los participantes valorizaron la trayectoria individualizada, con cierta naturalización de la responsabilización individual por el “éxito” o “fracaso” de la formación, estando en consonancia con la lógica neoliberal. Se cree que los resultados obtenidos en este estudio pueden subsidiar reflexiones sobre la forma que la inserción de trabajadores, en el contexto de expansión de plazas en la enseñanza superior, ha sido comprendida en los espacios de formación docente y de la toma de decisiones institucionales.

Palabras-claves: Estudiantes. Trabajadores. Educación Superior. Formación Profesional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma de coleta de dados, no período de janeiro a abril de 2019...**43**

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Descrição do número de cursos de enfermagem e vagas ofertadas por IES públicas e privadas no Brasil, 2018.	28
---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EERP-USP	Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
FMRP-USP	Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
SUS	Sistema Único de Saúde
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
CIL	Comissão Interunidades de Licenciatura
IES	Instituições de Ensino Superior
FHC	Fernando Henrique Cardoso
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
MEC	Ministério da Educação
GATS	<i>General Agreement on Trade in Services</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
FMI	Fundo Monetário Internacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONTEXTO TEÓRICO DO ESTUDO	19
2.1	Contexto histórico-político do ensino superior no Brasil.....	20
2.2	As possibilidades de ingresso e permanência do trabalhador no ensino superior	29
2.3	O trabalhador estudante de Enfermagem no Brasil: algumas aproximações 30	
2.4	Problematização	35
3	OBJETIVOS	37
3.1	Objetivo geral	38
3.2	Objetivos específicos	38
4	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	39
4.1	Características gerais.....	40
4.2	Local do estudo e participantes.....	41
4.3	Critérios de inclusão	41
4.4	Critérios de exclusão.....	42
4.5	Coleta de dados	42
4.6	Análise dos dados.....	44
4.7	Aspectos éticos	46
5	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	47
5.1	Caracterização socioeconômica	48
5.2	Da educação básica ao ingresso no ensino superior: a trajetória do trabalhador.....	54
5.3	Mercado de trabalho: a importância da possibilidade de inserção e/ou permanência	61
5.4	A trajetória do trabalhador estudante durante a formação na IES	66
5.4.1	Do esforço do esforço do aluno para conciliar trabalho e estudo à conciliação negada pelos professores.....	66
5.4.2	Trabalhador na universidade: do preconceito às relações de apoio	70
5.4.3	Trajetória marcada pela “luta” individual	77
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS.....	86
	ANEXOS	94
	APÊNDICES	100

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo está relacionada à inserção de trabalhadores em um Curso de Graduação em Enfermagem que alia a formação do Bacharelado e da Licenciatura em uma universidade pública, trazendo à tona uma problemática que, na especificidade da área de enfermagem, vem sendo pouco explorada. Para que essa temática seja mais bem delineada, implica inicialmente relacioná-la às especificidades desse curso e à trajetória da autora na aproximação da prática da pesquisa científica.

A Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP) foi criada pela Lei Estadual nº1467, de 26 de dezembro de 1951, inicialmente anexa à Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FMRP-USP). Em 24 de novembro de 1960, nos termos da Lei Estadual nº 5970, a EERP foi desanexada da FMRP-USP e tornou-se um estabelecimento de ensino superior com autonomia didático-administrativa. Desde sua criação, a EERP oferta o curso de Bacharelado em Enfermagem (USP, 2014).

Ao longo dos anos, o ensino de graduação da EERP passou por processos de adaptações na infraestrutura física e acadêmica: ampliação do corpo docente e de funcionários, estabelecimento de parcerias com instituições campo para ensino clínico-prático e estágios curriculares no campo da saúde. Essas adaptações visaram acompanhar as demandas oriundas da formação de enfermeiros, tendo como foco a formação para o Sistema Único de Saúde (SUS) (USP, 2014).

Atualmente, essa instituição contempla dois cursos, sendo eles Bacharelado em Enfermagem no período integral, com oferta de 80 vagas por ano e duração de quatro anos, e Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem no período vespertino-noturno, com oferta de 50 vagas por ano e duração de cinco anos (USP, 2014).

O curso de Licenciatura em Enfermagem teve início em 1994 como formação optativa e extensiva ao Bacharelado em Enfermagem. Esse modelo de formação docente permaneceu até 2002, quando a EERP-USP, visando atender à política de ampliação de vagas na Universidade principalmente para o período noturno, voltou-se para a construção de um novo projeto para a Licenciatura em Enfermagem que atendesse também às novas diretrizes para a formação de professores, apontadas na legislação naquele momento (CORRÊA et al., 2011; CORRÊA, SOUZA; CLAPIS, 2016).

Além disso, conceber um curso de licenciatura por meio de novo projeto teve relação com o compromisso institucional com a formação dos trabalhadores

auxiliares e técnicos de enfermagem, o que também se associa à formação docente para a modalidade “educação profissional técnica de nível médio”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena foram instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, que visa estabelecer princípios, fundamentos e procedimentos a serem considerados na reorganização institucional e curriculares dos estabelecimentos de ensino superior (BRASIL, 2002).

Cabe destacar que, atualmente, esse curso passa por um processo de mudanças curriculares e estruturais baseadas na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as DCNs para a formação inicial em nível superior, para cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

Para isso, os cursos de licenciatura oferecidos pela universidade pública necessitavam reorganizar-se no sentido de atender às especificações e diretrizes para a formação docente. Portanto, em 2001, a Pró-Reitoria de Graduação criou a Comissão Permanente de Licenciaturas, que elaborou o Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo e hoje é denominada Comissão Interunidades de Licenciatura (CIL) (USP, 2002). O Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo visou elaborar propostas efetivas para a formação do profissional licenciado, em busca de atender à legislação e, principalmente, ao momento político, que exigia profissionais com competências para além de sua área de saber específico, capazes de corresponder às expectativas do contexto social no qual está inserido (CARVALHO, 2004).

Nesse âmbito, o atual Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem teve início em 2006 em substituição ao modelo de formação pedagógica complementar ao Bacharelado. Seu projeto político pedagógico descreve, além da formação do enfermeiro generalista, a formação pedagógica para o trabalho do enfermeiro como professor nas escolas de educação profissional em Enfermagem (CORRÊA et al., 2012).

Do exposto, é nítido que, além de o curso de Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem atender às DCNs de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, ele traz também a possibilidade de ampliação de vagas e ingresso de pessoas que trabalham, tendo em vista o seu oferecimento em período

vespertino/noturno (das 14:00 às 23:00), cabendo esclarecer que o outro curso dessa unidade é oferecido em período integral.

Apesar de essa possibilidade não ter sido o foco principal da abertura desse curso, sem dúvida, ela representa um ponto importante a ser discutido, na medida em que representa explicitamente uma forma de ampliação do acesso das camadas populares à universidade. Além disso, traz demandas para as formas de gerir o curso e de produzir o trabalho pedagógico, no contexto do processo formativo.

O presente estudo é proveniente da experiência vivida na graduação pela autora nesse curso, atuando como bolsista pelo “Programa Ensinar com Pesquisa” da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, na análise dos dados da pesquisa “Perfil dos Estudantes de Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP”, nos anos de 2011 e 2012¹.

Nesse processo, ao analisar dados coletados nesses anos e entrar em contato com os dados de anos anteriores e posteriores, desde a implantação do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem na EERP-USP, em 2006, até o ano de 2015, percebeu-se uma mudança considerável quanto ao ingresso de trabalhadores. Corrêa et al. (2018) apontam que, embora o número de ingressantes não trabalhadores tenha sido sempre superior desde a primeira turma do curso, a porcentagem de trabalhadores ingressantes vem oscilando e decaindo. Em 2006, do total de alunos ingressantes no curso, 41,8% trabalhavam, enquanto em 2015 essa porcentagem foi de 15,07%. Em comparação com outros cursos da área da saúde de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, os autores observaram que o número de trabalhadores no curso analisado é significativo, principalmente, por tratar-se de um curso com carga horária elevada e em período que envolve também o horário diurno (CORRÊA et al., 2018).

Com base na temática “o trabalhador inserido nos cursos de enfermagem em IES”, buscou-se, primeiramente, conhecer a produção científica a esse respeito por meio de uma pesquisa bibliográfica realizada como trabalho de conclusão de curso da autora no ano de 2016 e, posteriormente, atualizado em 2018. O objetivo dessa

¹Pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-exploratória, realizada desde início do curso, em 2006 até o presente momento, que tem como objetivo descrever e analisar o perfil dos estudantes ingressantes do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

pesquisa bibliográfica foi conhecer e analisar a produção científica sobre o trabalhador estudante de enfermagem de IES no Brasil².

Somadas à escassa bibliografia acerca do tema, algumas metas de políticas públicas para o ensino superior no Brasil que influenciam a entrada e a permanência de trabalhador estudante podem indicar a importância de dar continuidade à investigação sobre esse tema. Nesse sentido, o presente estudo enfocará o trabalhador estudante, considerado o aluno que ingressou no mercado de trabalho antes do ingresso no ensino superior e assim se manteve durante o curso (VARGAS; PAULA, 2013).

²Estudo publicado: PREBILL, G. M.; CORRÊA, A. K. O trabalhador-estudante de enfermagem: um estudo bibliográfico. **Ciência, Cuidado E Saúde**, Maringá, v. 17, n.4, p. 1-6, Out-Dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/cienccuidsaude.v17i4.42042>. Acesso em: 22 set. 2019.

2 CONTEXTO TEÓRICO DO ESTUDO

Este estudo não tem a pretensão de problematizar e nem analisar as políticas públicas voltadas à inserção dos trabalhadores no ensino superior. Todavia, compreender a trajetória e os desafios dos trabalhadores estudantes demanda, em um primeiro momento, a aproximação a alguns aspectos relativos à constituição histórica das IES no Brasil, com a intenção de contextualizar a temática em foco, tendo em vista as relações entre as políticas de educação e o cenário político-econômico nacional e internacional no contexto capitalista. Tais relações vão explicitando o foco elitista até as políticas de inclusão no contexto neoliberal, mantendo-se sempre a lógica de fortalecimento do capital.

2.1 Contexto histórico-político do ensino superior no Brasil

Compreender a procura e o ingresso de trabalhadores em instituições de ensino superior demanda considerações acerca da organização histórica desse nível de ensino no Brasil para que sejam identificados os aspectos que influenciaram e acarretaram as atuais políticas educacionais voltadas à ampliação do número de vagas e da possibilidade de acesso de camadas sociais historicamente não inclusas às IES brasileiras.

Ao retomar os primórdios da implementação de instituições universitárias como espaços para o desenvolvimento da educação superior no Brasil, Mendonça (2000) identifica que esse processo apresentou, desde o início, cunho elitista, voltado à qualificação da elite brasileira. Assim, na Universidade de Coimbra formaram-se os cientistas brasileiros pioneiros nos cursos de matemática, ciências naturais e medicina.

Entre os anos de 1920 e 1945, o país entrou no processo de industrialização e consequente urbanização das capitais, o que levou o governo federal a adotar políticas de expansão do ensino médio e ensino superior, a fim de coordenar a expansão e diferenciação das massas urbanas (MENDONÇA, 2000).

Para Ciavatta e Ramos (2011), essa diferenciação social e econômica foi parte integrante e necessária para a implementação de um projeto nacional-desenvolvimentista e se deu por meio da organização do ensino secundário e médio e do ensino superior. O ensino superior seria responsável pela preparação da elite brasileira para coordenar o processo de transformação social e econômica pela qual o país passava, enquanto o ensino médio estruturou-se com a finalidade de preparar

a grande massa urbana para o exercício da produção, com foco na educação técnica para a aprendizagem de ofícios manuais.

Na década de 50, como consequência da ampliação do ensino médio público e da ascensão social e econômica das classes médias, houve aumento expressivo da procura pelo ensino superior. Com base nisso, o governo federal empreendeu medidas para a constituição de um campo universitário em escala nacional, por meio da criação de novas faculdades e da “federalização” de antigas IES estaduais e privadas, concentrando-as em universidades (MARTINS, 2009).

Com a expressiva expansão do ensino superior, entrou em debate a necessidade de uma reforma no sistema de ensino superior que possibilitasse autonomia das universidades, o fim das cátedras e a participação discente nos colegiados, reivindicações da comunidade acadêmica e do movimento estudantil (MARTINS, 2009).

Essa reforma, denominada Reforma Universitária, tinha como diretrizes básicas a democratização da educação, a abertura da universidade ao povo, a articulação com órgãos governamentais e a construção de um projeto de universidade a serviço das classes sociais economicamente desfavorecidas. Aliado a isso, os estudantes reivindicaram mudanças estruturais referentes à gestão e organização dos recursos humanos e à criação de um sistema de assistência ao estudante (MENDONÇA, 2000; MARTINS, 2009).

Embora Martins (2009) aponte que o golpe militar, ocorrido em 1964, conteve o avanço da Reforma Universitária por meio da intervenção violenta nos campi universitários e da repressão e desarticulação do movimento estudantil, Catani et al. (2011) observam que foi justamente com a Reforma de 1968 que houve a consolidação do sistema universitário, já sob o regime militar.

Cunha (2004) analisa que, no período de regime militar, houve ampliação de recursos para o ensino de pós-graduação, institucionalização da profissão docente, edificação de campi universitários com laboratórios e criação de novas IES federais e estaduais. Entretanto, nesse período houve a maior expansão das instituições privadas de ensino superior devido, principalmente, à maior representação privatista no Conselho Federal de Educação, contravendo os principais parâmetros da reforma universitária, inicialmente projetada para o setor público (CUNHA, 2004).

Tal conformação da expansão do ensino superior se deve a estratégias do governo militar de, impulsionado pela demanda de vagas para o ensino superior,

propiciar o ingresso de jovens das camadas médias em cursos superiores que pudessem satisfazer às suas necessidades de disputa no mercado de trabalho. Em contrapartida, o governo esperava apoio político dessa parcela da população, o que foi progressivamente diminuindo (CUNHA, 2004).

Ao analisar as consequências da política educacional no regime militar, Cunha (2014) advoga que, nesse período, a estrutura discriminatória do ensino superior tornou-se mais aparente, sendo que as universidades públicas constituíram-se como espaços para estudantes de maior capital cultural e as universidades e faculdades isoladas privadas para alunos de baixo capital cultural e alta renda.

Somada a isso, a expansão do setor privado ocorreu, principalmente, em cursos noturnos, motivada pela elevação de requisitos para o ingresso no mercado de trabalho, o que aliviou a demanda pelo ensino público, entre os anos de 1967 e 1968, concentrando os recursos para IES públicas não mais para a ampliação de vagas, mas para a infraestrutura e programas de pós-graduação e pesquisa (CUNHA, 2014).

Em 1995, após duas décadas de regime militar e a destituição do primeiro presidente da república após a redemocratização, Fernando Collor de Melo, Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi eleito presidente da república por frente partidária centro-direita, apoiado popularmente devido à política de estabilização financeira – o Plano Real – iniciada ainda quando ocupava o Ministério da Fazenda no governo de Itamar Franco (CUNHA, 2003).

A proposta de governo de FHC foi coordenada pelo economista Paulo Renato Souza que, naquele momento, ocupava o cargo técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e, após a eleição, foi nomeado Ministro da Educação. Nesse momento, a educação foi meta prioritária do governo, com destaque para o seu papel econômico para um novo estilo de desenvolvimento voltado para o progresso científico e econômico.

Nesse momento, o país apresentava forte dependência econômica internacional no campo tecnológico e na produção de conhecimento, frente a um ensino superior nacional caracterizado como antidemocrático, ultraconservador e elitista (PEREIRA; SAMPAIO, 2017), fruto da expansão anterior construída sob forte predominância do setor privado, concentrada em poucas carreiras e em regiões metropolitanas (AGUIAR, 2016; ZAGO et al., 2016).

Portanto, para que o progresso científico e econômico proposto fosse atendido, o governo compreendia a necessidade de parcerias entre o setor privado e o governo e entre universidade e indústria (CUNHA, 2003). Nesse processo, evidencia-se, segundo Dourado (2002), a atuação do Banco Mundial como interlocutor da política macroeconômica no período, por meio da representação do Ministério da Educação (MEC).

Conforme analisam Ferreira e Oliveira (2011), a política educacional do governo FHC esteve em consonância com o processo global decorrente da mundialização e acumulação flexível do capital, demandando reconfiguração do papel do estado e reorganização de políticas públicas para a inserção dos países no contexto da competitividade global.

A influência de organismos internacionais na formulação de políticas educacionais no Brasil ocorreu, principalmente, após a criação da Organização Mundial do Comércio, em 1995, e a incorporação da educação no rol de serviços a serem liberalizados pelo *General Agreement on Trade in Services (GATS)*, o que significou que as corporações e os países centrais do capital mundial deliberariam sobre as tomadas de decisões políticas dos países periféricos, seguindo a sua lógica neoliberal, com o intuito de incorporação no comércio global (MANCERO, 2017).

Segundo Silva Junior e Schugurensky (2014), a partir desse processo, o Brasil passou por fases de mudanças que inseriram a educação entre os serviços não exclusivos do Estado, alinhando o país à fase capitalista do regime de predominância financeira e demandando, no ensino superior, a diferenciação institucional, o atendimento mais ágil às demandas de mercado e a expansão da rede, com contenção de gastos públicos. Esse processo evidenciou-se com as reformas educacionais iniciadas na década de 1980 na Europa e em 1990 no Brasil (PRATES, 2007; MANCERO, 2017).

Assim, as reformas educacionais realocaram o papel da universidade, antes compreendida como espaço para o desenvolvimento da alta cultura, passando a ser reorganizada de acordo com um referencial mais economicista, tornando-se campo estratégico para o mercado. Para isso, ela deve servir ao mercado de trabalho ao mesmo tempo em que contribui, por meio de pesquisas inovadoras, para a valorização econômica do país (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011).

A primeira medida adotada pelo MEC foi a discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) pela qual se evidenciou a consonância da política econômica no

campo educacional com as prerrogativas dos organismos internacionais, como o Banco Mundial. Diante de dois projetos, optou-se por apoiar o do Senado, compreendido como menos minucioso, dando brechas a articulações posteriores com projetos de lei específicos (CUNHA, 2003).

Na LDB, a instituição universitária foi definida como a que “desenvolve produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional”, além de especificar os requisitos referentes ao quadro docente. Assim, foi conferida autonomia a instituições universitárias e possibilitada a diferenciação das instituições, principalmente privadas, culminando no aumento de centros universitários (CUNHA, 2003).

Em termos de regulação e gestão, buscaram-se novas fontes de recursos na iniciativa privada, aplicações de recursos públicos nas instituições privadas, eliminação de gastos com políticas compensatórias e diversificação do ensino superior, resultando na expansão do número de instituições não universitárias (DOURADO, 2002). Somado a esse contexto, o Ministério da Educação desenvolveu uma série de iniciativas de incentivo à expansão de vagas pelas instituições federais, entretanto, sem proporcionar oportunidades de aumento de recursos humanos e físicos, em meio ainda a um importante acréscimo no número de aposentadorias de docentes e funcionários (MARTINS, 2009).

Ao realizar um balanço sobre os dois mandatos do governo FHC, Cunha (2003) identifica um processo acelerado de privatização do ensino superior, resultando na ampliação de alunos atingidos pelo setor, entretanto, sem garantir fiscalização no que tange à qualidade oferecida. Para o autor, o sucateamento do setor público e o incentivo à expansão do setor privado constituiu-se estratégia para a consolidação de um capitalismo concorrencial (CUNHA, 2003).

Seguindo a mesma lógica, Zago et al., (2016) identificam, no período, forte expansão do setor privado e, principalmente, nas áreas metropolitanas, ao mesmo tempo em que houve importante retração do ensino superior público. Tal conformação explicita a política neoliberal adotada no governo citado, caracterizando a educação, não mais como um bem público e direito social, mas sim como mercadoria (ZAGO et al., 2016).

Na análise de Ferreira e Oliveira (2011), as políticas implementadas pelo governo FHC e, posteriormente pelo governo Lula, retratam a preconização do

Banco Mundial para o ensino superior, elencadas no documento *La enseñanza superior* (1995), sendo elas: a diferenciação das IES, associada à expansão das IES privadas; a intensificação da diversificação de cursos, bem como de fontes de financiamento; o financiamento estatal de acordo com critérios e metas; a ampliação da relação professor/aluno; o combate à evasão e à repetência; a necessidade de maior transparência das IES nos gastos públicos; a redefinição do papel do Estado na regulação do ensino superior; o incentivo de parcerias entre universidade e indústria e o acesso de grupos minoritários à educação superior.

Em 2002, houve a mudança de governo federal, iniciando 12 anos do que MANCEBO (2017) denomina “Lulismo”, o que inclui dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff. Segundo o autor, esse ciclo político caracterizou-se como de “conciliação de classes”, quando ocorreu a ampliação de políticas sociais compensatórias e consequente melhoria para setores sociais mais empobrecidos, ao mesmo tempo em que houve o abandono da agenda de reformas estruturais, o empobrecimento da expansão de bens e serviços de uso coletivo e a não contribuição para a elevação dos níveis de politização e organização da classe trabalhadora (MANCEBO, 2017).

