

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS - FFLCH

PATRÍCIA PAULA DA SILVA

Neoliberalismo e reserva de vagas: o novo perfil de estudantes-trabalhadores e trabalhadoras do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo/DG-USP

SÃO PAULO
2023

PATRÍCIA PAULA DA SILVA

Neoliberalismo e reserva de vagas: o novo perfil de estudantes-trabalhadores e trabalhadoras do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo/DG-USP

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Área de Concentração: Geografia e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto.

SÃO PAULO
2023

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.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S586n Silva, Patrícia Paula da
Neoliberalismo e reserva de vagas: o novo perfil de estudantes-trabalhadores e trabalhadoras do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo/DG-USP / Patrícia Paula da Silva; orientador Eduardo Donizeti Giroto - São Paulo, 2023.
198 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. Neoliberalismo . 2. Precarização do trabalho . 3. Estudantes universitários. I. Giroto, Eduardo Donizeti, orient. II. Título.

SILVA, Patrícia Paula da. **Neoliberalismo e reserva de vagas: o novo perfil de estudantes-trabalhadores e trabalhadoras do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo/DG-USP**. 2023. Tese (Doutorado em Geografia Humana), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovada em: ___ / ___ / _____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto

Instituição:

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Ana Claudia Carvalho Giordani

Instituição: Universidade Federal Fluminense

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Glória da Anunciação Alves

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Marcos de Oliveira Soares

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Angélica Pedra Minhoto

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Início os agradecimentos do presente trabalho lembrando de quem já não está mais presente entre nós, mas compõe o eixo central da minha trajetória: minha mãe, Leila. Essa tese é a realização de um sonho que parecia tão distante e inalcançável, mas que se tornou possível, dentre outros motivos, graças à sabedoria dela, que sempre me incentivou a estudar. Agradeço por seu amor e carinho manifestados em palavras de cuidado e bolos de fubá; agradeço por seu apoio, sua escuta e compreensão, mesmo quando era muito difícil compreender e aceitar; agradeço por ainda se fazer tão forte dentro de mim. Este trabalho, escrito em linhas tortas e com paixão, eu dedico a você, mamãe.

Agradeço ao meu pai, Paulo Celso, que no momento mais difícil das nossas vidas, quando tudo parecia ruir, aceitou reconstruir (lenta e cuidadosamente) a nossa relação. Isso foi fundamental para a minha estabilidade emocional e, conseqüentemente, contribuiu para a construção desta tese.

Agradeço ao Vinícius, meu irmão, por ter sempre me incentivado a seguir o caminho de professora-pesquisadora com palavras de admiração e reconhecimento.

À minha tia Maria Helena, meu tio Pedro, minhas primas Duane, Bia e meu primo Deleon, por me dedicarem amor, carinho, compreensão e apoio.

Agradeço à minha companheira, (Francisca) Carol(ine), por sua força, carinho, compreensão, suporte emocional e por compartilhar comigo sua *expertise*, por contribuir com seu olhar afiado, cuidadoso e criterioso, e por genuinamente acreditar no meu potencial. Esta tese ganhou uma qualidade extra depois de passar pelas tuas mãos. MUITO obrigada.

À minha sogra Rúbia, meu sogro Galba e meu cunhadinho Mateus, minha nova família. Agradeço pelo carinho, amor e cuidado; pelo apoio emocional e material.

Agradeço aos amigos e amigas que ajudam a manter a esperança, a alegria e a confiança na vida. À Raquel, Jackeline, João, Manu e Diene, parcerias de longa caminhada; ao Robson e ao Bruno, afetos doces que nos ajudaram a passar pela pandemia; à Natália Viveiros que, mesmo fisicamente tão distante, sempre se faz presente; ao Jota que, de professor, se tornou colega de trabalho e, hoje, um amigo querido e inestimável; à Ângela Katuta que, além da amizade, contribuiu e ainda contribui para a minha formação.

À professora Ideni Terezinha Antonello (UEL), que foi a base da minha formação enquanto pesquisadora.

À professora Glória da Anunciação Alves, por ter me acolhido e encaminhado num momento de instabilidade.

Aos membros do Grupo de Estudos Freirianos, espaço de reflexões e diálogos que em muito contribuíram para a minha formação.