Para Mancebo (2017), a mudança de governo vivenciada no Brasil foi parte de uma nova situação geopolítica na América Latina na virada do milênio, com certo giro à orientação política de esquerda, embora modesta em resultados, mas remando contra a tendência global e caracterizada por um social liberalismo de cunho progressista. Essa orientação política pôde ser identificada por políticas de equidade, que suavizaram de forma humanitária e economicamente estimulante as massas socialmente excluídas; por maior centralidade do Estado na vida econômica; e por distanciamento da coordenação mais severa do capital financeiro nas decisões políticas.

Especificamente no campo educacional, em 2003, foi instituído o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com o intuito de analisar a situação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Observou-se, no momento, situação de calamidade nas IFES devido à crise fiscal e inabilidade do Estado em prover novos investimentos (PAULA et al., 2016), crise essa proveniente de uma redução de 50% de verbas de custeio para essas instituições pelo governo anterior (AGUIAR, 2016). No que se refere às IES privadas, o GTI identificou inadimplência e desconfiança sobre a qualidade do ensino e diplomas expedidos por essas instituições devido a

uma expansão de vagas não condizente com a demanda no momento (PAULA et al., 2016).

Com base na constatação das condições das IFES, o GTI apresentou um plano de ação voltado para a reestruturação, o desenvolvimento e a democratização dessas instituições, tendo como princípios ações emergenciais, autonomia universitária e complementação de recursos por meio de financiamento, dando início à Reforma Universitária atual (AGUIAR, 2016).

Assim, o plano educacional para o ensino superior nos anos seguintes pautou-se na ampliação de vagas, interiorização da educação pública e gratuita e priorização e facilitação do acesso a segmentos sociais historicamente excluídos desse nível de ensino (PAULA et al., 2016, ZAGO et al., 2016).

A partir de 2002, observou-se a alteração da política educacional, em busca de fortalecimento do ensino público, principalmente, nas universidades federais. Em 2004, houve uma série de iniciativas de recuperação dessas instituições, entre elas, a implantação de novas unidades, contratação de docentes e funcionários por meio de concursos públicos, atualização salarial e ações de democratização do acesso e permanência estudantil no ensino superior (MARTINS, 2009).

Em 2005, ao observar as tendências referentes às matrículas no ensino superior, o então Ministro da Educação sinalizou que se não houvesse alteração na oferta de vagas até então vigente, não seria concretizada a taxa de 17% da população entre 18 e 24 anos no ensino superior ao final de 2011. Cabe ressaltar que a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 estabeleceu como objetivo aumentar, até 2011, a oferta do nível superior de 12% para 30% dos jovens entre 18 e 24 anos, de modo que a participação do setor público fosse igual ou maior a 40% do alunado (CUNHA, 2014; VARGAS; PAULA, 2013).

Então, o governo federal adotou, entre outras medidas, a criação e ampliação de universidades federais fora das capitais; a implementação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), ofertando bolsas de estudos em instituições particulares; a ampliação do Programa de Financiamento Estudantil (FIES); e a proposição de sistema de cotas. Além disso, elaborou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem, entre seus objetivos, a redução de taxas de evasão, a ocupação de vagas

ociosas e o aumento de vagas de ingressos, especialmente em cursos no período noturno (VARGAS; PAULA, 2013; AGUIAR, 2016).

O PROUNI, criado em 2004 e regulamentado pela lei 11096/05, pretendia solucionar dois problemas estruturais do ensino superior, a saber, a barreira socioeconômica que impedia a inclusão de camadas populares socialmente desfavorecidas nesse nível de ensino e o enquadramento fiscal das IES filantrópicas e sem fins lucrativos. Para os fins deste estudo, serão feitas apenas considerações sobre o primeiro fator (AGUIAR, 2016).

Na análise de Cunha (2014), o PROUNI foi ao encontro da demanda de acesso ao ensino superior por meio de investimento público no setor privado mediante contrapartida pela isenção fiscal. Entretanto, apesar do crescimento de alunos no ensino superior público, a abrangência de IES privadas foi ainda maior, não atingindo o objetivo de participação de 40% do setor público para as vagas do ensino público. Em 2013, a participação do setor público não passou de 27,2% (CUNHA, 2014).

Nesse contexto, estudo realizado pelo Observatório Universitário Cândido Mendes revelou que, em 2013, 25% dos potenciais alunos universitários apresentavam deficiências socioeconômicas que dificultavam o acesso ao nível superior mesmo que de forma gratuita. Esse percentual representava 2,1 milhões de jovens que, para serem incluídos no sistema educacional superior, precisariam, além da gratuidade, de fontes de renda dentro da universidade ou oriundas de trabalho formal para que fosse garantida sua permanência nos cursos (VARGAS; PAULA, 2013).

A redação do PNE de 2010, precedida na Conferência Nacional da Educação em Abril de 2010, destacou que, ao contrário dos objetivos estabelecidos por programas governamentais anteriores, a educação superior brasileira permanecia elitista e excludente, e a expansão realizada pelo governo federal não foi capaz de democratizar o acesso a esse nível do ensino, embora tenha expandido as possibilidades de ingresso. Destaca, entre outros, a necessidade de políticas de inclusão social dos trabalhadores no ensino superior (BRASIL, 2010).

A área da enfermagem, inserida no contexto da expansão de vagas no ensino superior, também teve impactos em relação ao número de vagas nos últimos anos, com ampliação principalmente no setor privado.

Em 2013, o Relatório de Área do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) apontou predomínio das Instituições Privadas de Ensino que ofertavam o curso de enfermagem. Dos 538 cursos analisados, 413 (76,8%) eram do setor privado, concentrados, principalmente, nas regiões sul e sudeste. Quanto ao perfil do aluno, esse era constituído, majoritariamente, por estudantes do sexo feminino, com até 24 anos de idade, de renda mensal de 1,5 a 3 salários mínimos. Quanto à atividade remunerada, 61,3% dos homens e 48,7% das mulheres tinham algum tipo de atividade remunerada na graduação (BRASIL, 2013).

No ano de 2018, há predominância de instituições privadas no ensino de enfermagem. Segundo relatório do Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, o número de cursos de enfermagem na categoria bacharelado ofertados por instituições de ensino superior público é de 143, enquanto nas instituições de ensino superior privado é de 978. No que se refere à oferta de vagas, enquanto ofertam-se 8.399 vagas anuais para a graduação em enfermagem na rede pública de ensino superior, a rede privada totaliza 240.408 vagas anuais (Quadro 01).

Quadro 01 - Descrição do número de cursos de enfermagem e vagas ofertadas por IES públicas e privadas no Brasil, 2018.

Natureza da Instituição por categoria administrativa	Número de Cursos de Enfermagem	Número de oferta anual de vagas
Instituição de Ensino Superior Público	143	8.399
Instituição de Ensino Superior Privada	978	240.408
Total	1.121	248.807

Fonte: Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, 2018.

Cabe considerar que, apesar de a expansão do número de vagas no setor público ser vertiginosamente menor quando comparada ao setor privado, é importante realizar esta pesquisa cujo foco envolve compreender a trajetória do trabalhador aluno inserido em um curso público proposto em horário vespertino/noturno (14-23 horas).

2.2 As possibilidades de ingresso e permanência do trabalhador no ensino superior

Ao analisar a relação concluintes/ingressantes em IFES, no período de 2001 a 2010, Vargas e Paula (2013) concluíram que a proporção de concluintes em relação à de ingressantes vem decaindo discretamente, mesmo em meio à aplicação de políticas de inclusão e permanência estudantil. No ano de 2010, do total de alunos das IFES, 37,63% trabalhavam e, dessa porcentagem, 30,4% eram oriundos das classes econômicas C, D e E.

Embora as razões para esse declínio sejam multicausais, a hipótese do trabalho como obstáculo à conclusão do ensino superior precisa ser considerada razoável. Em estudo realizado com estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo e reduzido capital cultural, Zago (2006) concluiu que o tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe certos limites acadêmicos, principalmente relacionados à participação em encontros organizados para trabalhos coletivos com colegas, congressos e conferências científicas ou mesmo atividades extracurriculares de complementação acadêmica.

Como parte integrante do processo de expansão do ensino superior, principalmente no setor privado, e do crescimento acentuado de centros universitários, no governo FHC, o número de alunos matriculados em cursos noturnos em IES privadas dobrou. Em 2001, 56% eram do sexo feminino, matriculadas em cursos de IES privadas instaladas fora de centros urbanos (CUNHA, 2014).

No âmbito estadual, particularmente no estado de São Paulo, a oferta de vagas para o ensino superior noturno nas três principais universidades estaduais paulistas Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade de São Paulo (USP) atende à exigência da Constituição Paulista, de um terço do total de suas vagas destinadas ao período noturno (BARREIRO; FILHO, 2007).

De acordo com Filho e Raphael (2005), a demanda para o ensino superior noturno é caracterizada por estudantes que trabalham durante o dia, em áreas não necessariamente relacionadas ao curso escolhido. São estudantes que enfrentam de modo mais intenso problemas diários relacionados a trânsito e transporte público,

culminando em atrasos e perdas de aulas. Barreiro e Filho (2007) destacam que, em geral, esses estudantes estão em busca de reconhecimento social, formação profissional e obtenção de diploma na expectativa de aumentar suas chances de competir no mercado de trabalho.

Embora a USP, instituição na qual se insere o curso que será foco deste estudo, atinja o objetivo estabelecido pela Constituição Paulista de oferta de vagas noturnas, há um desequilíbrio entre as áreas de conhecimento. Barreiro e Filho (2007) descrevem que, nessa universidade, em 2006, 34,8% das vagas foram destinadas ao período noturno, porém apenas 16,5% foram destinadas às ciências biológicas, área na qual se enquadra o curso analisado neste estudo, enquanto 25,8% foram destinadas às ciências exatas, e 50,2% às ciências humanas.

Nesse contexto, observa-se, mesmo dentro do ensino superior público, a seletividade da educação brasileira, uma vez que alunos de baixa renda precisam do trabalho como forma de sustento e, ao procurar o ensino superior para a ascensão social, não têm possibilidade de ingresso em cursos mais economicamente e socialmente valorizados.

2.3 O trabalhador estudante de Enfermagem no Brasil: algumas aproximações

Em pesquisa bibliográfica realizada pela autora do presente estudo no ano de 2016 e atualizada em 2018, com o objetivo de mapear a produção científica e as abordagens sobre o trabalhador estudante de Enfermagem no Brasil, identificou-se baixa produção científica sobre o tema, sendo encontrados oito estudos para análise; entre eles, apenas um não pôde ser encontrado na íntegra, sendo, portanto, utilizados sete estudos para análise, compostos por três dissertações de mestrado e quatro artigos científicos. Contudo, os estudos analisados possibilitaram uma aproximação ao contexto pessoal, profissional e acadêmico do trabalhador estudante de Enfermagem.

Na análise, observou-se, primeiramente, uma concentração de produção científica sobre o tema entre os anos de 2002 e 2012. Tal fato possivelmente relaciona-se à forte expansão das IES privadas, ocorrida no ano de 2002, quando a participação do setor privado atingiu 70% das matrículas na graduação como

resultado da abertura do ensino superior ao setor privado pelo governo federal (PINTO, 2004).

Embora apenas alguns estudos deixem claro que os participantes estavam inseridos em cursos de graduação em IES privadas (COSTA, 1992; IGLESIAS, 2002; FERREIRA; MARTINO, 2012), o processo de expansão do ensino superior e a consequente abertura à possibilidade de ingresso de trabalhadores, por meio da privatização do ensino superior, são abordados também por outros estudos (IGLESIAS, 2002, MEDINA; TAKAHASHI, 2003; FONTANA; BRINGO, 2011).

Outro fato observado foi a concentração de estudos em IES da região sudeste do país. Todas as instituições nas quais estavam inseridos os trabalhadores estudantes, foco dos estudos analisados, são do estado de São Paulo e uma do estado do Rio Grande do Sul. Esses dados estão em consonância com o observado sobre a expansão do ensino de Enfermagem de maneira disforme pelo país, concentrando-se nas regiões sul e sudeste. Segundo Fernandes et al. (2013), essa realidade reflete o desenvolvimento econômico das regiões, sendo que o aumento do número de cursos foi proporcional aos investimentos públicos em regiões onde a concentração de recursos humanos qualificados e de infraestrutura já era considerada elevada.

No que se refere ao perfil do trabalhador estudante de Enfermagem, nos estudos de Costa (1992), Iglesias (2002), Souza (2008), Ferreira e Martino (2012), predominam estudantes do sexo feminino, com faixa etária entre 26 e 58 anos, solteiras, sem filhos, que já trabalhavam como técnicas e/ou auxiliares de Enfermagem, com tempo de experiência profissional de até 5 anos e horário de trabalho que varia entre período vespertino, integral ou noturno.

Outro aspecto abordado pelos estudos analisados trata das motivações para o ingresso e a permanência no curso. Entre essas motivações, incluem-se expectativas em relação às possíveis mudanças na qualidade de vida e de condições socioeconômicas, ascensão profissional e social, qualificação profissional, influência da profissão anteriormente exercida, uma vez que já trabalhavam na área da saúde, influência materna, visão da enfermeira como profissional que desenvolve trabalho com qualidade e, por fim, a descoberta vocacional (COSTA, 1992; IGLESIAS, 2002; MEDINA; TAKAHASHI 2003; SOUZA, 2008; COSTA et al, 2008; FONTANA; BRINGO, 2011).

Nesse contexto, as expectativas voltadas à melhoria das condições socioeconômicas, a ascensão profissional e social remete diretamente à melhoria da qualidade de vida para si e para os familiares. Em estudo de Souza (2008), 91% dos participantes afirmaram que optaram pela profissão de enfermeiro para ter carga horária menor, trabalhando em um emprego apenas, citando, inclusive, que o salário de enfermeiro é o dobro do de auxiliar de Enfermagem, profissão exercida por alguns durante o desenvolvimento da graduação.

Embora os participantes desses estudos tenham expectativas positivas em relação ao mercado de trabalho após a formação acadêmica, é importante, todavia, compreender a conformação atual do mercado de trabalho para a Enfermagem no Brasil, que vem demonstrando índices preocupantes de desemprego. Em 2013, 10,1% dos profissionais de Enfermagem declararam experimentar situações de desemprego nos últimos 12 meses, com situação agravada entre profissionais enfermeiros, quando essa porcentagem atingiu 12,4%. Ainda, dos 121 mil profissionais de Enfermagem que declararam ficar desempregados nesse mesmo ano, 66,7% afirmaram ter tido problemas de encontrar emprego na área (MACHADO et al., 2015).

Compreende-se, de acordo com a análise dos estudos, que a expectativa em relação a melhores condições socioeconômicas pode estar relacionada à proximidade que o trabalhador estudante já tem do trabalho do enfermeiro, por já estar inserido no campo da saúde como técnico ou auxiliar de Enfermagem, por desejar o aprimoramento profissional ou por sentir-se influenciado pelo modelo de prática assistencial e gerencial exercido pelo Enfermeiro.

Em estudo de Iglesias (2002), 89,4% dos participantes já atuavam na área da saúde. Entre eles, 74,3% eram auxiliares ou técnicos de Enfermagem (IGLESIAS, 2002). Já em outro estudo, 87% dos participantes relataram que a experiência e a destreza na prática de cuidados de Enfermagem favorecem o enfrentamento das dificuldades a serem vivenciadas na graduação. Nesse sentido, o aprimoramento profissional é compreendido como forte influência na motivação para a realização do curso (SOUZA, 2008).

Para além das expectativas positivas apresentadas pelos trabalhadores estudantes nos estudos analisados, são enfocados, nas sete pesquisas, os aspectos dificultadores da trajetória acadêmica e pessoal dos trabalhadores estudantes, como dificuldades acadêmicas geradas pelo ingresso tardio no ensino superior, aspectos

financeiros, dificuldades para conciliar estudo e trabalho, baixa qualidade de vida e rendimento acadêmico insatisfatório.

Iglesias (2002) identificou que a limitação de tempo e de recursos financeiros para investir nos estudos levou os participantes de seu estudo a optarem por instituições de ensino superior privadas, por oferecerem um número maior de vagas e cursos em tempo parcial, permitindo que o aluno continuasse a trabalhar.

Esse fato está em consonância com o apresentado por Brasil (2013) em pesquisa realizada com alunos de IFES, quando se observou uma tendência na qual os alunos provenientes da educação básica cursada em escolas públicas realizam cursos superiores, na maioria dos casos, em instituições privadas, enquanto estudantes que frequentaram instituições privadas no ensino médio, geralmente, realizam a educação superior em IES públicas.

Ao refletir sobre o acesso ao ensino superior e os antecedentes escolares, existe uma desigualdade de acesso ao ensino superior, construída de forma contínua na história escolar dos candidatos (MENDES, 2010). Parte significativa dos estudantes do ensino médio possui baixo grau de informação sobre o vestibular e formação universitária (ZAGO, 2006).

Nesse contexto, Teixeira (2013) aponta que, apesar da ampliação do acesso à educação pública, as medidas adotadas para a melhoria da qualidade do ensino ainda estão aquém do desejado, por esbarrarem em aspectos sociais e políticos que dificultam esse processo, como a garantia de materiais de apoio, a valorização do corpo docente e a ausência de oportunidades educativas diferenciadas aos alunos.

Ainda, no que concerne às dificuldades enfrentadas pelo trabalhador estudante de Enfermagem, os limites financeiros relacionados diretamente à necessidade de conciliar trabalho e estudo também são apontados pelos estudos como de Costa (1992), Iglesias (2002) e Souza (2008).

Além disso, Costa (1992) relata que as horas dedicadas ao estudo e à ida à faculdade interferem no tempo dedicado ao trabalho, levando a atrasos e horas de almoço comprometidas. Cabe considerar, nesse contexto, que o trabalhador estudante precisa conciliar seu tempo diário não apenas com trabalho e estudo em sala de aula, mas também entre as suas necessidades pessoais, familiares e sociais, além de atividades para além da sala de aula, como trabalhos acadêmicos e estudos.

A leitura do conjunto de referenciais deste trabalho explicita que, apesar da expansão de vagas do ensino superior, embora prevalentemente no setor privado, com estratégias de facilitação de ingresso por meio de bolsas de estudo e oferecimento de cursos em turnos variados, possibilitando o ingresso de camadas populares de menor poder aquisitivo que necessitam do trabalho para o próprio sustento no processo de formação, as IES não favorecem que o aluno permaneça e finalize o curso, pois as suas particularidades e demandas como trabalhador não são consideradas.

A realidade do trabalhador estudante reflete uma luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível realizar, gerando desconforto e insatisfação pessoal com as atividades realizadas (ZAGO, 2006).

Todas as dificuldades anteriormente abordadas culminam no comprometimento da qualidade de vida do trabalhador estudante, temática abordada nos estudos de Costa (1992), Iglesias (2002), Medina e Takahashi (2003), Souza (2008), Fontana e Bringo (2011) e Ferreira e Matino (2012). Aspectos relacionados à privação do lazer devido à falta de tempo e a um cotidiano não favorável ao desejado são compreendidos como um desafio à sobrevivência no modo de ser, pensar e manter o bem-estar biológico, psicológico e social. Em estudos analisados, é apontado que o trabalhador estudante é um sujeito vulnerável ao adoecimento em decorrência do trabalho e da jornada dupla diária (MEDINA; TAKAHASHI, 2003).

Por fim, outro aspecto abordado pelo estudo de Souza (2008) também pode ser compreendido como dificultador na trajetória do trabalhador estudante de Enfermagem e refere-se à relação estabelecida entre o corpo docente e o trabalhador estudante, predominando a existência de visão negativa e preconceitos sobre os trabalhadores alunos por parte dos docentes.

Os participantes do estudo de Costa (1992) relataram que, por já terem experiência na prática assistencial hospitalar, por serem auxiliares, atendentes ou técnicos de Enfermagem, consideram os professores responsáveis pelos estágios “inseguros” e “fracos”. Com base na leitura somente desse texto, não há condições de maiores esclarecimentos sobre a visão dos alunos em relação aos professores em estágio. Todavia, compreende-se que isso, talvez, possa tanto representar mesmo a inexperiência de alguns docentes percebida pelos trabalhadores alunos, quanto uma dificuldade destes de ampliarem a visão acerca da prática de Enfermagem não restrita a habilidades e destrezas.

Conclui-se, ao finalizar a análise dos estudos, que a inserção do trabalhador estudante nas IES em cursos de graduação em Enfermagem constitui-se experiência pessoal e profissional desafiadora para o aluno, que tem como motivação, principalmente, a possibilidade de ascensão social, embora o mercado de trabalho atual não forneça garantias sólidas de absorção desses profissionais.

No que se refere aos docentes, evidenciam-se as dificuldades em lidar com o trabalhador aluno quando são vivenciados limites no desempenho acadêmico, incluindo preconceitos, portanto, demandando ações pedagógicas acolhedoras, sensíveis à realidade econômica e social dos alunos, voltadas de fato para o aprendizado.

Quanto às IES, as problemáticas apontadas nos textos permitem inferir fragilidades nas políticas que garantam a manutenção do trabalhador estudante. Há necessidade de refletir sobre a relação entre a expansão de vagas, principalmente no setor privado, e as condições de vida do trabalhador ingressante e as reais oportunidades de formação com qualidade nas IES e de inserção no mercado de trabalho.

As situações pontuadas e discutidas nesses textos, em relação à trajetória dos trabalhadores estudantes de Enfermagem, estarão também presentes nas vivências dos trabalhadores estudantes do curso de Bacharelado e licenciatura da EERP-USP? Portanto, o presente estudo considera as políticas educacionais voltadas à expansão de vagas para suprir a demanda oriunda das classes econômicas menos atendidas pelo sistema de ensino superior e as metas estabelecidas mais recentemente pelo PNE de 2014, que visam elevar a taxa líquida para 33% da população entre 18 e 24 anos, com base na expansão de novas matrículas no segmento público para 40%, com foco na qualificação e no acesso aos níveis mais elevados de ensino para as camadas de menos renda (BRASIL, 2014).

2.4 Problemática

Este estudo, cujo foco é a inserção e a permanência do trabalhador aluno no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP-USP, foi realizado com base nos seguintes questionamentos:

- Qual é a trajetória prévia dos trabalhadores alunos de Enfermagem na educação básica e qual é a sua influência para a escolha e inserção no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem nessa Universidade?
- Ao ingressar na IES pública, trabalhadores estudantes trabalhavam em qual atividade?
- Quais implicações o fato de ser trabalhador teve na escolha e inserção dos trabalhadores estudantes no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP-USP?
- O que levou os trabalhadores estudantes a optarem pelo curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem na Universidade de São Paulo?
- Quais foram ou têm sido as vivências desses trabalhadores na busca por conciliar trabalho e estudo?

3.1 Objetivo geral

Compreender a trajetória do trabalhador estudante no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP).

3.2 Objetivos específicos

- Compreender a trajetória escolar, construída na educação básica, e suas relações com a inserção na universidade e a escolha profissional;
- Compreender os motivos que levaram à escolha pelo ingresso no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem;
- Compreender as relações que se configuram entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

4.1 Características gerais

Estudo descritivo-exploratório, de abordagem qualitativa, que utilizou entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. Realizado na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo com trabalhadores estudantes ingressantes no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem entre os anos de 2006 a 2013³.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela possibilidade de compreender o contexto no qual o participante está inserido. Segundo Minayo (2012), a matéria-prima da pesquisa qualitativa é composta por experiência, vivência, senso comum e ação. Esses elementos se complementam e são expressos, respectivamente, pela compreensão de si e do mundo por meio da linguagem proveniente da reflexão e interpretação; pela reflexão pessoal sobre as experiências vividas, sendo esta influenciada pela personalidade do sujeito; pelo conjunto de conhecimentos adquiridos por meio das experiências vividas; e, por fim, pela ação humana e social, que pode ser definida como a ação dos indivíduos de construir suas vidas de acordo com as condições que encontram na realidade (MINAYO, 2012).

Minayo (2012) elucida ainda que a ação principal na análise qualitativa é o processo de compreensão, levando-se em consideração a singularidade e a subjetividade de cada indivíduo. Segundo a autora, essa compreensão deve considerar que a experiência e a vivência de cada sujeito estão contextualizadas e são resultados da história coletiva e de aspectos culturais do grupo no qual se inserem.

Somado a isso, Poupart et al. (2010) esclarecem que a pesquisa qualitativa descritiva possibilita ao pesquisador descrever uma situação social e, juntamente à pesquisa exploratória, permite explorar questões sociais específicas à medida em que há uma aproximação com as pessoas e suas preocupações. Ainda segundo os autores, por meio dessa abordagem, torna-se possível determinar o “como” e o “o quê” dos fenômenos (POUPART et al., 2010).

³Cabe esclarecer que a proposta inicial do estudo, incluía estudantes ingressantes entre os anos de 2006 a 2016, entretanto, não fora possível a coleta de dados com alunos ingressantes trabalhadores dos anos de 2014 e 2015, conforme será descrito nos itens “4.2”, “4.4” e “4.5”.

4.2 Local do estudo e participantes

Este estudo envolve o curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, ministrado na EERP-USP desde 2006, tendo sido desenvolvido com egressos que, em sua trajetória acadêmica, conciliaram trabalho e estudo desde o ingresso no curso.

Do conjunto dos alunos deste curso, no período de 2006 a 2016, foram selecionados os trabalhadores com base nos questionários respondidos na pesquisa “Perfil dos Estudantes de Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP”. Essa pesquisa, cujo objetivo é traçar o perfil de alunos ingressantes no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP – USP - foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa dessa escola. A pesquisadora responsável teve acesso aos dados da pesquisa acima citada por meio de autorização formalizada por ofício assinado pela pesquisadora responsável pela pesquisa “Perfil dos Estudantes de Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP” (ANEXO 1). Foram listados os nomes dos alunos que informaram que ingressaram trabalhando, e com base nisso, buscou-se contato por meio das formas descritas no item “Coleta de dados”.

A proposta inicial deste estudo envolvia a coleta de dados com graduandos e egressos que conciliaram trabalho e estudo no curso. Entretanto, no período estabelecido para a coleta de dados, foram encontradas dificuldades no contato com trabalhadores ainda graduandos, dadas as condições vivenciadas pelos mesmos no que se refere a horários disponíveis para a participação na pesquisa. Assim, este estudo está focado nos dados trazidos pelos egressos.

4.3 Critérios de inclusão

No que se refere a egressos, foi incluído nesta pesquisa o participante que ingressou no curso exercendo atividade remunerada, seja com vínculo empregatício formal ou em atividade informal, assim se manteve até pelo menos o término do terceiro ano de graduação e concluiu o curso. Quanto aos graduandos, a proposta inicial envolvia incluir graduandos dos dois últimos anos do curso que ingressaram no curso exercendo atividade remunerada, seja com vínculo empregatício formal ou em atividade informal e assim se mantiveram até o término do terceiro ano de

graduação. Esses critérios justificam-se pela possibilidade de contato com alunos que tiveram experiência de conciliar trabalho e estudos por período não pontual.

4.4 Critérios de exclusão

Considerando os critérios de inclusão estabelecidos, foram excluídos desta pesquisa egressos que, no momento do ingresso do curso, não exerciam atividade formal ou informal remunerada, e que, no momento do ingresso do curso, exerciam atividade formal ou informal remunerada, porém não conciliaram trabalho e estudo até, pelo menos, o término do terceiro ano de graduação. Foram excluídos, também, participantes que não retornaram o contato inicial realizado pela pesquisadora após duas tentativas ou que retornaram o contato após o prazo estabelecido pela mesma para a coleta de dados (janeiro a julho de 2019). Considerando esse último critério estabelecido, não foi possível a inclusão de alunos que ainda fazem o curso envolvido.

4.5 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada de janeiro de 2019 a julho de 2013. De posse da lista de ingressantes trabalhadores, foram destacados os potenciais participantes, separados por turma de ingresso. Com base nessa lista, foram sorteados dois participantes por turma para a realização da entrevista individual semiestruturada e realizado contato, por meio das redes sociais Facebook® e LinkedIn®, telefone e e-mail, para identificar se os participantes se enquadravam nos critérios de inclusão. Nos casos em que a pessoa não se enquadrava nos critérios, foi realizado novo sorteio.

A ordem de turmas para os convites e a realização das entrevistas seguiu-se da turma 05 à turma 01 e, posteriormente, da turma 06 à turma 10. Essa ordem de realização das entrevistas deve-se à opção da autora de considerar que, ao realizar as entrevistas, era possível reavaliar o roteiro de entrevista semiestruturada e, assim, reformulá-lo, se necessário, ao mesmo tempo em que se considerou que as primeiras turmas vivenciaram os anos iniciais de implementação do curso, assim como apresentaram maior número de trabalhadores estudantes. Cabe esclarecer

que o tempo de aguardo do retorno do potencial participante após o convite inicial foi de uma semana. Foi estabelecido limite de dois contatos iniciais, quando não houve resposta do possível participante, optou-se por realizar a busca de possíveis participantes da próxima turma. O fluxo de convite e realização de entrevistas estão descritos na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma de coleta de dados, no período de janeiro a abril de 2019.

Fonte: figura elaborada pela autora deste estudo.

No total, foram realizadas nove (9) entrevistas. Sete entrevistas foram realizadas presencialmente na EERP-USP; duas por telefone e gravadas mediante autorização prévia dos entrevistados. Todas as entrevistas foram transcritas posteriormente. A média de duração das entrevistas foi de 60 minutos.

A entrevista é definida como um encontro entre duas pessoas, em que uma delas busca obter informações a respeito de determinado assunto mediante uma relação de natureza profissional (LAKATOS; MARCONI, 2006).

Optou-se, neste estudo, pela entrevista semiestruturada, pela qual o entrevistador tem a liberdade de desenvolver e direcionar o diálogo, de modo a explorar amplamente as questões trazidas pelos participantes.

Ao abordar a entrevista em pesquisas sociais, Boni e Quaresma (2005) esclarecem que, na entrevista semiestruturada, há a possibilidade de o entrevistado discorrer sobre o tema proposto. De acordo com as autoras, o pesquisador procede seguindo um conjunto de questões previamente definidas para direcionar a entrevista de acordo com seus objetivos de pesquisa. O roteiro definido para a realização das entrevistas com os trabalhadores estudantes esta disponível no “APÊNDICE A”.

Embora esse tipo de entrevista ocorra em contexto similar à conversa informal, o entrevistador deve agir de forma a direcionar a discussão no momento que achar oportuno, utilizando perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou quando o entrevistado tem dificuldades com o tema abordado. Esse tipo de entrevista possibilita maior proximidade entre entrevistador e entrevistado, facilitando ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados e, conseqüentemente, colaborando para a investigação de aspectos afetivos e valorativos do entrevistado (BONI; QUARESMA, 2005).

4.6 Análise dos dados

Neste estudo, os dados coletados foram analisados com base em análise temática de conteúdo. Ao considerarmos pesquisa qualitativa aquela capaz de incorporar o significado e a intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, a análise de conteúdo é compreendida como um método de organização e análise de dados que tem como objetivo qualificar as vivências dos

sujeitos, assim como as suas percepções sobre determinado objeto ou fenômeno. Assim, é constituída por técnicas para descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação (BARDIN, 2011).

Campos (2004) descreve a análise temática de conteúdo em três fases. A primeira fase envolve a seleção do corpus a ser analisado, com o objetivo de apreender e organizar, de forma não estruturada, aspectos considerados importantes pelo pesquisador. De acordo com o autor, nessa etapa deixa-se fluir impressões e orientações do pesquisador sem o objetivo de sistematização, mas, sim, de apreender de uma forma global as ideias principais e os seus significados gerais.

Já a segunda fase é descrita como a seleção das unidades de análise, na qual o pesquisador define temas que respondam aos seus objetivos de pesquisa com base na análise, tanto da mensagem explícita quanto das significações não aparentes no contexto, considerando palavras, sentenças, frases, parágrafos ou mesmo textos completos de entrevistas como unidades de análise (CAMPOS, 2004).

Por fim, a terceira fase envolve a categorização das unidades de análise nos temas definidos e a análise tanto da mensagem explícita quanto das significações não aparentes no contexto com base em referenciais teóricos que auxiliem na compreensão dos dados (CAMPOS, 2004).

Assim, neste estudo, cada entrevista transcrita foi lida diversas vezes, com a intenção de tomar contato e apreender as ideias principais dos entrevistados, considerando os objetivos delineados. Em seguida, em cada entrevista, foram separados os parágrafos significativos que, posteriormente, na aproximação de uma entrevista à outra, levaram à configuração das categorias de análise que englobam uma especificidade. Essas categorias de análise foram apresentadas de forma descritiva, utilizando-se trechos das entrevistas identificados pela inicial “E” e pelo número da entrevista. Ao mesmo tempo, foram relacionadas às ideias de autores que enfocam aspectos que ajudam a compreender a temática em foco contextualizada no cenário político econômico atual. Nessa contextualização, há uma aproximação inicial à perspectiva teórica que traz à tona alguns aspectos da relação entre o acesso à educação e a sociedade capitalista.

4.7 Aspectos éticos

Este projeto de pesquisa foi primeiramente encaminhado à Comissão de Graduação da EERP-USP para a aprovação da pesquisa com alunos de graduação (ANEXO 2). Posteriormente, este projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola EERP-USP, conforme estabelece a Resolução CNS 510 de 2016, que dispõe sobre as normas para pesquisas em ciências humanas e sociais envolvendo dados obtidos com participantes, sendo aprovado pelo parecer CAAE 94743318.7.0000.5393 (ANEXO 4).

No momento da coleta de dados, foram apresentados os objetivos e as contribuições deste estudo, e os convidados registraram o consentimento por meio do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). No caso de entrevista presencial, o participante registrou seu consentimento por meio de assinatura do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, e lhe foi fornecida cópia impressa desse registro. No caso de entrevistas realizadas por telefone, o registro de consentimento foi realizado por meio de gravação de voz e uma cópia da gravação foi encaminhada por e-mail ao participante.

Cabe ainda esclarecer que, como os dados foram coletados pela autora, que não possui nenhuma proximidade formal com os participantes, não houve implicações em termos de relação de autoridade. Os participantes, ao tomarem conhecimento dos objetivos da pesquisa, foram esclarecidos de que os riscos desta pesquisa se constituem em constrangimento, cansaço ou desconforto em responder às perguntas. Nesse caso, foram esclarecidos de que a entrevista poderia ser interrompida a qualquer momento e retomada, caso o participante concordasse, em dia e horário de sua escolha.

Além disso, os participantes tiveram clareza sobre o direito de se retirarem do estudo, a qualquer momento, se desejassem, bem como a não responderem a nenhuma questão que, em sua visão, trouxesse constrangimento.

Os participantes também foram esclarecidos de que este estudo poderia trazer benefícios na medida em que os dados produzidos podem contribuir para trazer à tona a discussão sobre a situação do aluno trabalhador e as implicações que essa condição possa trazer ao percurso escolar, podendo ser útil para alunos, professores e gestores do curso envolvido.

5.1 Caracterização socioeconômica

Com o objetivo de identificar o perfil dos participantes entrevistados nesta pesquisa, no início das entrevistas foi realizado um questionário oral contendo perguntas sobre os aspectos socioeconômicos dos participantes no momento do ingresso e no decorrer do curso. Para isso, foram realizadas perguntas para identificação dos seguintes itens: sexo e raça/cor com os quais o participante se identificava no momento do ingresso do curso e no momento da entrevista, estado civil e número de filhos no momento do ingresso e durante o curso e escolaridade dos pais.

No que se refere à trajetória escolar, foram questionados se as instituições de ensino fundamental e médio nas quais estudaram eram públicas ou privadas. Quanto à trajetória como trabalhadores, foram questionados sobre a função e o regime de contratação no momento do ingresso e no decorrer do curso, sobre quanto tempo trabalharam durante o curso, bem como a função que exercem e o regime de contratação no momento da entrevista.

Dos nove (9) participantes entrevistados, sete (7) eram do sexo feminino. Dessas sete (7) mulheres, três (3) eram casadas e/ou amasiadas, três (3) tinham filhos e, entre essas, uma (1) delas declarou-se divorciada e uma solteira. Quanto aos homens, foram entrevistadas duas (2) pessoas do sexo masculino. Ambos eram casados e tinham filhos no momento do ingresso e decorrer do curso.

Embora este estudo parta de um recorte dos trabalhadores estudantes no curso em foco, a predominância de participantes sorteados que eram mulheres pode estar relacionada à própria predominância do sexo feminino apresentada no curso estudado e, em geral, em cursos de enfermagem, conforme apresentado nos estudos de Spíndola et al. (2008), Corrêa et al. (2011), Nardelli et al. (2013), Souza et al. (2013) e Bublitz et al. (2015).

Em estudo realizado com ingressantes do curso analisado, entre os anos de 2006 a 2015, Corrêa et al. (2018) constataram que, em todos os anos, houve predomínio de ingressantes do sexo feminino, obtendo média de 82,58% de mulheres ingressantes entre os anos analisados. Entretanto, no mesmo estudo, os autores observaram que, nos anos de 2006, 2011 e 2013, houve ingresso maior de homens em relação aos outros anos. Nesse sentido, destaca-se que, entre os

homens sorteados e entrevistados neste estudo, um deles é ingressante do ano de 2006.

Os estudos que analisam a relação do sexo de estudantes de enfermagem com a escolha da carreira resgatam as origens da profissão para explicar a predominância das mulheres no ingresso de cursos de enfermagem. Segundo Lopes e Leal (2005), a origem da profissão dentro de instituições religiosas foi determinante para associá-la a um trabalho “instintivamente” feminino, inicialmente entendido como o cuidado enquanto prática inata às características domésticas e, assim, femininas. Essa compreensão, segundo as autoras, influenciou negativamente na valorização da profissão, colocada como um suporte ao saber “realmente científico” do médico, o que acarretou a naturalização de condições de trabalho massivo e rotineiro, colaborando para o trabalho em saúde hierarquizado e com baixos níveis salariais para enfermagem (LOPES; LEAL, 2005).

Cabe salientar que, a partir do início da década de 90, observou-se um aumento da presença masculina na enfermagem (MACHADO et al., 2016), embora mantenha-se predominantemente feminina. Machado et al. (2006; 2011) descrevem o aumento da participação feminina no setor da saúde, principalmente após a década de 1970. Em 2011, as mulheres representavam 70% da força de trabalho em saúde, apresentando um processo de feminização, inclusive, em profissões historicamente consideradas masculinas, como a medicina (MACHADO et al., 2011).

Considerando que o curso analisado se caracteriza, também, como formação para professores para o ensino técnico de nível médio em enfermagem, a predominância feminina também chama atenção quando comparada com a caracterização quanto ao sexo de docentes inseridos na educação básica (VIANNA, 2002; CHAMON, 2005).

Entretanto, o Censo Escolar da Educação Básica de 2007 identificou que o perfil feminino dos docentes da educação básica vai decrescendo nos anos subsequentes do ensino fundamental e médio. Em 2007, enquanto na creche 97,9% dos professores eram mulheres, na educação profissional essa porcentagem atingiu 46,7%, o que caracterizou a docência na educação profissional como predominantemente masculina, embora não discrimine os dados entre as áreas de conhecimento e, portanto, não apresente dados específicos sobre a educação profissional em saúde (BRASIL, 2009). Cabe esclarecer que não foram encontrados dados mais recentes sobre a distribuição, por sexo, da categoria “docentes na

educação básica”, uma vez que nas publicações subsequentes do Resumo Técnico do Censo Escolar na Educação Básica não foram trabalhados esses dados especificamente.

Para além da predominância de mulheres, cabem, partindo da especificidade do participante deste estudo ser, também, trabalhador, aproximações quanto aos aspectos que se relacionam a conciliação entre trabalho, estudo e contexto familiar. Em estudo realizado com técnicos e auxiliares de enfermagem que estavam cursando a graduação em enfermagem, Fontana e Bringo (2011) descrevem que o trabalhador estudante vivencia alterações na qualidade de vida devido às múltiplas tarefas, dificultando a ocorrência de momentos de descanso e lazer.

Em estudo realizado com trabalhadores técnicos de enfermagem e estudantes de enfermagem de uma IFES, Maier e Matos (2016) evidenciaram adversidades vivenciadas pelos participantes no que se refere a dificuldades financeiras, uma vez que alguns dos participantes eram responsáveis pela renda familiar, dificuldades na adequação de horários de trabalho e adversidades familiares, já que, como o tempo para estudo e trabalho era tratado como prioridade, o tempo dedicado ao convívio e a compromissos familiares era escasso.

Nesse sentido, considerando que a maioria dos participantes do presente estudo foram mulheres e que uma expressiva parcela tinha filhos, torna-se importante a reflexão sobre as características relacionadas à conciliação de trabalho, estudo e família como mulheres e mães.

Bertelli et al. (2010) elucidam que, embora tenha havido um aumento na inserção feminina no mercado de trabalho, ela se apresentou em atividades laborais mais precárias quando comparadas aos vínculos e às condições de trabalho assumidos pelo sexo masculino. Em atividades que exigem nível superior de ensino, a participação feminina é mais expressiva em “nichos tradicionais” como magistério, enfermagem e serviço social.

A inserção crescente no mercado de trabalho de mulheres mais velhas, casadas e que têm filhos também é citada por Bertelli et al. (2010) que trazem a reflexão de que o sentido do trabalho construído na modernidade vincula-se ao trabalho assalariado e não leva em conta as transformações na família e na cidadania das mulheres, desconsiderando como trabalho outras atividades que se situam na esfera social, não remuneradas e geralmente exercidas por mulheres, como o cuidado e a proteção da família no que se refere à alimentação, à limpeza, a

vestuários e ao cuidado com os filhos. No decorrer deste estudo, serão analisadas as falas dos participantes quanto à conciliação do trabalho, estudo e relações pessoais/familiares.

No que se refere à raça/cor, seis (6) participantes se identificaram como brancos, um (1) como negro e um (1) como pardo. Quando separados por gênero, quatro (4) mulheres se identificaram como brancas, duas (2) como pardas e uma (1) como negra. Quanto aos homens, os dois (2) entrevistados se identificaram como brancos.

A proporção de participantes que se autodeclararam brancos ser maior do que os que se autodeclararam negros ou pardos, assim como no que se refere ao sexo, pode estar relacionada aos dados encontrados no perfil do aluno ingressante no curso. Corrêa et al. (2018) descrevem que, desde o início do curso, em 2006, amarelos, pretos, pardos e principalmente indígenas são minoria ou mesmo inexistentes.