Ao professor Eduardo Giroto por ter aceitado orientar o meu trabalho e por ter contribuído fundamentalmente no direcionamento da pesquisa; agradeço também por sua compreensão e paciência.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cujo financiamento foi indispensável para a realização deste trabalho.

RESUMO

SILVA, Patrícia Paula da. **Neoliberalismo e reserva de vagas: o novo perfil de estudantes-trabalhadores e trabalhadoras do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo/DG-USP**. 2023. Tese (Doutorado em Geografia Humana), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

A presente pesquisa se propôs a analisar o atual perfil de estudantes-trabalhadores/as do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (DG-USP). Pretendeu-se demonstrar a tese de que os impactos provocados pelo neoliberalismo - no âmbito do trabalho, da educação e da subjetividade - e a implementação da reserva de vagas para ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas (EP), pretos, pardos e indígenas (PPI), na Universidade de São Paulo provocaram transformações socioeconômicas que permitem assumir a existência de um novo perfil de estudantes-trabalhadores/as no DG-USP. Nossa investigação foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa: a primeira construída mediante pesquisa bibliográfica e análise de entrevistas com o corpo docente e discente do DG-USP; a última partir do exame dos formulários socioeconômicos da FUVEST nos anos de 2001, 2005, 2010 e 2015 e daqueles respondidos pelos/as estudantes do DG-USP nos anos de 2018 e 2020. As referências bibliográficas evidenciam que, desde os anos de 1970 e mais intensamente nas últimas décadas, o avanço das políticas neoliberais no aparato da administração pública brasileira vem implicando a inserção desses/as estudantes-trabalhadores/as em um mercado de trabalho precarizado, inseguro e instável. A educação, atravessada pelos princípios do neoliberalismo, se volta para a formação, quase que exclusiva, de mão de obra adequada à nova morfologia do trabalho e contribui para a construção de subjetividades orientadas pela competitividade, individualidade e autorresponsabilização. Desse modo, percebe-se que o tripé destrutivo do mercado de trabalho - composto pela flexibilização, terceirização e informalidade - e a constituição do sujeito neoliberal têm provocado o adoecimento físico e mental dos/das trabalhadores e trabalhadoras. Nesse cenário, a implementação da reserva de vagas na USP, a partir do vestibular de 2016, representa o ingresso de maiores percentuais de estudantes de baixa renda, oriundos de EP e PPI, parcela da sociedade mais afetada pela precarização do trabalho. O (que chamamos aqui de o) novo perfil de estudantes-trabalhadores/as do DG-USP apresenta como principais dificuldades acadêmicas a falta de tempo, as dificuldades relativas à leitura e escrita acadêmicas, as questões financeiras e psicológicas e o excesso de tarefas acadêmicas. Com isso em mente, evocamos a importância da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar capaz de contribuir para a construção de um projeto de sociedade que priorize uma formação crítica e libertadora (nos termos freirianos) e defendemos uma educação anti-hegemônica que considere o potencial democratizante desse novo perfil de estudantes e que seja capaz de enfrentar as imposições e contradições da privatização e precarização neoliberais impostas ao mercado de trabalho, às escolas e universidades brasileiras.

Palavras-chave: Estudante-trabalhador/a. Neoliberalismo. Reserva de vagas.

ABSTRACT

SILVA, Patrícia Paula da. **Neoliberalism and affirmative action: the new profile of student-workers in the Department of Geography of University of São Paulo/DG-USP.** 2023. Tese (Doutorado em Geografia Humana), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