Quanto à trajetória escolar dos entrevistados, oito (8) dos nove (9) entrevistados realizaram todo o ensino fundamental em instituições do ensino públicas. Quando questionados sobre a escolarização no ensino médio, também sete (7) participantes cursaram em instituições de ensino públicas, sendo que dois (2) deles finalizaram o ensino médio em modelo supletivo e um em magistério.

Sobre a escolaridade das mães dos participantes, dois (2) tinham mães com ensino fundamental completo, quatro (4) com ensino fundamental incompleto, uma (1) com ensino médio completo e duas (2) com ensino superior completo, com formação em pedagogia e gestão ambiental. Sobre a escolaridade dos pais, dois (2) não tinham escolaridade, quatro (4) tinham ensino fundamental incompleto e três (3) tinham ensino médio completo.

Em estudo com estudantes de cursos de licenciatura em matemática, pedagogia e direito de uma IES privada, Palazzo e Gomes (2012) também identificaram escolaridade dos pais dos estudantes até o ensino médio, o que está diretamente relacionado ao nível socioeconômico das famílias. Assim como nas IES públicas, os estudantes de enfermagem têm pais com nível de escolaridade, em média, na categoria “ensino médio”, sendo que a escolaridade da mãe, quando comparada à do pai, é ligeiramente superior, mas mantendo maiores concentrações no ensino médio (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, Palazzo e Gomes (2012) descrevem que pessoas oriundas de níveis socioeconômicos mais elevados tendem a ingressar em cursos de maior prestígio social, enquanto estudantes oriundos de famílias com menor nível de escolarização tendem a ingressar em cursos menos valorizados, como as licenciaturas/formação para a docência, denotando um processo de desigualdade na democratização do ensino superior.

Durham (2003) descreve que há três fatores que implicam decisivamente o êxito escolar: a renda familiar, a ascendência étnica e a escolaridade dos pais. Segundo Pinto (2004), a influência das escolaridades dos pais na escolha da carreira dos filhos ocorre a partir do momento em que pais que têm níveis mais elevados de ensino tendem a ter famílias com renda familiar alta, o que influencia os filhos a optarem por carreiras com maior retorno salarial.

A idade de ingresso no curso obteve média de 29 anos, sendo que o participante a ingressar no curso com menor idade possuía 24 anos, e o participante a entrar no curso com a maior idade possuía 40 anos.

Considerando que o início do curso no curso estudado ocorreu em 2006, ao retomar o PNE 2001-2010, é possível observar que a média de idade dos trabalhadores ingressantes participantes no presente estudo esta consideravelmente acima do estabelecido para o ingresso no ensino superior. O PNE visava prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, porém, em 2010, atingiu 12% da matrícula dessa parcela da população (AGUIAR, 2010).

Nesse sentido, Aguiar (2010) descreve que as metas de conclusão e matrícula no ensino médio, no período, também não foram atingidas e os investimentos em estratégias esbarram nas condições de vida dos estudantes, uma vez que busca de trabalho é considerado um fator bastante relevante. Observa-se, portanto, no que concerne ao trabalhador estudante, um atraso no ingresso no ensino superior.

Quanto à trajetória escolar dos entrevistados, oito (8) dos nove entrevistados realizaram todo o ensino fundamental em instituições do ensino públicas. Quando questionados sobre a escolarização no ensino médio, também sete (7) participantes cursaram em instituições de ensino públicas, sendo que dois (2) deles finalizaram o ensino médio em modelo supletivo e um em magistério.

Todos os participantes ingressaram trabalhando e trabalharam durante todo o curso, cinco (5) deles como auxiliares de enfermagem e um (1) como técnico de

enfermagem, sendo que destes, cinco (5) eram contratados em regime Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e um (1) dos auxiliares de enfermagem, como estatutário. Do restante dos participantes, dois (2) eram estatutários, concursados como agente de controle de endemias e técnico administrativo. Um (1) dos participantes trabalhou como recepcionista, contratado sob regime CLT por um tempo e, após um período, sem vínculo empregatício formal.

Percebe-se, portanto, um movimento de auxiliares e técnicos de enfermagem que buscaram o ensino superior para a formação de enfermeiros. Em pesquisa realizada para traçar o perfil da enfermagem no Brasil, Machado et al. (2016) identificou um movimento expressivo de técnicos e auxiliares que, a partir da vivência no trabalho, buscaram a graduação em enfermagem. Dos enfermeiros que participaram da pesquisa, em contexto nacional, 31,4% realizou, antes de se graduar, curso técnico ou auxiliar de enfermagem. Dos mais de 130 mil enfermeiros que cursaram curso de auxiliar e técnico de Enfermagem antes de se graduarem, 86,1% declararam ter exercido a atividade, e 51% deles declararam que trabalharam antes de completar a graduação (MACHADO et al., 2016)

Quando questionados sobre a atividade remunerada que exerciam no momento da entrevista, cinco participantes do presente estudo declararam serem contratados como enfermeiros. Três participantes mantêm-se com a mesma função exercida durante a graduação, sendo elas: auxiliar de enfermagem, técnico administrativo e agente de controle de endemias, sendo os três concursados, e um dos participantes declarou estar contratado como professora na educação básica, também concursada.

Questiona-se, a partir desses dados, quais são os fatores que contribuem e influenciam para que, mesmo após formados, os trabalhadores entrevistados permaneçam nos mesmos cargos e funções exercidos antes de se graduarem. Espera-se que esses questionamentos possam ser referenciados e compreendidos a partir da análise das falas dos participantes. A seguir são descritas e analisadas as categorias de análise que configuram este estudo.

5.2 Da educação básica ao ingresso no ensino superior: a trajetória do trabalhador

A trajetória de trabalhadores no ensino superior e, especificamente, no curso abordado neste estudo possui peculiaridades. Entre essas peculiaridades, destaca-se que são indivíduos oriundos de instituições públicas de educação básica, que vislumbraram, no curso noturno, uma possibilidade de formação no ensino superior por terem condições de conciliar trabalho e estudo.

Conforme descrito na caracterização dos participantes, oito dos nove trabalhadores estudantes entrevistados neste estudo realizaram todo o ensino fundamental em instituições de ensino públicas. Quanto ao ensino médio, sete participantes cursaram instituições de ensino públicas, sendo que dois deles finalizaram o ensino médio em modelo supletivo e um em magistério.

Nota-se, também, que todos os participantes ingressaram no curso trabalhando, cinco deles como auxiliares de enfermagem, um como técnico de enfermagem, um como agente de controle de endemias, um como técnico administrativo e um como recepcionista.

Nesse contexto, a formação prévia construída majoritariamente na educação básica pública é apresentada pelos entrevistados como fator influenciador e, ao mesmo tempo, limitador na trajetória individual em direção ao ensino superior.

Essa limitação é expressa uma vez que a possibilidade de ingresso na universidade ocorreu somente a partir do momento em que alguns entrevistados foram informados de que o curso se tratava de uma proposta nova, tendo iniciado a primeira turma recentemente e apresentando possivelmente baixa procura pelo fato de ter uma nota de corte menor do que a de outros cursos no exame vestibular. Além disso, é ofertado no período noturno, o que permite a conciliação entre trabalho e estudo.

Cabe destacar que as informações sobre o curso foram provenientes de profissionais da IES que estavam exercendo atividade de ensino em estágio nas instituições de serviços de saúde nas quais os egressos entrevistados exerciam suas atividades laborais.

“Falei pra ela que eu tinha, que eu tinha essa intenção de fazer o curso técnico de enfermagem, só o módulo de técnico, no [refere-se à uma escola técnica de nível médio em enfermagem], que eu não tinha como pagar uma

faculdade de enfermeiro, que eu tinha família, já tinha dois filhos na ocasião, e não tinha como pagar, financeiramente, eu não tinha como bancar, e que na USP era muito difícil passar, que eu não tinha nem esperança. Mas aí ela falou pra mim desse curso novo que ia começar de licenciatura em enfermagem, e que de repente eu poderia ter uma chance, de repente. Não era muito bem divulgado, era uma coisa nova, muita gente não optaria por ele. E aí eu acabei fazendo a inscrição, prestei o vestibular e passei, realmente era mais ou menos como ela falou, teve uma nota de corte bem baixa, teve uma relação candidato/vaga baixa, também.” (E01)

“(...) eu venho de uma escola pública, eu não tinha preparação para passar num vestibular até que eu fiz dois anos de cursinho pré-vestibular e influenciou que a licenciatura, o curso de licenciatura em Enfermagem era mais palpável para a minha realidade. A nota de corte do que os outros cursos.” (E02)

“(...) E eu já estava juntando dinheiro para pagar a faculdade particular porque até então era o único meio que eu conhecia. Ela falou: “Não, agora”. Isso era maio, mais ou menos. Ela falou assim: “Tem o vestibular”. E foi me falar sobre vestibular porque até então eu não conhecia, mas eu sempre prestei Enem, sempre tentei prestar alguma coisa. Mas nunca tinha dado certo. Aí eu falei assim: “Nossa, eu vou prestar”. Aí eu fiz um intensivo de 30 dias no Objetivo e prestei a prova e passei. Fui a última a entrar.” (E06)

Assim, de certo modo, compreende-se que, para alguns, o curso “veio até eles” sendo algo que acontece como uma possibilidade em suas vidas até então não claramente pensada, tendo em vista que, em suas concepções prévias, a universidade não é espaço para eles, devido às dificuldades impostas pelos exames vestibulares, principalmente, às pessoas que têm trajetória de educação básica na escola pública.

Percebe-se que, ao mesmo tempo em que a formação na educação básica não fornece condições para o ingresso no ensino superior público, o trabalhador estudante também relata que as suas condições financeiras não são favoráveis à busca pelo ensino superior privado.

Piotto e Alves (2016) descrevem que, apesar da implantação de políticas afirmativas e da expansão de vagas ocorridas no ensino superior, principalmente de IES privadas, o ingresso de alunos de camadas populares no ensino superior permanece sendo um rompimento de um destino social provável de interrupção dos estudos devido a empecilhos financeiros, baixa qualidade da escolarização na educação básica e falta de informação sobre o acesso às universidades públicas.

Embora alguns entrevistados relatem planos prévios de continuidade nos estudos e desejo de formação no ensino superior, a maior parte dos relatos parte de influências externas, se não da ideia de formação, mas da possibilidade de ingresso,

assim como no estudo de Piotto e Alves (2016), com o objetivo de analisar em profundidade a trajetória de duas estudantes de uma IES pública provenientes de camadas populares, em que as autoras pontuam que a continuidade dos estudos após a conclusão no ensino médio foi dada por uma somatória de acontecimentos casuais que modificaram a trajetória das participantes.

Nesse contexto, apreendem-se as relações entre a classe social e a trajetória escolar e profissional dos indivíduos no modo de produção capitalista. Ao trabalhador, proveniente de classe socioeconômica menos favorecida, foi necessário o ingresso no mercado de trabalho logo após a formação na educação básica, e a possibilidade de inserção no ensino superior se deu apenas, no contexto deste estudo, a partir do momento em que esse ingresso é, de certo modo, facilitado pelas características do curso anteriormente mencionadas.

A formação no ensino médio aparece como determinante na trajetória individual e, nesse sentido, Oliveira (2015) analisa que as políticas públicas de ensino voltadas a camadas populares seguem uma lógica de qualidade precária para que a classe trabalhadora seja, de certa forma, direcionada à qualificação profissional técnica, transformando a educação em um instrumento funcional ao processo de reprodução do capital e intensificação dos processos de exploração dos trabalhadores.

Simões (2010) descreve, nesse contexto, que a realidade da educação da juventude em nossa sociedade promove a exclusão do acesso e da permanência na educação escolarizada, a baixa qualidade educacional e a difícil inserção social do sujeito como cidadão produtivo. Corroborando a discussão, Signori e Campanelli (2015) argumentam que a educação para o trabalho reflete a divisão de classes por meio de uma formação acadêmica para a elite e uma formação instrumental para a classe trabalhadora, o que, segundo os autores, é denominada dualidade estrutural, especificamente no caso, na educação.

A dualidade estrutural compreende a fragmentação da escola na qual são diferenciados os caminhos segundo a classe social, direcionando os indivíduos para postos antagonistas na divisão social do trabalho, seja para o lado dos explorados ou para o lado da exploração. No modo de produção capitalista, a dualidade de escola é expressa como resultado de mecanismos internos e pedagógicos que reproduzem as classes sociais (CAMPELLO, 2009).

Campello (2009) esclarece que a escola, nesse sentido, é constituída pela contradição entre duas redes de escolarização, que são: a rede para a formação de trabalhadores manuais, sendo essa a rede primário-profissional, e a rede para a formação de trabalhadores intelectuais, sendo essa a rede secundário-superior.

Nesse sentido, Simões (2010) elucida que, embora a escolarização de jovens no Brasil tenha atingido um efetivo crescimento, ela reflete um paradoxo entre a universalização do acesso e as condições reais para a sua realização e intencionalidade pedagógica. Segundo o autor, embora seja compreendida como um direito social, essa escolarização é tratada, por meio de políticas públicas, como privilégio de alguns segmentos, uma vez que os sistemas educacionais são fundamentados na distribuição desigual do capital simbólico da escola. Para ele, a expansão da escola proporciona o ingresso de camadas populares e o que se percebe é uma mudança institucional de esvaziamento de formação cidadã e igualitária de oportunidades para uma reprodução das relações sociais de produção. Essa transformação define a escola pública de educação básica em escolas para pobres.

O sentido atribuído à escola pública de educação básica fornece subsídios para que crianças provenientes de meios socialmente mais favorecidos tenham no prosseguimento dos estudos um fato social, enquanto crianças provenientes de camadas populares precisem demonstrar desempenho não esperado para serem incentivadas, pelos pais e professores, a prosseguirem seus estudos (SIMÕES, 2010).

“(...) Eu, por exemplo, sempre fui uma aluna exemplar no ensino público. Sempre fui estudiosa. Os professores diziam para os meus pais: “Coloca ela numa escola particular. Não deixa ela numa escola pública. Ela merece conseguir algo a mais”. Só que os meus pais, como não tinha condições, fiquei na escola pública. Não te dá a visão que você tem a capacidade para um dia conseguir. Você tem que, por você, tem que enxergar isso. Então, onde foi que eu demorei um tempo para enxergar. E correr atrás do prejuízo porque por mais que você seja um aluno exemplar no ensino público você não tem condições para entrar no ensino público superior. Então, deixa muito a desejar o ensino público no país. Por isso. Não dá oportunidade para os seus alunos como muitos teriam se pagassem. Então, me motivou por isso, sabe? Gosto de estudar. Sempre gostei e não queria ficar parada no tempo. E como eu via a faculdade, sempre passei aqui na USP, porque eu trabalhava aqui, via algo além de mim. Surreal, que não era... Era distante. Não era... Eu não seria capaz de chegar um dia. Quando cheguei, foi a maior alegria da minha vida passar no vestibular porque foi uma sensação assim que você é capaz. Que você compete por aquilo também. Então você não é menos do que quem estudou em escola particular. (E02)

Da mesma forma, assim como há a compreensão da inserção no ensino superior como distante da realidade do trabalhador, essa se torna possível, a despeito das dificuldades oferecidas pela educação básica, apenas a partir do momento em que é possível conciliar trabalho e estudo.

“Eu trabalhava entre manhã e tarde. Eventualmente, alguns noturnos (...). E para facilitar, também, falei: vou ter que mudar. Mas surgiu, deu certo de surgir a licenciatura na escola de Enfermagem, que dava para manter o meu horário, fixar meu horário na manhã, e trabalhar e estudar, tarde e noite, e aí a possibilidade de já sair com mais uma especialização que era a licenciatura, e não só com o Bacharelado.” (E03)

“E outra coisa que me chamava atenção é que o curso era noturno, então, não ia atrapalhar o meu trabalho.” (E04)

Ao analisar o perfil do aluno ingressante no curso do qual os participantes do presente estudo são egressos, Corrêa et al. (2018) descrevem que a criação do curso se deu em meio a um momento histórico de políticas públicas de ensino com destaque para a ampliação de vagas no ensino superior, principalmente para o período noturno, e para inclusão social, com políticas nacionais de ampliação de acesso de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior. Assim, como abordado nas considerações iniciais deste estudo, os autores pontuam que essa política está inserida no processo de flexibilização do capital, trazendo implicações na ampliação e aceleração da formação de trabalhadores para o mercado de trabalho.

Somado a isso, ao criar o curso, a IES teve por intenção, em 2002, manter o compromisso institucional com a formação de enfermeiros licenciados, tendo em vista novas legislações do campo educacional, valorizando a licenciatura como curso de graduação (CORRÊA et al., 2018).

Embora tenha realmente proporcionado a oportunidade de ingresso, os trabalhadores entrevistados neste estudo relatam que o fato de o curso ter sido divulgado como noturno apareceu como oportunidade de ingresso no ensino superior. Entretanto, houve discrepância entre as informações fornecidas no edital do vestibular sobre o horário real de oferecimento do curso, sendo isso apontado como fator dificultador para a permanência nele.

“Aí é questão do trabalhador e seus horários. Por exemplo, eu poderia ter tentado bacharelado. Só que quando a gente trabalha, a gente tem que pensar no futuro. Como que vai ser a minha realidade depois conciliando os dois. Eu teria que trabalhar à noite e estudar de dia. Eu ia ter que ficar 24 ou

48 horas sem dormir. Eu não conseguiria. (...) Então, eu teria que ver a realidade dessa pessoa. Ela teria que fazer isso. Ela teria que ficar sem dormir, se esforçar mais do que se estiver no curso de licenciatura? Porque os dois cursos são da mesma intuição. São os mesmos professores. Por que ela vai dificultar a vida dela por causa de nome de curso? Não tem por quê.” (E02)

“no ano de 2013, eu tranquei algumas disciplinas para poder continuar trabalhando. Porque eu tinha que optar ou continuava a graduação e deixaria o concurso ou eu ia tentar fazer um ajeito para ficar nos dois.” (E05)

“a nossa turma teve um pequeno problema, com relação ao edital (...) saiu no edital que era um curso noturno. Então eu conversei no hospital que eu trabalhava, na época, aí no Campus, e passei pro dia. Então, quando começou, o início das aulas, eu já estava trabalhando durante o dia. E realmente, eu não me lembro se foi o primeiro e o segundo ano inteiro, mas o início do curso, um bom tempo a gente só teve aula a noite mesmo, as aulas eram a noite. Às vezes a gente tinha algum estágio, alguma imersão durante o período da tarde, mas o restante das aulas eram todas a noite. Com o decorrer do curso é que foi sendo introduzido cada vez mais períodos à tarde, aulas à tarde e à noite; à tarde e à noite, porque aí eles mudaram o edital, que era noturno, já pra segunda turma já saiu vespertino já, vespertino e noturno, então tinha aula à tarde e à noite, então às vezes eu trabalhava de manhã, tinha aula de tarde e aula à noite, ou estágio à tarde, aula a noite, enfim, ficou bem puxado, ficou bem sobrecarregado pra mim” (E01)

As implicações na formação do trabalhador estudante em termos pedagógicos e institucionais decorrentes do horário de fornecimento do curso serão abordadas na categoria “A trajetória do trabalhador estudante durante a formação na IES” deste estudo. Para fins de contribuição para a presente discussão, cabe destaque o relato dos participantes no que concerne à conciliação entre estudo, trabalho e contexto familiar.

Destaca-se o discurso de ajustes, dentro de certa compreensão de um plano pessoal posto em prática, desenvolvendo-se uma forma de sobrevivência na busca para conciliar trabalho, estudo e contexto pessoal. Nesse contexto, há, nos relatos dos participantes, referência à organização da vida em torno do trabalho e estudo, principalmente devido aos horários de ambos.

“no ano de 2013, eu tranquei algumas disciplinas para poder continuar trabalhando. Porque eu tinha que optar ou continuava a graduação e deixaria o concurso ou eu ia tentar fazer um ajeito para ficar nos dois.” (E05)

“(...) era aproveitar muito durante a aula, sim, era explorar ali, fazer anotações. Se ficar alguma dúvida, já marcar ali alguma coisa para você tirar essas dúvidas. Era... no estacionamento do hospital, enquanto não dava o horário, porque a gente chegava um pouco mais cedo pra gente conseguir vaga, então, era ali que eu sentava, chegava, mais ou menos,

umas seis e meia da manhã, entrava sete horas, seis vinte, então, todo dia eu parava, lia o que tinha conseguido no dia anterior, eu fazia o meu portfólio ali naquele momento ou a hora que eu chegava, e final de semana, a hora que não estava trabalhando. Era meio período trabalhando e meio período tentando conciliar e estudar. Estacionamento do hospital é ótimo.” (E03)

“Eu trabalhava das 7h da manhã a 13h durante a semana, que tinha aulas. E de finais de semana eu rodava tarde e noite no serviço.” (E02)

Na busca pelo sucesso do plano individual, as relações no contexto familiar aparecem, por vezes, como redes de apoio; entretanto, destaca-se o relato de uma certa abdicação do contexto familiar em favor dos estudos, no enfrentamento das dificuldades provenientes da conciliação entre trabalho e estudo.

“o apoio familiar, a minha constituição familiar que sou eu e meu marido, ele não tinha problema nenhum, pelo contrário, sempre foi um apoio. Sempre me ajudou em tudo, nunca, em cinco anos de graduação, questionou... ah, você não está em casa agora... ou você saiu... ou deixou disso, daquilo... não, pelo contrário. Eu acho que muito bem, porque ele me conheceu, eu já era técnica de enfermagem, então eu já trabalhava, eu já vinha de uma escala corrida. Então, ele sabia que sábado e domingo, era um ou dois no mês, era um sábado e um domingo, então ele já sabia que algumas programações, alguns eventos, viagens, era em período de férias ou com antecedência, porque precisava pedir escala. Então, a faculdade não me atrapalhou, pelo contrário, ele me incentivou desde o princípio, que eu tinha que fazer, que tinha que continuar, que ele me ajudava... e ele sempre foi, sempre foi muito companheiro nesse sentido.” (E03)

“Então, era um sofrimento. Porque quando eu fui para a faculdade, todo mundo acostumado comigo à noite em casa e não tinha mais. E eram três mulheres e as três mulheres choravam até, né? Porque a gente sempre foi muito unido, de sair, de ir jantar e tudo mais. Mas era o meu sonho e elas respeitaram e me colaboraram muito com isso.” (E04)

“meio que eu abandonei um pouco a família e outras atividades que eu tinha, até religiosas. Porque a gente trabalhava com casais e tudo mais. Então, eu me dediquei só para a minha formatura” (E04)

“As festas que eu gostava bastante quando eu ia. Me divertia muito. (...) De vez em quando dava. Umas duas, três por ano eu tentava ir. Consegui. Assim, pelo menos as que eram da turma. Sempre tentei ir. Sempre tentei folga. Tudo. As que eram da turma, todas eu fui. Não ia em algumas festas mais fora, mas essas da turma, churrasco, eu sempre fui.” (E06)

Entretanto, mesmo após relatos das dificuldades de conciliação entre trabalho, estudo e contexto familiar, os participantes relatam agradecimento pelas instituições de ensino e de trabalho, prevalecendo o discurso de trajetória individualizada, a qual será especificamente enfocada na última categoria.

5.3 Mercado de trabalho: a importância da possibilidade de inserção e/ou permanência

Dos nove participantes deste estudo, sete já trabalhavam na área da saúde, sendo cinco como auxiliares de enfermagem, um como técnico de enfermagem e um como agente de controle de endemias. Corrêa et al. (2018) identificaram que o número de alunos ingressantes não trabalhadores no curso estudado foi superior aos alunos ingressantes trabalhadores entre os anos de 2006 e 2015. O estudo destaca que, em todos os anos estudados, houve alunos ingressantes trabalhadores da área de enfermagem, com exceção dos anos de 2012 e 2014. Chama atenção ainda, nesse estudo, que contrariamente aos participantes da presente pesquisa, a média de trabalhadores técnicos de nível médio em enfermagem, nos dez anos analisados pelos autores, foi menor (3,9%) do que a de trabalhadores de outras áreas (5,5%).

Cabe ressaltar que os dados obtidos no estudo acima relatado diferem de outros estudos do curso de bacharelado em enfermagem que identificaram que a maioria dos estudantes trabalhadores de IES públicas eram trabalhadores técnicos de nível médio em enfermagem (WETTERICH; MELO, 2007; PIERANTONI, 2008; SPÍNDOLA et al., 2008).

A procura por profissionais técnicos de nível médio em enfermagem pelo ensino superior é apontada em outros estudos, como o de Souza (2008), no qual se identifica que a busca pela formação no ensino superior é motivada por expectativas voltadas à melhoria da qualidade de vida por meio da ascensão profissional e social. Os participantes desse estudo relatam que, em posse de um diploma, poderiam almejar melhores salários, podendo optar por apenas um emprego e investir mais tempo na vida pessoal.

A motivação dos participantes trabalhadores do presente estudo direcionada à formação no ensino superior parece estar relacionada a influências externas, como discutido no tema: “Da educação básica ao ingresso no ensino superior: a trajetória do trabalhador”, mas também à suposição de inserção mais rápida no mercado de trabalho e de melhoria de qualidade de vida, incluída a expectativa de continuar na área de trabalho já exercida, no caso, a enfermagem.

“E eu não sabia o que fazer. Então, falei: “Qual curso que eu ia ter emprego logo?” E tinha uma vizinha que fazia um curso de Enfermagem. Em seguida ela já arrumou serviço. (...) Nunca me imaginei na Enfermagem. Morria de medo de morto e falei assim: “Mas eu preciso”. (E06)

“Eu terminei o ensino médio, eu trabalhava em hospital. Trabalhava em hospital, só que não na área de enfermagem. E um dia eu conversei com uma enfermeira, conversando com ela, e aí ela começou a me falar pra mim fazer o curso de auxiliar de enfermagem, eu falei que não, que eu não gostava. Mas ela foi conversando comigo e aquilo plantou como se fosse uma semente, depois de algum tempo eu saí da empresa que eu trabalhava, do hospital que eu trabalhava, eu trabalhava na farmácia e no almoxarifado, e aí surgiu a oportunidade e eu fiz o curso de auxiliar de enfermagem, com parte desse dinheiro que eu recebi do acerto eu fiz o curso de auxiliar de enfermagem, e depois comecei a trabalhar em seguida já como auxiliar de enfermagem, ali pelo ano de 2003 mais ou menos. E trabalhei em alguns hospitais, e por fim eu estava trabalhando no [refere-se a um hospital estadual] como auxiliar de enfermagem, e fazia também um serviço particular, extra né, cuidava de um senhor, um professor de Medicina aposentado, que por coincidência ele era sogro da enfermeira [refere-se a um cargo exercido pela profissional no hospital no qual o participante trabalhava], na ocasião. E aí numa atividade dos encontros de família, ela veio conversar comigo e me falou que estava abrindo um curso novo de enfermagem, de licenciatura, pra mim tentar fazer, tentar prestar o vestibular. Eu falei pra ela que... primeiro ela me perguntou, antes disso, ela me perguntou o que eu pretendia, assim, pro meu futuro. Como eu era auxiliar de enfermagem, eu falei pra ela que eu tinha expectativa de fazer o curso de técnico de enfermagem na [refere-se a uma escola técnica de nível médio em enfermagem] (...)” (E01)

“Porque eu pensava que também, além de, trabalhar com o que gostava, eu poderia ganhar dinheiro fazendo o que eu gostava (...). E eu acho que eu ia me sentir me realizada em trabalhar com uma coisa que eu gosto.” (E05)

“(...) eu fiz o técnico, que eu queria aprofundar.” (E03)

“(...) eu já trabalhava na área como auxiliar. Então, pensando em melhorar, aonde eu já estava que eu me engajei em fazer a faculdade.” (E02)

“Eu terminei o ensino médio, fiz dois anos de curso técnico de enfermagem. Comecei a trabalhar como auxiliar de enfermagem e depois de dois anos eu fui fazer o cursinho pré-vestibular, que eu já trabalhava há dois anos.” (E02)

“(...) o fato de gostar e também ter uma ascensão profissional, né?” (E05)

A busca pela formação no ensino superior de profissionais técnicos de nível médio em enfermagem foi descrita por Machado et al. (2016) em pesquisa com o objetivo de identificar o perfil de formação da equipe de enfermagem em território nacional, constituída por enfermeiros, técnicos e auxiliares de enfermagem. Os autores relatam que 31,4% dos enfermeiros realizaram, antes de se graduar, curso técnico ou de auxiliar de enfermagem. Ainda, 86,1% desse contingente afirmou ter

exercido a atividade. Dentre esse contingente, 51% relataram que tiveram vivência na atividade de técnicos e/ou auxiliares de enfermagem antes de completar a graduação.

A equipe de enfermagem representava, em 2015, 50% da força de trabalho que atua no setor saúde, congregando, entre enfermeiros, técnicos e auxiliares de enfermagem, mais de um milhão e oitocentos mil trabalhadores (MACHADO et al., 2015). Partindo desse valor, estudo de Machado et al. (2015) os autores relatam que, além de uma parcela grande de enfermeiros que têm experiência profissional como técnicos e auxiliares de enfermagem, há um aumento vertiginoso de enfermeiros na equipe, com tendência à expansão.

Porém, a busca por melhoria da qualidade de vida, não claramente exposta pelos participantes deste estudo, mas apontada por estudos anteriormente citados e relacionada à possibilidade de atuação em apenas um emprego e melhorias em condições salariais, encontra algumas discrepâncias na literatura atual no que se refere às condições concretas postas pelo mercado de trabalho.

No processo atual pelo qual passa o capitalismo, o papel econômico da educação é revalorizado no sentido não mais da associação com o desenvolvimento econômico e da integração social dos indivíduos, mas no sentido de aumentar as chances individuais de inserção no mercado de trabalho, aumentando a empregabilidade por esforços individuais. Entretanto, embora no decorrer da formação sejam fornecidos estímulos para o esforço e responsabilização individual pelo “sucesso” no mercado de trabalho, as classes econômicas e culturalmente mais favorecidas permanecem possuindo maior potencial no mercado de trabalho, pois não se trata apenas do acesso a níveis mais intelectualizados de ensino, mas de condições concretas de vida e acesso a conhecimentos historicamente organizados. (LE MOS et al., 2009).

Machado et al. (2016) descrevem que a enfermagem vem demonstrando problema de empregabilidade plena. Mais de 182 mil profissionais que compõem a equipe de enfermagem declararam ter experimentado condições de desemprego nos últimos 12 meses, o que representa 10,1% dos profissionais da área; entre os enfermeiros, especificamente, essa porcentagem sobe para 12,4%, ou seja, mais de 51 mil enfermeiros.

No que se refere às condições salariais, no setor público, as faixas salariais não são compatíveis com a carga horária executada pela equipe de enfermagem,

em que 62,5% dos trabalhadores têm renda mensal de até R\$ 3 mil reais. Dentre os enfermeiros, esse rendimento mensal salarial é recebido por 37% dos profissionais. Entretanto, os dados ainda são mais preocupantes quando é analisado o rendimento mensal dos auxiliares e técnicos de enfermagem, dos quais 71,4% recebem até R\$ 3 mil reais de salário. Já no setor privado, 49%% dos enfermeiros recebem salários de até 3 mil reais mensais, enquanto entre os técnicos e auxiliares de enfermagem, 73,6% recebem salários de até R\$ 3 mil reais mensais (MACHADO et al., 2016).

No presente estudo, apenas um participante relatou que as expectativas voltadas à ascensão econômica foram atendidas, informando, principalmente, maior acesso a bens e serviços para si e os familiares.

“Relativamente, sim, nem tudo é do jeito que a gente gostaria que fosse, mas eu acho que relativamente sim, eu consegui coisas boas, coisas boas, se eu fosse auxiliar aí, ou técnico de enfermagem eu não teria conseguido. (...) eu acho que uma questão de conforto né, casa, carro, viagens, essas coisas mais palpáveis aí que você, tem uma condição financeira um pouco melhor, poder dar um estudo melhor para os meus filhos do que eu tive, então eu, por exemplo, sempre estudei em escola pública né, e no caso, já posso oferecer para os meus filhos um ensino particular, com maiores chances aí dele estar prestando um vestibular, e estar sendo aprovado, enfim, nesse sentido assim.” (E01)

Percebe-se, portanto, que a busca pela ascensão social vinculada ao aumento de renda mensal, quando comparada com a recebida enquanto técnicos e/ou auxiliares de enfermagem, parece ser plausível, embora a composição do mercado de trabalho para a enfermagem seja descrita pelos autores como desfavorável no quesito econômico.

Considerando que o curso analisado engloba, também, a formação para a atuação do profissional egresso como enfermeiro licenciado, apto à docência em cursos técnicos de nível médio em enfermagem, cabe destaque à fala de alguns participantes que relatam a procura pelo curso devido à possibilidade de atuação na docência, seja por desejo e plano pessoal ou pela atuação prévia como docente em outras áreas de conhecimento:

“No serviço público na área da saúde, que teve a oportunidade de bolsas para técnicos de enfermagem e eu fui fazer o curso. (...) Eu completei o curso de auxiliar de enfermagem, foi quando eu tive o contato com os alunos da faculdade de... da escola de enfermagem da USP em Ribeirão e me interessei. Porque eu sempre eu tive o sonho de ser professor, eu queria dar aula. E como o curso era bacharel e licenciatura, eu pensava em

dar aula para aqueles técnicos, os futuros técnicos de enfermagem. Então, isso que me inspirou” (E04)

“(...) eu tinha um sonho, era ser professor de história, geografia. E com a oportunidade de fazer o curso de técnico de enfermagem eu gostei muito da área e da possibilidade de trabalhar com alunos interessados em uma profissão, né? Aliado a tudo o que eu conheci nos alunos que era da primeira turma de bacharel e licenciatura (...) Que estavam fazendo estágio lá na ocasião, no [refere-se a uma escola técnica de nível médio em enfermagem privada] e eu fiquei encantado com aquela turma e tudo mais. E eu queria fazer isso, era isso que eu queria. Dar aula e dar aula para os técnicos. Eu acho que era (...) um projeto de vida até a após a aposentadoria continuar com isso.” (E04)

“Por conta dessa... a licenciatura, pelo fato de já ter o magistério, já ter trabalhado como professora e por eu achar que educação e saúde caminham juntos, eu optei por fazer já também a licenciatura. (...) lendo o PPP do currículo de enfermagem estava mais adequado com a proposta que eu queria, que era educação também em saúde.” (E05)

Em se tratando da motivação para a procura e o ingresso no curso voltada à formação docente, dos participantes entrevistados neste estudo, apenas dois deles citaram, especificamente, a procura pela especificidade da licenciatura, seja por já estarem atuando na área da docência em outros campos ou por um projeto próprio.

A Licenciatura em Enfermagem tem como foco a formação para a docência em cursos técnicos de nível médio em enfermagem. Entretanto, Corrêa e Sordi (2018) descrevem uma carência de políticas efetivas que valorizem a formação de professores para essa modalidade de ensino, ao mesmo tempo em que descrevem a importância da formação dos trabalhadores técnicos de nível médio para a sustentação do SUS, tendo em vista seu contingente quantitativo e também a importância das ações que executam no processo de cuidar em saúde.

Embora o número de participantes entrevistados neste estudo não possa ser considerado expressão da maioria dos alunos do curso analisado, chama atenção que poucos relataram a busca específica pela licenciatura em enfermagem, ao mesmo tempo em que esse se consolida como campo de atuação necessário. Corrêa e Sordi (2018) apresentam um aumento contingencial de matrículas na educação profissional em enfermagem, estando elas concentradas, segundo o MEC, em 2010, no setor privado, que representava 70,7% das matrículas.

Por fim, no que concerne ao que foi discutido na presente temática, observam-se duas principais motivações para o ingresso no curso, a saber, certa expectativa positiva voltada à inserção e/ou permanência no mercado de trabalho, o que inclui a

melhoria na qualidade de vida, em busca principalmente de melhores salários; e projetos pessoais próprios que tocam no desejo de atuação na docência.

Chama atenção, enfim, que não houve relatos voltados à busca pelo ensino superior tendo em vista a possibilidade de acesso a uma formação ampla, que promova novas formas de compreender e agir no mundo. A busca pelo ensino superior acaba restrita ao saber fazer, à valorização da formação voltada para a atuação técnica, o que será discutido no tema “A trajetória do trabalhador estudante durante a formação na IES”.

5.4 A trajetória do trabalhador estudante durante a formação na IES

A vivência do trabalhador estudante no que se refere à formação na instituição de ensino apresenta pontos importantes para discussão no que se referem a aspectos das relações estabelecidas com professores, colegas estudantes e com a própria instituição e organização do curso.

5.4.1 Do esforço do esforço do aluno para conciliar trabalho e estudo à conciliação negada pelos professores

No que se refere à relação com professores, as vivências relatadas enfocam as exigências exercidas por alguns professores quanto ao cumprimento de horários nos cenários de estágio, principalmente, durante o estágio curricular obrigatório nos serviços de saúde⁴. Uma vez anunciadas essas exigências, os participantes relatam que a forma de resolução encontrada foi um esforço para além do esperado para mostrar comprometimento e envolvimento nas atividades.

“(...) A resolução foi tentar ao máximo conciliar os dois e me desempenhar o melhor possível dentro do campo de estágio. Fazer as buscas necessárias, procurar pegar o meu plantão e trazer aprendizados, mesmo, que eu acho que seria para a minha vida. E eu acho assim, muito no final, eu acho que o

⁴Segundo o Projeto Pedagógico do curso em questão, o estágio curricular obrigatório (supervisionado) tem como objetivo proporcionar ao estudante a ampliação e utilização de habilidades, conhecimentos e atitudes construídos no curso de modo a contribuir para responder às necessidades e desafios da realidade dos serviços de saúde e educação (USP, 2014). Trata-se, portanto, de uma situação de aprendizagem do aluno inserido processo de transição entre a formação e a prática profissional.

meu esforço valeu muito a pena, porque, principalmente, no meu maior empecilho, a professora reconheceu (...)" (E03)

"Houve questionamentos, no começo, mas foram menores. O maior mesmo foi no final. (...) Foi mais no, no final mesmo, mas foi vencido, eu acho que, assim, o receio, também, eu me coloco no lugar do docentes, de o aluno não levar a sério. Mas assim que percebiam que eu estava ali e que eu estava a fim dos dois, que eu estava com comprometimento com aquilo que eu estava fazendo, eu acho que eu venci uma barreira e acabei conquistando, no final. Mas no começo foi muito difícil. Muito difícil." (E03)

"Eu sempre procurei entender da melhor forma possível. Eu sempre procuro ver o lado positivo de tudo. Então, eu penso que seria mais organizacional, no sentido de campo de estágio (...) nisso, primeiro que ele está ali junto, eu acho que é o ensinar... acho que até para o grupo inteiro a responsabilidade de uma passagem de plantão, da pontualidade. Porque isso é importante. E hoje, profissionalmente, a gente sabe o quanto isso faz a diferença do profissional que chega para o horário, que pega o plantão... e o plantão é pra passar as informações realmente importantes, objetivas. Então, assim, eu sempre procurei ver dessa forma. Por isso que eu acho que sempre quando eu cheguei, eu sempre procurava mostrar pra ele que eu tinha um comprometimento, um compromisso profissional, mas que apesar de alguns dias, que não eram todos, mas alguns dias de atraso, não diminuiriam o meu comprometimento com a universidade e com o meu campo de estágio. Então, eu acho que com o tempo isso foi sendo um ganho. Eu conseguir demonstrar isso, então, acredito que o começo todo é a questão mesmo: como que eu cobro de todos os alunos, pontualidade, presença, ali... e eu permito... (...) tem um que vai falar assim: ah, tudo bem... que você quer chegar. Então, eu acho que assim, é o comprometimento dele enquanto organização, também, de planejar o setor, planejar os seus alunos, comprometimento, da responsabilidade de por um aluno. Então, eu sempre procurei. Não pensar no negativo, mas pensar o lado dele, também. É lógico que eu acho que as coisas poderiam ter sido conversadas de uma forma mais leve, mais... coisas que em algumas vezes não foram. Mas eu penso que é mais organizacional mesmo." (E03)

"(...) Quando, no final do curso, que os estágios eram horários de trabalho, que eu tinha que estar lá no horário que estava saindo do meu, aí complicava. Aí a gente tentava conversar com o professor de chegar uns minutinhos depois, ficar um tempo depois. E ir adaptando assim. Teve uns que a gente conseguia. Outros não. Então, a gente acabava meio que tendo que se virar nos trinta. (...) Ah, você tentava correr. Corria. Mas acabava que chegava atrasado. (...) Não tinha como. Não tinha." (E02)

Percebe-se, a partir das falas dos participantes, que a dificuldade de cumprimento de horários, principalmente durante o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, decorre do desafio da própria conciliação entre trabalho e estudo, uma vez que a maioria dos participantes exercia atividade remunerada como técnicos de enfermagem e os horários de final de plantão em instituições de saúde culminam no início de outro plantão de trabalho a ser cumprido no estágio.

Outro ponto percebido é que além de sentirem necessidade de mostrar maior comprometimento com as atividades exercidas em estágio, relatam certa compreensão do papel do professor como responsável pela organização das atividades de ensino. Frases como *“(...) eu me coloco no lugar dos docentes, de o aluno não levar a sério (...) primeiro que ele está ali junto, eu acho que é o ensinar... acho que até para o grupo inteiro a responsabilidade de uma passagem de plantão, da pontualidade. Porque isso é importante. E hoje, profissionalmente, a gente sabe o quanto isso faz a diferença do profissional que chega para o horário, que pega o plantão...”* (E03) referem-se a essa compreensão.

Tratando-se de um curso que engloba, também, a formação para a docência na formação de trabalhadores técnicos de nível médio em enfermagem, o relato que mostra sensibilidade para olhar para a atuação do professor é plausível, relacionando-se, provavelmente, também com a responsabilização do aluno pela atividade de estágio e sua implicação com a atuação profissional comprometida. Entretanto, não são enfocadas, pelos trabalhadores entrevistados, a capacidade relacional do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem e, portanto, a possibilidade de serem feitas negociações quanto ao horário sem perda da responsabilização do trabalhador aluno. Talvez, porque, no momento em que estavam como alunos, compreendiam-se mais inseridos em uma relação de poder professor e aluno verticalizada.

Assim, quando houve esforços por parte de alguns alunos em colocar suas questões e dificuldades de horário, são relatadas reações dos professores de certo distanciamento do contexto do qual o aluno é oriundo, e exigida, apenas, que priorizassem a formação.