The present research aims to analyze the current profile of student-workers in the Department of Geography of the University of São Paulo (DG-USP). We intend to demonstrate the thesis that the impacts inflicted by neoliberalism - in the spheres of work, education, and subjectivity - and the implementation of affirmative action at the University of São Paulo have caused socioeconomic transformations that allow us to assume the existence of a new profile of student-workers at the DG-USP. Our investigation was carried out based on a qualitative and quantitative approach: the former built on bibliographic research and analysis of interviews with the faculty and students of DG-USP; the latter based on the examination of FUVEST's socioeconomic forms in the years 2001, 2005, 2010 and 2015 and our forms answered by the students of DG-USP in the years 2018 and 2020. The bibliographic references show that since the 1970s and more intensely in the last decades, the advance of neoliberal policies in the Brazilian public administration apparatus has been implying the insertion of these students in a precarious, insecure, and unstable labor market. Thus, they work more, earn less, and enjoy few (or none) labor rights. Education when driven by the principles of neoliberalism, turns to the formation, almost exclusively, of a labor force adapted to the new morphology of work and contributes to the construction of subjectivities guided by competitiveness, individuality, and self-accountability. In this way, the destructive tripod of the labor market - composed of flexibilization, outsourcing, and informality - and the constitution of the neoliberal subject has led to the physical and mental deterioration of male and female workers. It can be noticed that the dissimulation of work precarization and the intensification of educational inequalities constitute a dispute for the hegemony of the ideology of the dominant capitalist elite. In this scenario, the implementation of the affirmative action at USP, starting in the 2016 entrance examination, represents the entrance of higher percentages of non-white and low-income students coming from public schools, the portion of society most affected by labor precarization. What we call here the new profile of student-workers of DG-USP features several academic predicaments, such as lack of time, difficulties related to academic reading and writing, a lack of prior knowledge of the basics content taught in high school, financial and psychological issues, and excessive academic tasks. With this in mind, we advocate the importance of Geography as a science and school discipline capable of contributing to the construction of a project of society that prioritizes a critical and liberating education (in Freirean terms) and argue for an anti-hegemonic education that considers the democratizing potential of this new profile of students, an education capable to confront the impositions and contradictions of neoliberal privatization and precariousness imposed on the labor market and on Brazilian schools and universities.

Keywords: Student-workers. Neoliberalism. Affirmative action.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estudantes PPI matriculados/as nos cursos de graduação da FFLCH e no Total das carreiras USP entre os anos de 2001 e 2015.....	106
Figura 2 - Perfil dos/as estudantes matriculados/as no curso de graduação de Geografia e no Total das Carreiras USP entre os anos de 2001 e 2015 - por cor	106
Figura 3 - Perfil dos/as estudantes matriculados/as nos cursos de graduação da FFLCH e no Total das Carreiras da USP entre os anos de 2001 e 2015 – com todo o Ensino Médio cursado em escola pública.....	108
Figura 4 - Perfil dos/as estudantes matriculados nos cursos de graduação da FFLCH e no Total das Carreiras da USP entre os anos de 2001 e 2015 – por renda familiar	109
Figura 5 - Perfil dos/as estudantes matriculados nos cursos de graduação da FFLCH e no Total das Carreiras da USP entre os anos de 2001 e 2015 – grau de instrução da mãe	111
Figura 6 - Perfil dos/das estudantes de graduação do DG-USP por cor - 2018 e 2020.....	120
Figura 7 - Perfil dos/das estudantes de graduação do DG-USP por <i>renda</i> - 2018 e 2020	121
Figura 8 - Perfil dos/as estudantes de graduação do DG-USP por <i>renda e cor</i> - 2018	122
Figura 9 - Perfil dos/as estudantes de graduação do DG-USP por <i>renda e cor</i> - 2020	122
Figura 10 - Perfil dos/as estudantes de graduação do DG-USP <i>por escola onde estudou no ensino médio</i> - 2018 e 2020.....	123
Figura 11 - Perfil dos/as estudantes de graduação do DG-USP <i>por escola onde estudou no ensino médio e cor</i> - 2018 e 2020.....	124
Figura 12 - Perfil dos/as estudantes de graduação do DG-USP - <i>escolaridade da mãe</i> - 2018 e 2020	125
Figura 13 - Perfil dos/as estudantes de graduação do DG-USP - <i>escolaridade da mãe por cor</i> - 2018 e 2020	126
Figura 14 - Perfil dos/das estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP <i>por renda familiar</i> - 2018 e 2020	129
Figura 15 - Perfil dos/as estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP - <i>ajuda no sustento da família</i> - 2018 e 2020.....	130
Figura 16 - Estudantes solteiros/as matriculados/as nos curso de graduação de Geografia da USP entre os anos de 2001 e 2015	131
Figura 17 - Perfil dos/as estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP - <i>horas semanais de trabalho</i> nos anos de 2018 e 2020	132
Figura 18 - Perfil dos/das estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP - <i>horas semanais de trabalho por cor</i> nos anos de 2018 e 2020	132
Figura 19 - Perfil dos/das estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP - <i>tipo de trabalho</i> em 2018 e 2020.....	133
Figura 20 - Perfil dos/das estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP - <i>tipo de trabalho por cor e sexo</i> em 2018 e 2020.....	134
Figura 21 - Principais dificuldades acadêmicas dos/as estudantes de graduação do DG-USP - 2018 e 2020	141
Figura 22 - Principais dificuldades acadêmicas dos/as estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP nos anos de 2018 e 2020.....	145