“Então, com relação, ao contrário, eu tive sim, teve algumas ressalvas, porque, primeiro, a gente entende o papel do supervisor da graduação, da disciplina, do comprometimento dele em estar pondo o aluno num campo de estágio. Mas o contrário foi um pouco difícil, eu encontrei, sim, alguns empecilhos. (...) às vezes que eu não conseguia ser liberada do trabalho, mais cedo, porque eu trabalhava numa sala de urgência, então, nem sempre o paciente chegando, não conseguia sair, mas, justamente, pelo atendimento ao paciente. E tinha, realmente, me pedir para fazer escolhas. De falar: você precisa escolher. (...)”“eu tinha que ter uma prioridade, ou tinha que trabalhar ou tinha que estudar.” (E03)

“(...) foi em uma disciplina (...) que tinha que chegar uma e meia, vamos dizer, no estágio, e aí a gente... não era só eu que trabalhava, quem trabalhava levantou a questão, não, mas como a gente vai chegar uma e

meia se... e era na unidade básica que tinha aqui, longe, aí a professora falou: você tem que ver sua prioridade.” (E07)

Compreende-se que seja fundamental o enfoque da formação, junto aos alunos, trazendo-os para o comprometimento com as disciplinas do curso, as atividades propostas, porém, quando entrevistados se referem, a partir de falas de alguns professores do curso, a situações polarizadas como “(...) *eu tinha que trabalhar ou tinha que estudar*” (E03) ou ainda “(...) *você tem que ver sua prioridade*” (E07), pode ser apreendida uma situação que, de fato, é desconsiderado que, para alguns alunos, o trabalho não se trata de simples escolha, mas de necessidade, tendo em vista as condições concretas de vida e, assim, que se trata de tentativa árdua de conciliação entre trabalho e estudo.

Nesse sentido, torna-se preciso retomar como a formação e a atuação docente se configura no cenário educacional de ensino superior. Conforme descreve Sônego (2015), a expansão do ensino superior, principalmente a partir do início do século XXI, é caracterizada, assim como discutido anteriormente no presente estudo, por um avanço quantitativo do acesso a esse nível de ensino.

A partir disso, os professores universitários se viram frente a um novo contexto educacional, formado, ainda que em sua minoria, por alunos provenientes de classes sociais até então não inclusas no ensino superior.

As demandas para a atuação docente provenientes de um alunado diferente do que vinha sendo incluído no ensino superior, na visão de Sônego (2015), ocorrem uma vez que a formação docente se dá por meio de programas de pós-graduação amplamente focados na formação para a pesquisa científica, com formação deficitária no que concerne à formação de saberes docentes.

Professores com limites na formação para a docência podem restringir a sua atuação a uma dimensão técnica na qual vários aspectos, sem dúvida, importantes, precisam ser cumpridos, porém, sem maiores análises acerca do contexto político-econômico e social no qual atuam, envolvendo as políticas públicas do ensino superior, os alunos, as demandas sociais.

Partindo da perspectiva progressista de que a prática pedagógica possui um compromisso com a superação das condições de exploração vividas no contexto social, Lima e Braga (2016) elucidam que a prática pedagógica se constitui em espaço e tempo de ações e relações entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Na universidade, é importante que a prática se organize em torno de negação da dominação e da reprodução da estrutura social vigente (LIMA; BRAGA, 2016). Torna-se preciso, então, que o professor universitário compreenda que a sua atuação é parte de um processo educacional maior, e que a instituição de ensino retrata e reproduz os contextos sociais e históricos, mas também projeta a sociedade que se deseja (SÔNEGO, 2015).

Nas falas expostas, supõe-se certa dificuldade do corpo docente de desvinculação à cultura dominante, uma vez que, até então, na instituição, só existia o curso de Bacharelado em Enfermagem, cujo perfil de alunos contava com baixo ingresso de trabalhadores. Uma vez negado o diálogo em busca de negociações para progresso nas atividades, com negação das condições existenciais concretas, será denunciada uma prática docente conservadora, voltada apenas para o ato de ensinar conteúdos para um fazer profissional?

Percebe-se, portanto, o estabelecimento de relações de conflito e de não reconhecimento do direito do trabalhador a avançar nos estudos por parte de alguns professores. Sobre esse cenário, questiona-se sobre como se deram os espaços para discussão e tomada de decisão coletiva no que se refere ao acesso e permanência dos trabalhadores como política pública no ensino superior, no contexto desse curso. É possível que a posição dos professores, refletida nas tomadas de decisão nas atividades de ensino, se deve à tomada de decisões individuais a partir de seus próprios valores. Os espaços coletivos para a discussão da dimensão política da formação serão limitados, no contexto deste estudo?

5.4.2 Trabalhador na universidade: do preconceito às relações de apoio

Embora não possa ser considerada como a expressão e compreensão do corpo docente completo do curso, algumas vivências de tentativa de diálogo com professores na questão do cumprimento de horário de chegada nos estágios são relatadas, pelos entrevistados, como permeados explicitamente por preconceito dos professores no que se refere à inserção dos trabalhadores. Nesse contexto, são lembradas falas de professores que apontam especificamente sobre o fato do estudante como trabalhador não ter condições de estar inserido no curso. Alguns trechos das entrevistas, a seguir mostradas, que vão ao encontro dessas falas estão em itálico:

“Recebemos muito preconceito aqui na faculdade. (...) Em sentido, por exemplo, dos estágios. A gente tinha que excluir o horário do estágio o horário que a gente trabalhasse e os professores não viam isso de boa forma. Não todos. Não estou generalizando. Mas um exemplo, o último estágio supervisionado. Foi visto com muito preconceito. A gente teve muito problema. *Quem trabalhava. (...) Parece que a gente não deveria estar aqui. Que não era o nosso lugar.* A gente... Demonstravam isso. A gente sentiu isso. Até que a gente teve problemas. A gente chegou a conversar com o docente. Foi bem ruim. Chegamos a chorar. Foi muito estressante. (...) No momento que a gente foi conversar. A questão que a gente precisava. Que a gente estava aqui. (...) Umas três pessoas a gente se juntou nesse estágio que era com o mesmo professor. (...) Melhorou um pouco. Eu acho que ela viu que ela estava exagerando. Porque ela poderia... Ela viu que ela podia contar com a gente, que a gente não ia ser menos do que um aluno normal dela. Só que você via que ela tentou melhorar. (...) Foi um dos últimos anos.” (E02)

“O professor colocava empecilhos para a gente naquele estágio. Parece que era uma forma de punir para você não estar aqui. *Porque você trabalha, você não tem que estudar?* A gente via dessa forma. Deu para ver dessa forma. Também acredito que seja questão de... Como que eu explico? De conceitos do professor. Não da instituição em si. Mas alguns professores e esse sim. Tinha preconceito e deixou bem claro.” (E02)

“Já outras experiências, não quero pôr o nome de quem foi, assim, eu já ouvi aqui: *“O que você está fazendo aqui? Aqui não é lugar para quem trabalha”*. Como se eu tivesse outra opção. Então, foi muito ruim isso. Mas eu falei assim: *“Se eu estou aqui, eu vou permanecer. Essa pessoa não é sensível. Deve não ter tido nunca uma dificuldade”*. Então, ela não sabe qual é a outra realidade. (...) Particular. Bem particular. Uma pessoa dessa não ia falar isso em público. De jeito nenhum. (...) Professor. Isso foi de professor. Eu falei assim: *“Uma pessoa dessa”*(...)” (E06)

Nesse contexto, é relatado explicitamente que a condição de trabalhador não foi considerada por alguns professores e no planejamento do curso, e aponta incongruência entre o curso ter aberto à possibilidade de ingresso de trabalhadores tendo em vista o horário de oferta, porém, sem considerar as condições para a permanência no mesmo.

“Não, eu sinceramente, igual, da instituição, professor, eu acho que isso nunca era considerado, essa é a minha perspectiva assim, porque você falava que trabalhava... tirando a minha orientadora e a Profa. X, que me trouxe para a enfermagem, não vi assim muito... vamos dizer, qual que é a palavra? Que as pessoas se importavam com isso, sabe? Você é trabalhador, você é um aluno como qualquer outro. Não que a gente tinha que ter privilégio, eu não acho, óbvio que não, mas eu acho que tem que ter um olhar diferenciado, porque querendo ou não, a gente tem menos tempo para fazer as coisas, mas em momento nenhum, isso me prejudicou de entregar trabalho, de fazer prova, de fazer estágio, eu não faltava, acho que se eu faltei... nem lembro se eu faltei em algum estágio, alguma coisa,

então eu acho assim, que era a minha consciência mesmo, de que eu tinha que fazer, eu queria estar aqui, então eu estou trabalhando, o problema é meu mesmo, porque a instituição não me deu nenhum subsídio assim, de falar: não, você trabalha, então vamos tentar, sei lá... não facilitar, não sei como facilitar, mas sei lá, se eles falam que o curso é para trabalhador, acho que tinha que ter uma visão diferente, não simplesmente o curso ser tarde e noite, porque é para trabalhador, sabe? Não sei.” (E07)

No trecho anterior (J8), destaca-se que o participante, ao retomar suas experiências, aponta seu entendimento sobre a especificidade do trabalhador aluno que poderia ser considerada não em termos de *privilégios*, mas de um *olhar diferenciado*. Esse olhar, provavelmente, traria implicações para a produção de formas de gerir as situações educativas que, provavelmente, não tinham ainda espaços no desenvolvimento do curso de Bacharelado e Licenciatura em enfermagem, lembrando que a instituição até o início desse curso, somente oferecia o Bacharelado em período integral.

Quando os participantes relatam falas de professores no sentido de que o trabalhador não deveria estar nesse contexto educacional específico, reflete-se uma lógica de formação do trabalhador não inclusa no ensino superior.

Resgata-se, nesse sentido, o que fora discutido anteriormente, no tema “Da educação básica ao ingresso no ensino superior: a trajetória do trabalhador”, sobre a conformação do sistema de ensino brasileiro fundamentado na lógica dual. Uma vez fundamentada não no sujeito, mas nas bases econômicas vigentes, a formação para o trabalhador fica restrita à formação para atividades manuais e de fácil absorção no mercado de trabalho, enquanto para a elite, o ensino superior se caracteriza como meio para o acesso a saberes intelectualizados (CIAVATTA, RAMOS, 2011).

A enfermagem, historicamente, também apresenta estratificação social no que se refere à formação dos sujeitos que compõem o trabalho específico da profissão e nas relações de poder entre enfermeiros e demais componentes da equipe de enfermagem.

O modelo proposto por Florence Nightingale, na segunda metade do século XIX na Inglaterra, instituiu a organização hierarquizada do trabalho da enfermagem e foi fortemente influenciado pela lógica de organização capitalista do trabalho. O modelo realiza uma divisão social do trabalho, sendo que, cabe à enfermeira a função de gerente centralizador do saber, uma vez que domina a concepção do processo de trabalho e assim, delega atividades manuais, de caráter repetitivo e fragmentado, aos demais trabalhadores de enfermagem (MATOS; PIRES, 2006).

Essa conformação também pode ter influenciado na formação docente dos professores relatados pelos participantes do presente estudo, uma vez que a maioria dos participantes foi composta por técnicos de enfermagem.

Nessa direção, também há fala que aponta para preconceito por parte dos alunos do bacharelado em relação à licenciatura, tendo em vista, na visão do entrevistado algumas peculiaridades carregadas pelo curso novo, como já apontado em outros momentos neste estudo.

“Eu via que a instituição abriu portas para a gente. Só que essas portas não estavam totalmente abertas. Tinha muito preconceito ainda aqui dentro. (...) É mais os professores porque a gente estava mais perto dos professores em si. Então, a maioria dos professores sim. E também a questão de curso que sempre foi o bacharelado aqui. E aí entrou a licenciatura, que é um curso novo. Não era bem visto pelos alunos do bacharel. A gente era visto como intruso aqui. Então, tinha essa rivalidade. Não sei se hoje em dia ainda existe, mas a gente sentia que a gente não fazia parte daqui sendo que a gente tinha conseguido com os nossos méritos aqui entrar. E eles não porque era um curso novo, mais fácil de entrar, que era cheio de ajuda. Tanto pela nota de corte ser mais baixa, tanto pelo Enem, todas as cotas aí que existem, não é? E se não fosse por isso a gente não... A maioria não teria conseguido mesmo. Porque a gente precisou lutar mais do que eles para poder estar aqui dentro e o bacharel não via a gente com bons olhos. O curso. Então, aí não sei se é questão de alunos ou de instituição.” (E02)

As dificuldades apresentadas na relação com professores, principalmente quanto ao fato de serem trabalhadores sendo desafiados à conciliação do tempo para estudo e para o trabalho também são relatadas na relação com alguns colegas de turma. Alguns participantes relataram que, devido ao fato da maioria dos colegas não serem trabalhadores, não havia compreensão e acordos que olhassem para a condição de vida específica da minoria, no caso, os trabalhadores.

“Então assim, alguns momentos, eu acho que por parte dos professores e, claro, dos colegas que não trabalham, eu não tinha essa empatia de entender que a pessoa trabalha, que vai sair uma hora, ah, então eu ainda teria que comer e como que eu vou chegar lá? Eu... nos primeiros... na verdade, o meu marido veio em agosto, então de março a agosto, eu me locomovia com bicicleta, não tinha carro aqui, então qual é essa, a pessoa não via a realidade da pessoa assim, não se importava, então em alguns momentos eu não vi muita coisa legal, não” (E07)

“Mas os alunos também, eu acho que aluno que não trabalha, eles não são nem um pouco empáticos com a situação de quem trabalha, claro, uma parcela, não vou generalizar, não são todos, claro, eu tenho colegas quando eu trabalhava que sempre ficavam do nosso lado, porque... aí o povo queria mudar a aula, aí quer mudar a aula para a manhã, mas gente, manhã... a realidade de vocês é outra, não é... ah, não, mas para não ter aula sexta à noite, ai filho, sinto muito, a aula é à noite, tem que ver que não é todo

mundo que pode. Então, têm alguns alunos também que não eram muito empáticos com a situação.” (E07)

“(…) Às vezes, eu tinha sempre o hábito de sentar lá na frente, porque o meu momento de aprender era aquele. E se eu pegasse e falasse: “Professor, não entendi”. Não foi uma, não foi duas vezes, que eu vi colegas fazerem assim: “De novo?”. Mas aquele era o meu momento, ou eu aprendia ali ou eu não ia ter o espaço.” (E04)

Cabe considerar, entretanto, que em meio a dificuldades apresentadas na relação entre professores e trabalhadores estudantes, houve relatos que vão em outra direção, mencionando que alguns professores exerceram papel de apoio ao trabalhador estudante, embora não fossem a expressão da maioria.

“Ah, eu acho que de ser aos assim, levar em consideração mais quem trabalha, sabe? Não simplesmente chegar e falar: tem que ver suas prioridades. Tipo: não, você trabalha, então vamos ser mais flexível, gente, igual... ah, é verdade, eu não falei isso, mas se você quiser considerar, que em uma disciplina (...), no supervisionado, a professora falou: não, vocês são um grupo, a gente ia em quatro para a escola, vê então, não precisa chegar uma hora, se vocês quiserem chegar uma e meia, uma e quarenta, e aí ficar até cinco e quarenta, o grupo, se o grupo decidir isso, claro, a gente sempre fica nas panelinhas, o grupo era maioria trabalhadores, então a gente fez esse acordo, mas assim, se a professora falasse: não, problema é de vocês, tem que chegar uma hora... já ia ser um fator que ia dificultar também a idade no estágio. Mas então, ter essa... no fim, tem alguns professores que entendem mais, mas acho que todos deveriam ter essa visão assim, mais empática pela situação do trabalhador, porque não é fácil.” (E07)

“(…) Mas também tive anjos da guarda, né, professores que chegaram e falaram, assim, a hora que você chegar inicia o seu plantão. Não é para morrer no meio do caminho. Entendeu? Então, assim, foi bem... teve, sim, teve empecilhos, mas tiveram pessoas muito boas.” (E03)

“(…) E aí eu tive pessoas muito sensíveis que conseguiam ver essa dificuldade. E não me colocou para baixo. (...)” (E06)

Do mesmo modo, alguns participantes relatam que foi justamente na convivência com colegas trabalhadores e não trabalhadores que encontraram apoio para prosseguir no curso.

“(…) eu tive pessoas, né, amigas na graduação que assim, seguraram as pontas junto comigo. Então assim, essas pessoas me marcaram. Porque no começo também, até na faculdade, eu tinha que trazer o meu filho. E, às vezes, as meninas da turma seguravam ele para eu poder ficar um pouco na aula, senão, eu não ia aproveitar nada da aula. Então assim, foi um período marcante.” (E05)

“Os colegas da turma sim, acho que todos. Assim, eu não posso falar que não recebi apoio de ninguém. Tanto para estudar, né? Que, às vezes, eu tinha mais dificuldade e tiveram muitas pessoas assim que se dispuseram a me ajudar. Já teve gente que virou a madrugada comigo, me passando o conteúdo, né, me ajudando ali. Então assim, eu sou muito grata a essas pessoas. E assim, todos da minha turma. Então assim, todo mundo assim acho que ficava sensibilizado, né, de ver que eu queria, tinha as dificuldades e as pessoas me ajudaram sim.” (E05)

“Eu acho, assim, que eu caí na turma certa. Eu fui muito acolhida. Em todos os sentidos. Tem o que é de turma mesmo. Mas, assim, todos eles sempre pensavam em mim. Ah, vamos mudar alguma coisa. Não, tem que ver X [refere-se a seu nome] se ela vai poder mudar no serviço dela. Então, eu fui... Levo lembrança de cada um, das melhores possíveis. De ajuda em trabalhos, de dificuldades que eu tinha de me apoiar, então, eu acho que eu acrescentei essa maturidade do trabalho, da responsabilidade, mas eles me acolheram muito. Eles sempre foram muito empáticos comigo.” (E06)

“Eu acho que... não sei assim. Acho que pelos colegas, eles levavam em consideração esse fato. Tanto é que, às vezes, quando tinha trabalho em grupo, a gente procurava adequar os horários de reuniões dentro das possibilidades de quem trabalhava, né? Porque não era só eu da turma que trabalhava. E a gente acabava fazendo assim a maioria dos trabalhos que era em grupo reunindo a turminha que trabalhava, por conta de horários. Então... mas mesmo assim, o restante da turma que não trabalhava durante a graduação, eu via neles uma preocupação de encaixar a gente em momentos que desse para todo mundo, até porque eles tinham mais horários livres.” (E05)

“Não, eu acho que tanto no trabalho quanto na graduação com os colegas, eu não posso falar, porque a minha graduação, a gente teve várias pessoas que trabalhavam. Então, eu acho que a gente... foi feito mesmo uma rede de apoio, então a gente tinha colegas que apoiavam todos nós que trabalhávamos, que... em qualquer problema ou qualquer questionamento com relação a isso, eles nos defendiam. Então, isso foi muito bom, ninguém falou assim: ah, porque fulano... não, sempre foi muito bom, porque sempre... eu me senti sempre muito acolhida, tanto no campo do trabalho quanto na graduação com os colegas, na inserção, ali na sala, eu acho que foi uma turma que eu levo com muito carinho no coração.” (E03)

Em pesquisa com estudantes provenientes de camadas populares inseridos em cursos da mesma universidade na qual se inclui o curso envolvido na presente pesquisa, Piotto e Nogueira (2013) descrevem que, a relação com os colegas foi a dimensão na qual encontraram diferenças não apenas econômicas, como sociais, como o acesso a atividades culturais que complementassem a formação acadêmica.

Os trabalhadores estudantes deste estudo não relatam especificamente diferenças sociais, como os participantes do estudo de Piotto e Nogueira (2013), mas comentam sobre diferenças de postura em relação à responsabilidade com os estudos, pois, pelo fato de serem mais velhos e já trabalharem, na sua visão, percebiam a formação com maior “seriedade” que alguns colegas. Relatam também

facilidades maiores em habilidades procedimentais e relacionais nos campos de estágio, considerando as experiências que já possuíam.

“(...) algumas coisas assim, algumas técnicas que são comuns do enfermeiro e do técnico de enfermagem, é lógico que a gente que trabalhava na área, a gente tinha um pouco mais de facilidade, até o pessoal que não trabalhava manifestava um pouco de ansiedade, um pouco de preocupação por causa disso, (...) mas a gente tinha um pouco mais de facilidade de desenvolver a técnica, porque a gente já trabalhava e já fazia isso no dia a dia, mas o restante das coisas que aprendia lá no curso, sistematização e tudo, todas as outras coisas eram mais ou menos do mesmo nível, tanto de quem trabalhava como quem não trabalhava.” (E01)

“(...) por ter um perfil profissional, já, por ter uma experiência profissional, facilitaram, sim. (...) Execução na hora de... no sentido de... não digo autonomia, mas no sentido de a destreza mesmo, ali, você tem essa certeza do que você está fazendo, não é algo tão novo para você, então não é algo que você tá indo tão para o desconhecido. Então você tem mais certeza do que você está fazendo, você tem mais... (...) então você tem mais firmeza daquilo que você está fazendo. Você agrega só conhecimento, mas isso facilita muito no campo de estágio, principalmente, nos primeiros estágios, é mais aprender mesmo técnicas, (...) depois a gente agregar o outro conhecimento. Conhecimento científico naquilo, mas no começo você precisa aprender. Então, isso ajuda mesmo você ter mais certeza, mais firmeza no que você está fazendo.” (E03)

“(...) Porque quando você tem uma idade mais avançada do que seus colegas, quando você já trabalha, o seu conhecimento com a identificação na prática é muito mais fácil, não é? Então, eu acredito que facilitou sim. Por um certo lado foi muito bom conciliar os dois.” (E02)

“O que a gente via é que muitos colegas nossos não aproveitavam. A gente até fala, assim: nossa, desperdiça... a chance de ter mais envolvimento com a universidade, e desperdiça faltando à aula, muitas vezes morando na faculdade, no alojamento, tudo. E muitas vezes nós, assim, o grupo maior, que tinha trabalhador, a gente falava: nossa, quem dera eu poder aproveitar tudo isso. Porque a gente não conseguia aproveitar 100% de tudo, das coisas. Iniciação científica, mesmo, era assim, nas brechas que a gente tinha de discutir ali, de trabalho mesmo. E mesmo em grupos maiores, aonde a gente tinha parte trabalhando e parte não trabalhando, a gente percebia que a seriedade vinha muito mais de quem estava trabalhando do que quem não estava trabalhando. Não sei se pela idade, por ser bem mais jovem, ter ingressado numa universidade, assim que sai do ensino fundamental. Então, assim, existia sim esse balanço.” (E03)

Dados semelhantes são encontrados no estudo de Piotto e Nogueira (2013), no qual um dos participantes relata a diferença entre colegas que não trabalhavam, que por vezes viam a formação como uma responsabilidade “penosa”, enquanto pra ele era prazeroso.

No presente estudo, as características próprias relatadas pelos trabalhadores estudantes no que concerne ao esforço e comprometimento com as atividades

educativas parecem colaborar para o desenvolvimento de sensação de pertencimento e merecimento ao espaço da universidade, mesmo com estranhamentos provenientes dos sujeitos envolvidos no processo educativo, como professores e colegas. Somado a isso, o apoio de alguns professores e colegas parecem emergir como uma rede de apoio a sua trajetória.

Já Piotto e Nogueira (2013) esclarecem que, em seu estudo, o reconhecimento do outro e de si, por meio da conquista do ingresso, são fatores que permitem ao estudante proveniente de camadas populares sintam-se igual e com o direito de estudar em uma universidade pública, funcionando assim, como uma “chancela subjetiva”.

Por fim, no que se relaciona à vivência na instituição de ensino, ao serem questionados sobre como a condição de trabalhador foi considerada pelas instâncias gestoras do curso, os trabalhadores estudantes relataram não terem tido problemas burocráticos devido estarem sempre, por esforços próprios, enquadrados no que se espera do aluno no decorrer do curso, como por exemplo, ausência de reprovações e cumprimento da carga horária esperada das atividades educativas.

“Sempre que eu precisei, tiveram superdispostos (serviço de graduação). Mas é como eu te disse. Eu sempre tentei ficar dentro da turma. Então, eu nunca tive assuntos... Coisas diversas. Ai, precisei cursar uma matéria em outro horário. Ai, fiquei de recuperação e precisei usar esses outros recursos, que muitos da minha turma tiveram dificuldade. Porque eu sempre tentei ficar dentro do quadradinho. Como eu brincava com as minhas amigas. Eu tenho que estar dentro desse quadradinho. Então, assim, por mais que as minhas médias, eu tentava manter a média (...)” (E06)

5.4.3 Trajetória marcada pela “luta” individual

Apesar de situações em que se sentiram apoiados, no conjunto das entrevistas com os trabalhadores estudante, apreende-se um movimento que se aproxima do reconhecimento de um sentimento serem vencedores na luta pela manutenção na universidade e não como um direito de acesso e de condições para estudo.

Essa luta subentende-se que fica a cargo apenas do sujeito estudante a responsabilização de concretizar ou não o planejado no contexto do processo ensino-aprendizagem.

“(...) Então eu tive um bom desempenho, a avaliação que foi feita, no final, foi muito boa, porque eu corria atrás, eu sabia (...)” (E03)

“(...) O que muitas vezes a gente comentava, é que, assim, nós trabalhávamos, nós tínhamos um horário corrido, nós procurávamos o máximo de comprometimento possível, principalmente, com relação a trabalhos, a portfólio, a campo de estágio, a desenvolver as atividades pra apresentação em sala”. (E06)

“(...) tem um por que de eu estar aqui, por causa do conhecimento agregado tanto na minha experiência profissional, como na faculdade”. (E04)

“(...) a gente que trabalhava se engajava mais em não ficar para trás, em fazer o nosso melhor.” (E02)

“(...) eu acho que eu aproveitei muito das aulas, (...) apesar de algumas eu dormir, à noite principalmente, eu estava aqui, anotava, fazia pergunta, participava (...)”. (E07)

Os relatos dos trabalhadores estudantes vão em direção a uma busca individual de romper empecilhos e concluir aquilo que parece ser um projeto pessoal de vida, sem que haja, em alguns momentos, a consideração de suas condições por parte dos outros sujeitos envolvidos no processo de formação, como comentado anteriormente.

Nessa luta individual, encontraram barreiras que limitaram a vivência formativa para além da sala de aula ou mesmo a possibilidade de melhores condições de vida no espaço universitário:

“(...) Igual eu queria muito participar de mais coisas, mas a gente acaba não conseguindo e se bloqueando também porque os que podem estão disponíveis, como fizeram iniciações científicas com bolsas e tantas outras coisas, intercâmbios. Até estimular mais o trabalhador a ver as oportunidades que ele pode ter, que tem direito tanto no trabalho de poder sair, que tem as licenças. Muitos não entendem. Não sabem. A instituição ajudar a incentivar também o trabalhador nessa questão para poder aumentar o seu conhecimento contribuindo para o seu conhecimento pessoal e para a instituição.” (E02)

“(...) Mas igual, por exemplo, algumas coisas de alguma disciplina, eu não lembro qual, que era só de manhã, não tinha outro horário. Nos serviços de saúde, por exemplo, no hospital, às vezes, a enfermeira falava: “Olha, você tinha que arrumar um jeito de vir de manhã para ver a rotina do serviço de manhã”, né? (...) E... mas só que isso que era de segunda à sexta, né? Exatamente nos dias que você trabalhava. Eu não sei, de repente, colocar: “Olha, então, venha em um sábado, em um domingo de manhã”, né? Sei lá, flexibilizar isso. Ou em um feriado, que você vai ter dispensa do trabalho. Ou no período de férias, né? Ou no seu período de férias, você agenda para vim, já que você não pode. O estágio está acontecendo agora em maio,

mas em julho, você está de férias. Será que não tem como flexibilizar isso, né? Então, eu acho que são coisas que poderiam ser pensadas para quem trabalha.” (E05)

“Ah, talvez ter o centro de vivência, que os alunos reclamam tanto, para... um lugar para você esquentar uma marmita, para você poder comer, para você poder descansar, mais áreas verdes nas grades, acho que isso ia ajudar bastante assim para quem é trabalhador, e para quem não é também, os alunos mesmo que não trabalham, eles reclamam que é muito puxado, que não tem lugar, agora tiraram a cantina, os alunos ficam... claro, tem o bandeirão, mas e quem não vai no bandeirão, sabe? Não tem lugar, não tem, é meio que cada um por isso e Deus por todos aqui.” (E07)

“(...) Eu consegui fazer a iniciação científica, um projeto, mas o pessoal fazia ganhando bolsa, ganhava bolsa, fazia outros projetos, tinha uma vida na escola muito mais, conseguia se inteirar mais, participar mais das coisas da escola, e eu e o pessoal que trabalhava... não, (...) eu ia na escola só pra estudar, só pra estudar mesmo, fazer a minha parte e só, não tinha nada além do que era contado na grade curricular né. (...) entendo que isso aí pode ter sido uma perda, o pessoal pode aproveitar muito mais as oportunidades que a escola dá.” (E01)

“(...) às vezes, tinha seminários, algumas coisas que aconteciam durante o horário de trabalho e, às vezes, eu não conseguia participar, né? Os intercâmbios também, né? Pelo fato de já ter um filho, de estar trabalhando. E aí, eu acho que isso, né? Eu tinha vontade de ter feito intercâmbio e não deu.” (E05)

“Muitas. Eu te falo que fiz só 50% da graduação. (...) Exemplos, assim, iniciações científicas, simpósios. Me aprofundar nessa parte do científico, que é o que a universidade mais oferece. De participar, do intercâmbio, que eu sempre tive muita vontade de fazer e não consegui. Teria nota? Teria. Todos os recursos para isso eu teria, mas eu não poderia deixar de ganhar o meu salário. Então, eu acho que... Fiz 50% da graduação. Das outras coisas. Dessa parte mais científica. Eu acho que é isso.” (E06)

Entretanto, contraditoriamente, mesmo com a formação limitada a atividades formais de ensino, alguns participantes deste estudo relatam que não sentem que a sua formação foi limitada ou sofreu consequências, ficando declarado o sentimento de satisfação consigo mesmos e com a instituição.

“(...) no final eu acho que assim, para a formação eu não tive perda, no final, eu acho que eu tenho uma formação que eu consegui aproveitar o mesmo tanto que o pessoal e que dirá de alguns, que era meio várzea, talvez aproveitar mais assim, não sei, de alguns que... isso a gente observa, que às vezes nem é verdade, que depois a pessoa, mas enfim. Eu acho que eu aproveitei o suficiente sim, acho que a minha formação está no mesmo nível.” (E07)

“Para a minha vida pessoal assim, eu acho que eu não perdi nada, né? Porque acho que quando você quer uma coisa... eu acho que eu só agreguei, né? Para a vida pessoal, eu não... os momentos em família, a

gente perde, né? Alguns momentos em família você perde. Mas isso, você vai recuperando ali no dia a dia, né? Então, eu acho que para o meu crescimento pessoal e profissional foi muito bom.” (E05)

“Foi muito difícil passar pelo curso. Tive muitas dificuldades, mas no final valeu a pena. Me senti satisfeita porque eu sempre me empenhei nos estudos e não acredito que eu deixei a desejar no curso em relação a quem não trabalhava. Então, eu cheguei no final. E hoje me vejo satisfeita no curso. Com seus ganhos e perdas, mas o que eu pude fazer eu fiz.” (E02)

“(…) quanto à instituição, eu só tenho assim, eu sou muito... como eu te disse, eu sou muito grato, sinto muita saudade de estar lá todos os dias e acho que ainda, se Deus quiser, eu volto para lá ainda, para o mestrado, para o doutorado e rever os colegas, os professores e tudo mais.” (E04)

Se, por um lado, esse sentimento foi fundamental para a permanência no curso, por outro lado, cabe a reflexão de que a garantia de direito de acesso e permanência no ensino superior público encontra desafios quando a lógica predominante é a responsabilização individual do aluno pelo sucesso ou fracasso em sua formação. Essa lógica, provavelmente, já está presente desde a formação prévia dos trabalhadores estudantes.

Apesar de serem reconhecidos alguns limites e questionados alguns preconceitos, os entrevistados se expressam como indivíduos lutadores e vencedores, não sendo feitas relações mais claras entre a sua inserção e permanência no ensino superior com o contexto político, econômico e social mais amplo. Ou seja, de certo modo, são naturalizadas as situações enfrentadas, envolvendo as suas condições de vida.

Chama atenção essa naturalização das dificuldades enfrentadas, pelo próprio aluno, que se adapta a um movimento de sobrevivência. Em nenhum dos relatos houve, por exemplo, questionamento do contexto oriundo dos participantes, do porquê, para eles, era necessário conciliar trabalho, estudo e contexto familiar, lidando com adversidades, enquanto para outros, as condições eram favoráveis ao estudo.

Giron (2008) descreve que a fundamentação das políticas públicas para o sistema de ensino brasileiro decorre da lógica neoliberal, que promove processos formativos desde a educação básica que fortalecem no sujeito o discurso que privilegia a competitividade, a individualidade e a eficiência. Essa concepção está intrínseca na formação desde a educação básica, constituída como instrumento para

formar trabalhadores mais adaptáveis e flexíveis às demandas impostas pelo mercado de trabalho.

Frigotto (2008) também debate o ajuste das políticas educacionais, no campo da educação profissional, às relações sociais de produção capitalista. Apesar do foco deste estudo ser o ensino superior, é possível estender essa ideia para essa modalidade de ensino, na análise da formação ideológica do indivíduo para a adaptação sem questionamento crítico à formação para o trabalho, esvaziada da formação emancipatória.

A lógica neoliberal, que ganha forma no Brasil a partir da década de 1990, representa uma derrota das lutas da década de 1980, centradas na concepção de educação básica omnilateral e politécnica, compreendida como condição para o desenvolvimento de sujeitos emancipados. Representa, sobretudo, um enfoque, a partir de formação a partir do ideário do “cidadão produtivo”. Nesse ideário de formação, destaca-se a subordinação à lógica mercantil que determina a formação de um indivíduo prontamente adaptável, que faça bem feito o que tem que fazer e não se comprometa com questões políticas e que entenda que adversidades e certa instabilidade, são naturais ao processo de trabalho (FRIGOTTO, 2008).

“No plano teórico, fixa-se na particularidade dos interesses de produtividade e do lucro máximo e, no plano ético, fixa-se na moral e no direito privado, jamais na universalidade de condições de igualdade efetiva nas condições da produção social da existência humana. (FRIGOTTO, 2008, p. 523)

De acordo com Mueller (2017), essa conformação de adaptação das políticas públicas de educação parte dos documentos oficiais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que despontam como fio condutor para a avaliação, desde 2011, das políticas públicas para a educação para o trabalho e emprego dos 33 países participantes. O autor destaca que outras organizações internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), vêm assumindo a função reguladora das políticas públicas para a educação de seus países-membros e para países ditos “em desenvolvimento” como é o caso do Brasil.

Na mesma direção, partindo da análise da relação entre trabalho e educação em documentos de política educacional, Noma et al. (2010) destacam que o

“Relatório Educação um tesouro a descobrir: relatório da comissão internacional sobre educação para o século XXI”, conhecido como Relatório Jacques Delors, concluído em 1996 a partir de uma comissão internacional com o objetivo de refletir sobre a educação para o século XXI, exerceu forte influência nas políticas educacionais públicas em âmbito mundial.

Nesse relatório, segundo Noma et al. (2010), destaca-se a posição que ocupa o trabalho na sociedade atual, compreendido como um fator de utilidade para o desenvolvimento pessoal e social. Em meio ao desemprego, exclusão e desigualdades sociais, a educação é concebida como instrumento para proporcionar a formação do indivíduo e, conseqüentemente, a sua inserção no mercado de trabalho, com foco não mais na qualificação, mas no desenvolvimento de competências, sendo elas: trabalho em equipe, iniciativa, espírito empreendedor e auto emprego sempre adaptável às condições locais.

Sendo assim, a educação é compreendida como uma promessa de mudança situacional do indivíduo isoladamente, em meio a um contexto econômico marcado pelo desemprego estrutural, na qual cabe ao indivíduo a responsabilização individual pela inserção no mercado de trabalho. Assim, a educação deixa de ser um processo de formação do indivíduo social e torna-se instrumento para atender a demandas mercadológicas (NOMA et al., 2010).

Assim, o direcionamento internacional calcado na lógica neoliberal vem transformando a educação exclusivamente em um conjunto de aptidões e competências necessárias à obtenção de um posto de trabalho, perdendo sua função de formação integral do ser humano (MUELLER, 2017).

Neste estudo, não se faz possível tecer análises sobre a perspectiva de formação predominante que vem permeando o curso. Todavia, as ideias e sentimentos, expressos pelos egressos entrevistados, calcados na lógica individualizante e afastada do contexto mais amplo, podem permitir estudos futuros acerca das concepções presentes no próprio curso, considerando, inclusive, que se trata de formação que também contempla a dimensão educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, tem havido um processo de expansão do ensino superior caracterizado por forte influência de políticas internacionais de cunho neoliberal demandando, desse nível de ensino, o atendimento mais ágil às demandas de mercado e a expansão da rede privada. Entretanto, em 2002, o Brasil passou por mudança de governo, sendo propostas políticas públicas de ensino superior que favoreceram também a ampliação e o fortalecimento de IES públicas e o desenvolvimento de políticas de inclusão e permanência estudantil.

Na área da enfermagem houve, também, expansão de vagas, principalmente em cursos noturnos em IES privadas. Considerando política de ampliação de vagas das IES estaduais no estado de São Paulo, com foco no ensino superior noturno, teve início o curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP-USP, com oferta de 50 vagas, no período vespertino/noturno (14 às 23 horas), em 2006. Nesse contexto, apresentou-se a possibilidade de inserção do trabalhador estudante nesse curso.

A inserção do trabalhador estudante no ensino superior público é temática pouco enfocada na área da enfermagem. Alguns questionamentos conduziram a realização deste estudo: qual foi a trajetória prévia dos trabalhadores alunos de Enfermagem na educação básica e qual foi a sua influência para a escolha e inserção nessa universidade e no curso? Ao ingressar na IES pública, trabalhadores estudantes trabalhavam em qual atividade? Quais implicações o fato de ser trabalhador teve na escolha e inserção dos trabalhadores estudantes no curso? O que levou os trabalhadores estudantes a optarem pelo curso? Quais foram as vivências desses trabalhadores na busca por conciliar trabalho e estudo?

Os trabalhadores estudantes entrevistados eram técnicos de nível médio em enfermagem no momento do ingresso no curso, e vislumbraram a possibilidade de conciliar trabalho e estudo, dado o horário de oferecimento do mesmo, uma vez que trabalhar se apresentava como condição para a própria subsistência.

Somado a isso, a trajetória prévia construída na educação básica pública apresentou-se como fator limitador para a continuação dos estudos, já que, em sua maioria, os participantes apenas pensaram sobre a possibilidade de formação de nível superior por meio de influências externas, como o contato com pessoas conhecidas, e não como projeto de vida processualmente construído pelo próprio sujeito.

Nesse sentido, as motivações para o ingresso no ensino superior foram demarcadas, de certo modo, pela dualidade estrutural do sistema escolar brasileiro, sendo os percursos educacionais dos sujeitos relacionados à divisão de classes sociais, cabendo o ensino superior à classe social privilegiada economicamente. Ou seja, na fala dos entrevistados, é relatado certo distanciamento vivido por eles em relação à possibilidade de inserção no ensino superior.

A procura pelo curso apresentou-se ainda como uma possibilidade de inserção rápida ou permanência no mercado de trabalho, associada ao que parece ser uma ascensão que perpassa a hierarquização social e econômica da equipe de enfermagem. Entretanto, dados de pesquisa (Machado et al., 2016) apontam a composição de um mercado de trabalho para a área não tão favorável. Tais relatos podem denunciar a busca pelo ensino superior restrita ao saber fazer.

Algumas vivências dos trabalhadores estudantes envolveram o não reconhecimento do direito da sua inserção no curso, sendo marcadas por preconceitos de professores e colegas. Tais vivências podem mostrar limites no que se relaciona ao reconhecimento do papel social e político da educação, trazendo implicações na tomada de decisões sobre os processos educativos na IES.

Destaca-se que, em meio a essas vivências, os participantes valorizaram a trajetória individualizada, com certa naturalização da responsabilização individual pelo “sucesso” ou “fracasso” da formação. Esse cenário está em consonância com a lógica neoliberal que aponta a educação como uma promessa de melhoria de vida, porém, cabendo apenas ao indivíduo a sua concretização, negando, assim, a teia de relações coletivas produzidas no contexto político-econômico e social que se estabelecem e dão rumo às trajetórias individuais.

Acredita-se, portanto, que os resultados obtidos neste estudo podem subsidiar reflexões sobre a forma que a inserção de trabalhadores, no contexto de expansão de vagas no ensino superior, tem sido compreendida nos espaços coletivos de formação docente e de tomada de decisões institucionais. Além disso, a lógica individualizante e afastada do contexto mais amplo, expressa pelos participantes deste estudo, podem permitir estudos futuros acerca das concepções presentes no próprio curso, considerando, inclusive, que se trata de formação que também contempla a dimensão educacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 112, v. 31, 2010.

AGUIAR, V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, n. 57, p. 113-126, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. 280 p.

BARREIRO, I. M. F.; FILHO, A. T. Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. **Ensaio: Aval Pol Públ Educ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 81-102, 2007.

BERTELLI, E. et al. “A vida como ela é”: gênero, trabalho e família. In: **Fazendo gênero 9: Diásporas, diversidades, deslocamentos**. 2010.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. Brasília: Inep, 2017.

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Resumo técnico - Censo da Educação Básica de 2007. Brasília: Inep, 2009.

_____. Ministério da Educação [site de internet]. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Busca interativa. [citado em 29/01/18] Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Resolução CNE/CP 01/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº2, de 1º de Julho de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Resolução CNE/CP 02/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul 2015.

_____. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Área. Enfermagem**. Brasília (DF): INEP; 2013.

BUBLITZ, S. et al. Perfil sociodemográfico e acadêmico de discentes de enfermagem de quatro instituições brasileiras. **Revista Gaúcha de Enfermagem/EENFUFGRS**, v. 36, n. 1, p. 77–83, 2015.

CAMPELLO, A. M. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio [site de internet]. **Dualidade educacional**. [citado em 02/09/2019] Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>. Acesso em: 2 set. 2019.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-14, 2004.

CARVALHO, J. S. F. Programa de formação de professores–USP. **Programa de Formação de Professores**, USP, 2004.

CHAMON, M. Trajetória de feminização do magistério: ambigüidades e conflitos. Autêntica, Rio de Janeiro, 2005. **VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO** - Regulação Educacional e Trabalho Docente, 2005.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Rev Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

CORRÊA, A. K. et al. Formação do licenciado para a docência em educação profissional: experiências e reflexões a partir de um curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem. In: **Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem**. Belém, Pará, 2012.

CORRÊA, A. K.; SORDI, M. R. L. Educação profissional técnica de nível médio no Sistema Único de Saúde e a política de formação de professores. **Texto Contexto Enferm**, v. 27, n. 1, e2100016, 2018.

CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. C. B. M.; CLAPIS, M. J. Formação de professores para educação profissional em enfermagem: reflexões a partir de um curso de bacharelado e licenciatura. In: Formação de professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem, [s.n.], 2016.

COSTA, M. L. A. S. **O estudante-trabalhador de Enfermagem: desvelando esta nova realidade**. (Dissertação de mestrado) São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

COSTA, M. L. A. S.; et al. Ser enfermeiro tendo sido estudante-trabalhador de Enfermagem: um enfoque da fenomenologia social. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 21, n. 1, p. 17-23, 2008.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e mercado. **Educ Soc**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003.

_____. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educ Soc**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-77, 2014.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 234-52, 2002.

DURHAM, E. R.. Desigualdade educacional e cotas para negros nas universidades. *Novos Estudos*. **CEBRAP**, S. Paulo, v. 66, p. 3-22, 2003.

FERREIRA, L. R. C.; MATINO, M. M. F. Padrão de sono e sonolência do trabalhador estudante de Enfermagem. **Rev Escola Enferm USP**, v. 42, n. 5, p.1170-83, 2012.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. As influências da reforma da educação superior no Brasil e na União Européia nos papéis sociais das universidades. In: OLIVEIRA, J. F. O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 39-62.

FILHO, A. T.; RAPHAEL, H. S. Fatores de atrasos e faltas do estudante do ensino superior noturno: a perda de aulas, de provas e o impacto no seu aproveitamento e em avaliações. **Avaliação**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 117-35, 2005.

FONTANA, R. T.; BRIGO, L. Estudar e trabalhar: percepções de técnicos de Enfermagem sobre esta escolha. **Escola Anna Nery**, v. 16, n. 1, p. 128-33, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ªed, 1987. 107 p.

FRIGOTTO, G. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trab Educ Saúde**, v. 5, n. 3, p. 521-36, 2008.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania?. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 17-26, 2008.

IGLESIAS, R. B. **Qualidade de vida de alunos-trabalhadores que cursam a graduação em Enfermagem**. (Dissertação de mestrado) São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Metodologia Científica**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LEMO, A. H. C.; DUBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 7, n. 2, art. 8, p. 368-84, 2009.

LIMA, M. S. L.; BRAGA, M. M. S. C. Relação ensino-aprendizagem na docência: traços da Pedagogia de Paulo Freire no Ensino Superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 71-88, jul/set. 2016.

LOPES, M. J. M.; LEAL, S. M. C. A feminização persistente na qualificação profissional da enfermagem brasileira. **Cadernos pagu**, p. 105-125, 2005.

MACHADO, M. H. et al. Análise da força de trabalho do setor saúde no Brasil: focalizando a feminização. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Rede Observatório de Recursos Humanos em Saúde. 2006, 136p.

MACHADO, M. H. et al. Tendências do mercado de trabalho em saúde no Brasil. In: Celia Pierantoni, Mario Roberto Dal Poz, Tania França. (Org.). O Trabalho em Saúde: abordagens quantitativas e qualitativas. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cepesc-UERJ, v. 01, p. 103-116, 2011.

MACHADO, M. H. et al. Aspectos gerais da formação da enfermagem: o perfil da formação dos enfermeiros, técnicos e auxiliares. **Enfermagem em foco**, v. 2/4, n. 6, p. 15-34, 2016.

MACHADO, M. H.; et al. Mercado de trabalho da enfermagem: aspectos gerais. **Enfermagem em Foco**, v. 6, n. 1, p. 43-78, 2015.

MAIER, S. R. O.; MATTOS, M. O trabalhar e estudar no contexto universitários: uma abordagem com trabalhadores-estudantes. **Revista Saúde (Santa Maria)**, Santa Maria, v. 42, n.1, 2016.

MANCIBO, D. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 875-92, 2017.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MATOS, E.; PIRES, D. Teorias administrativas e organização do trabalho de Taylor aos dias atuais, influências no setor saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, n. 15, v. 3, p. 508-14, 2016.

MEDINA, R. T.; TAKAHASHI, N. V. J. A busca da graduação em Enfermagem como opção de técnicos e auxiliares de Enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 37, n. 4, p. 101-8, 2003.

MENDES, M. S. S. Qualidade de Ensino na Escola Pública: Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista PePSIC**, v. 1, n. 2, p. 61-71, 2010.

MENDONÇA, A. W. P. C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 131-50, 2000.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-6, 2012.

MUELLER, R. R. O novo (velho) paradigma educacional para o século XXI. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.1 64, p. 670-86, 2017.

NARDELLI, G. G. et al. Perfil dos alunos ingressantes dos cursos da área da saúde de uma Universidade Federal. **Revista de Enfermagem e Atenção à Saúde**, v. 2, n. 1, p. 3–12, 2013.

NOMA, A. K. et al. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, número especial, p. 65-82, 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art05_38e.pdf. Acesso em: 2 set. 2019.

OLIVEIRA, R. Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional. **Rev Diálogo Educ**, v. 15, n. 44, p. 245-66, 2015.

PALAZZO, J.; GOMES, C. A. Origens Sociais Dos Futuros Educadores: a Democratização Desigual Da Educação Superior. **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Avaliação), v. 17, n. 3, p. 877–898, 2012.

PAULA, A. S. N. et al. A Educação Superior no limiar do governo Lula da Silva (2003-2010): políticas públicas educacionais nos marcos da reforma universitária. **Revista em Debate (UFSC)**, Florianópolis, n. 15, p. 69-82, 2016.

PEREIRA, E. C.; SAMPAIO, S. S. A lógico mercantil na política social do ensino superior brasileiro. **II Seminário Nacional de serviço social, trabalho e política social**, Florianópolis, 2017.

PIERANTONI, R. et al. Alunos de Graduação em Enfermagem - Perfil, Expectativas e Perspectivas Profissionais. **Rede Obsevatório de Recursos Humanos em Saúde**, p. 1–92, 2008.

PINTO, M. J. R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 727-56, 2004.

PIOTTO, D. C.; ALVES, R. O. O ingresso de estudantes das camadas populares em uma universidade pública: desviando do ocaso quase por acaso. **Rev Educ PUC-Camp**, v. 21, n. 2, p. 139-47, 2016.

PIOTTO, D. C.; NOGUEIRA, M. A. Inclusão vista por dentro: a experiência via Includsp. **Educação (Porto Alegre)**, v. 36, n. 3, p. 373-84, 2013.

POUPART, J.; et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 187- 94.

PRATES, A. A. P. Universidades vs. terceirização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 102-23, 2007.

SIGNORI, Z. M. M.; CAMPANELLI, R. T. B. A escola e a formação do trabalhador: a questão da dualidade estrutural. **Pedagogia em Foco**, v. 10, n. 4, p. 156-67, 2015.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. Refletindo sobre as razões da diversificação institucional das universidades estatais brasileiras. **Integración y conocimiento**, Córdoba/Mercosur Educativo, n. 2, p. 33-48, 2014.

SIMÕES, C. A. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, J (col). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 312p.

SÔNEGO, A. Os desafios da universidade no século XXI e algumas reflexões sobre a posição docente frente a este processo. **Rev. Bras. de Ensino Superior**, n. 1, v. 1, p. 30-35, jul.-set. 2015.

SOUZA, J. F. A. C. **O significado da graduação de Enfermagem sob o prisma de um outro olhar: auxiliares e técnicos de Enfermagem**. (Dissertação de mestrado) São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2008.

SOUZA, N. V. D. O. et al. Perfil socioeconômico e cultural do estudante ingressante no curso de graduação em enfermagem. **Rev. Enferm. UERJ**, v. 21, n. esp.2, p. 718-22, 2013.

SPÍNDOLA, T. et al. Enfermagem como opção: perfil de graduando de duas instituições de ensino. **Revista Brasileira de Enfermagem - REBEN**, v. 61, n. 2, p. 164-9, 2008.

TEIXEIRA, E.; et al. Panorama dos cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 66, n. especial, p. 102-10, 2013.

USP. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura**. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2002.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura**. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2014.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. 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. 459-85, 2013.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v. 17, p. 81-103, 2002.

WETTERICH, N. C; MELO, M. R. A. C. O perfil sociodemográfico do aluno do curso de graduação em enfermagem. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 15, n. 3, p.404-410, 2007.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Rev Bras Educ**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-37, 2006.

ZAGO, N. et al. Acesso e permanência no ensino superior: problematização a evasão em uma nova universidade federal. **Educação em foco**, v. 19, n. 27, p. 145-69, 2016.

ANEXO a – Ofício de Autorização para Uso de dados

Ribeirão Preto, 14 de Junho de 2018

OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Adriana Katia Corrêa, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada “Perfil dos Estudantes de Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP”, realizada na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa desta escola, autorizo a pesquisadora Gabriela Maria Prebill, aluna nível mestrado do Programa de Enfermagem Fundamental da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, a ter acesso aos questionários coletados na pesquisa “Perfil dos Estudantes de Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP” entre os anos de 2006 a 2017 e utilizar os dados coletados a fim de identificar os alunos ingressantes que informaram exercer atividade remunerada formal ou informal no momento de ingresso no curso, para obtenção dos objetivos previstos na pesquisa de sua responsabilidade intitulada “O trabalhador estudante em um curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem: trajetórias e desafios”. Informo que Gabriela Maria Prebill foi aluna bolsista pelo “Programa Ensinar com Pesquisa” da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, da pesquisa “Perfil dos Estudantes de Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP”, nos anos de 2011 e 2012. Ressalto que esta autorização só será válida mediante aprovação do sistema CEP-CONEP.

Adriana Katia Corrêa

Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa

ANEXO B – Aprovação da Comissão de Graduação da EERP/USP para coleta de dados com alunos de graduação

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO
Av. Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto, São Paulo - SP - 13061-880
 Fone: (16) 3171-1122 - 11 16 3171-1161 - Fax: (16) 3171-1151
 www.eerp.usp.br - eerp@usp.br

Ilma. Sra.
 Profa. Dra. Luciana Mara Monti Fonseca
 Presidente da Comissão de Graduação

Solicito parecer da Comissão de Graduação para a realização de projeto de pesquisa com os alunos de graduação da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa desta Escola.

Identificação Pesquisador:

Nome: Gabriela Maria Prebille	Nº USP: 7169262
☒ Aluno(a) Mestrado ☐ Aluno(a) Doutorado ☐ Docente	
E-mail: gabriela.prebille@usp.br	Telefone: (016) 981712449

Projeto de Pesquisa:

Nome do Projeto: "O trabalhador estudante em um curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem: trajetórias e desafios"
☐ Bacharelado em Enfermagem ☒ Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem ☐ Todos

Ribeirão Preto (SP), 19/04/2018

 Assinatura do pesquisador

Obs.: I - Este formulário somente será aceito pelo Serviço de Graduação com o projeto de pesquisa. O prazo para emissão do parecer pela CG é de **20 dias úteis**.
 II - A coleta de dados será autorizada pela CG após apresentação dos documentos: 1. Ofício/e-mail dirigido à Comissão de Graduação da EERP/USP, solicitando autorização para a coleta dos dados; 2. Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).
 III - Após autorização da coleta de dados, o pesquisador deverá entrar em contato com o docente responsável pela disciplina. Ressalta-se que não deve haver interferência nas atividades acadêmicas.

Parecer da Comissão de Graduação:

Após apresentação dos documentos, analisamos o projeto. Desse modo, que o contato com os sujeitos pode ser realizado por meio do sistema USP Aluno.

☐ Indeferido ☐ Pendente
☒ Deferido Data: 11 / 05 / 2018

 Assinatura Presidente da Comissão de Graduação EERP/USP

Data de Retirada: ____ / ____ / ____

Assinatura do pesquisador

ANEXO C – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da EERP/USP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O trabalhador estudante em um curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem: trajetórias e desafios

Pesquisador: Gabriela Maria Prebíl

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 94743318.7.0000.5393

Instituição Proponente: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.895.674

Apresentação do Projeto:

Trata-se de parecer da análise das pendências

Objetivo da Pesquisa:

Sem alterações

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sem alterações

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem alterações

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- ofício de encaminhamento
- Nova versão do TCLE

Recomendações:

não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas

Endereço: BANDEIRANTES 3900
Cidade: VILA MONTE ALEGRE **CEP:** 14.040-902
UF: SP **Município:** RIBEIRÃO PRETO
Telefone: (16)3315-9197 **E-mail:** cep@eerp.usp.br

Continuação do Parecer: 2.895.674

Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer aprovado ad referendum

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1162271.pdf	12/09/2018 10:26:44		Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	REGISTRO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO-versao_2.pdf	12/09/2018 10:26:11	Gabriela Maria Prebille	Aceito
Outros	oficio_resposta_cep_setembro.pdf	06/09/2018 13:39:21	Gabriela Maria Prebille	Aceito
Outros	OFICIO_ENCAMINHAMENTO_CEP.pdf	16/07/2018 15:38:10	Gabriela Maria Prebille	Aceito
Outros	RESPOSTA_CG.pdf	16/07/2018 15:36:32	Gabriela Maria Prebille	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	20180716_PROJETO_CEP.pdf	16/07/2018 15:36:04	Gabriela Maria Prebille	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	16/07/2018 15:35:37	Gabriela Maria Prebille	Aceito
Cronograma	Cronogramafinal.pdf	06/07/2018 18:08:11	Gabriela Maria Prebille	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	06/07/2018 17:25:11	Gabriela Maria Prebille	Aceito
Outros	oficio_autorizacao.pdf	06/07/2018 17:20:30	Gabriela Maria Prebille	Aceito
Outros	parecer_cg.pdf	20/06/2018 22:14:29	Gabriela Maria Prebille	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: BANDEIRANTES 3900
 Bairro: VILA MONTE ALEGRE CEP: 14.040-902
 UF: SP Município: RIBEIRÃO PRETO
 Telefone: (16)3315-9197 E-mail: cep@eeerp.usp.br

USP - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO
PRETO DA USP

Continuação do Parecer: 2.885.674

RIBEIRÃO PRETO, 14 de Setembro de 2018

Assinado por:
Angelita Maria Stabile
(Coordenador)

Endereço: BANDEIRANTES 3900

Bairro: VILA MONTE ALEGRE

CEP: 14.040-602

UF: SP

Município: RIBEIRÃO PRETO

Telefone: (16)3315-9197

E-mail: cep@eerp.usp.br

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada

1. Caracterização socioeconômica

- Qual o seu sexo biológico?
- Qual raça/cor você se identifica
- Qual a escolaridade de sua mãe e de seu pai?
- Com quantos anos ingressou no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP e qual sua idade atualmente?
- Qual era seu estado civil no período de graduação?
- Você tinha filhos? Quantos?

2. Trajetória escolar

- A(as) instituição(ões) de ensino que você cursou no ensino fundamental e médio era(m) privada(as) ou pública(as)?

3. Trajetória profissional e pessoal

- Qual atividade remunerada você exercia no momento de ingresso no curso?
- Qual era seu vínculo empregatício no momento de ingresso?
- Há quanto tempo já trabalhava(a)?
- Até que momento do curso você trabalhou? Por quê?
- Atualmente, você desempenha atividade remunerada? Qual? Possui vínculo empregatício? Qual?

INSTRUMENTO SEMIESTRUTURADO

- Você pode me contar como foi a sua escolha pelo curso B e L em E e por essa Universidade?
- Você pode me contar como foi conciliar trabalho e estudo em sua graduação?
- Você tem lembranças sobre as relações vividas com as pessoas que fizeram parte de sua formação (Professores, colegas da faculdade, colegas do trabalho, chefes, trabalhadores dos estágios, familiares, outros)?
- Você possui experiências marcantes durante a formação acadêmica que gostaria de relatar? Quais?
- Como você considera que a sua condição de trabalhador aluno, durante todo o curso (ou parte dele) foi considerada neste curso?
- Ter feito o curso (ou parte dele) como trabalhador estudante trouxe algum ganho para a sua formação? Conte-me sobre isso.
- Ter feito o curso (ou parte dele) como trabalhador estudante trouxe alguma perda para a sua formação? Conte-me sobre isso.
- Durante a sua graduação, você notava alguma diferença entre quem trabalhava e quem não trabalhava em relação à formação (aquilo que era possível aprender, na construção profissional, na sua formação como pessoa?)
- Olhando para a sua trajetória, desde o ingresso na universidade até o atual momento, você obteve o que idealizou para a sua vida profissional e pessoal?
- Para além da sua própria experiência, o que você pensa sobre a situação do trabalhador no ensino superior público no Brasil (inserção, escolha da carreira, permanência, apoio e conclusão)?
- Após o término da graduação, você realizou algum curso?

- Se você encontrar alguém que disser que fará esse curso nessa escola trabalhando, o que você diria para ela?
- Fique à vontade para expressar mais alguma coisa que você pensa ser importante para este estudo.

APÊNDICE B – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Gabriela Maria Prebill, mestranda do programa de Enfermagem Fundamental da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada: “O trabalhador estudante em um curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem: trajetórias e desafios” sob orientação da Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa. Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender a trajetória do trabalhador estudante no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, e como objetivos específicos: compreender os motivos que levaram à escolha de ingresso na universidade pública e à escolha do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, bem como os aspectos que facilitaram e dificultaram o acesso e permanência do trabalhador aluno no curso. Estou convidando você, egresso ou graduando do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem que ingressou no curso trabalhando, seja com vínculo empregatício formal ou em atividade informal, e assim se manteve até, pelo menos, o término do terceiro ano de graduação, a participar deste trabalho por meio de uma entrevista individual semiestruturada, com tempo de duração de aproximadamente uma hora. Essa entrevista será realizada presencialmente, por Skype® ou telefone, a depender de sua preferência e disponibilidade, em local e horário que lhe forem favoráveis. Caso a entrevista seja realizada presencialmente, poderá ser gravada por meio de gravador de voz. No caso de realização por meio de Skype® ou telefone, caso concorde, a entrevista será gravada por gravador de voz. Em ambos os casos, após a transcrição da entrevista, o material gravado será destruído e o seu anonimato e privacidade serão sempre preservados. Nessa entrevista serão abordadas questões relativas às suas motivações para a escolha e ingresso no curso e os aspectos dificultadores e facilitadores de seu acesso, permanência e conclusão do curso, este último caso seja egresso. Sua participação será voluntária, ou seja, você não receberá nenhum tipo de auxílio financeiro, bem como também não terá nenhum gasto. Informo ainda que, se em algum momento você sentir-se desconfortável com alguma das perguntas, você tem total liberdade de não respondê-la. Os riscos desta pesquisa se constituem em constrangimento, cansaço ou desconforto em responder as perguntas. Nesse caso, você poderá interromper a entrevista a qualquer momento e, caso deseje, será retomada no momento que lhe for favorável. Você também poderá solicitar acesso aos dados obtidos com sua entrevista a qualquer momento ou solicitar a sua exclusão deste estudo durante qualquer fase de sua elaboração. Se houver danos a sua pessoa por parte do pesquisador, você poderá pleitear os seus direitos à indenização conforme legislação vigente no país. Os resultados obtidos com esta investigação poderão ser divulgados, com fins acadêmicos, por meio de publicações em revistas científicas e divulgação em eventos científicos, de forma que sua identidade seja mantida em sigilo, auxiliando mesmo que indiretamente, nas discussões acerca de políticas de inclusão no ensino superior no Brasil, bem como na gestão do curso de Bacharelado e Licenciatura e Enfermagem da instituição citada em termos pedagógicos e estruturais. Você não será diretamente beneficiado. Entretanto, os dados gerados a partir desta pesquisa

podem trazer contribuições para os trabalhadores estudantes já inseridos no curso, bem como os que ingressarão no curso futuramente. Informo que, após o aceite, você receberá uma via deste registro. Essa via será fornecida impressa, em caso de entrevista presencial; enviado e-mail com uma via da imagem da tela do computador que contenha a caixa de diálogo que conste seu aceite escrito, em caso de entrevista realizada por Skype®; ou por meio de gravação de voz do aceite enviada por e-mail, em caso de entrevista realizada por telefone. Em todas as formas, o registro de aceite será arquivado e ficará sob os cuidados da pesquisadora. Se você sentir a necessidade de qualquer esclarecimento durante ou após o período de coleta de dados, você poderá entrar em contato comigo pelo endereço eletrônico: gabriela.prebill@usp.br ou pelo telefone: (16) 98171-2449. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, Av. Bandeirantes, 3900 – Campus Universitário – Bairro Monte Alegre. Com horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, em dias úteis, das 10:00 às 12:00 horas e das 14:00 às 16:00 horas (CEP-EERP), telefone: (16) 3315-9197, que tem a finalidade de proteger eticamente os participantes de pesquisas.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2019.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

ENDEREÇO DA PESQUISADORA

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Avenida Bandeirante, 3900 – Campus Universitário. Ribeirão Preto – SP. CEP: 14040-902.