Figura 23 - Percentual de participação em atividades acadêmicas extracurriculares dos/as estudantes em geral e dos/as estudantes-trabalhadores de graduação do DG-USP por horas semanais de trabalho nos anos de 2018 e 2020 150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Anuário Estatístico da USP - Informações demográficas e acadêmicas - Variação em % de 1989-2020.....	97
Tabela 2 - Perfil socioeconômico dos/das estudantes ingressantes na USP em 2021	118
Tabela 3 - Principais dificuldades dos/as estudantes de graduação do DG-USP por <i>sexo</i> e <i>cor</i> - 2018.....	144
Tabela 4 - Principais dificuldades dos/as estudantes de graduação do DG-USP por <i>sexo</i> e <i>cor</i> - 2020	144
Tabela 5 - Percentual de estudantes de graduação do DG-USP que consideram <i>insuficientes</i> os conteúdos adquiridos no ensino médio a partir do universo absoluto (total de estudantes) e relativo (estudantes-trabalhadores/as, EP, Brancos e PPI) - nos anos de 2018 e 2020.	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAEG - Projeto Construindo uma política interdisciplinar de acolhimento das/dos estudantes cotistas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COMVEST - Comissão Permanente para os vestibulares da Unicamp

COVID-19 – Corona Vírus Disease 2019

CRUSP - Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo

DG-USP – Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo

EAD - Ensino à Distância

EFC – Ensino Fundamental Completo

EFI – Ensino Fundamental Incompleto

EM – Ensino Médio

EMC – Ensino Médio Completo

EMI – Ensino Médio Incompleto

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EP – Escola Pública

ESC – Ensino Superior Completo

ESI – Ensino Superior Incompleto

ETEC – Escola Técnica Estadual

FFLCH – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUTURE-SE - Programa Universidades e Institutos Empreendedoras e Inovadoras

FUVEST – Fundação para o Vestibular

GIFE - Grupo de Instituições e Fundações Empresariais

GT – Grupo de Trabalho

HB – Homens Brancos

HPPI – Homens Pretos, Pardos e Indígenas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

IMEA - Instituto Mercosul de Estudos Avançados

INEP – Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis, Queer, Intersexo, Assexual, demais orientações sexuais e identidades de gênero

MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MB – Mulheres Brancas

MEC - Ministério da Educação

MEC-USAID – Ministério da Educação - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

MG – Minas Gerais

MPPI – Mulheres Pretas, Pardas e Indígenas

N – Número total

NGP - Nova Gestão Pública

NRF - Novo Regime Fiscal

NUBE - Núcleo Brasileiro de Estágios

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONGs – Organizações Não-Governamentais

OSCIP - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

OI – Organismos Internacionais

PASUSP - Programa de Avaliação Seriada da USP

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PGC – Pós-Graduação Completa

PGI – Pós-Graduação Incompleta

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PPI – Pretos, Pardos e Indígenas
PRG - Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PT – Partido dos Trabalhadores
SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificado
SM – Salário Mínimo
TPE - Todos Pela Educação
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFCE - Universidade Federal do Ceará
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFSE - Universidade Federal de Sergipe
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	31
CAPÍTULO 1 - ESTUDANTES-TRABALHADORES/AS UNIVERSITÁRIOS/AS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO	44
1.1 - O perfil de estudantes-trabalhadores/as universitários/as - uma perspectiva histórica	44
1.2 - A precarização do trabalho no contexto neoliberal	55
1.2.1 – Precariado (a) - nova classe social ou nova morfologia do trabalho?.....	56
1.2.2 - O perfil do sujeito precarizado: cor, gênero e condições socioeconômicas	60
1.3 - A constituição do sujeito neoliberal e a precarização do trabalho	64
1.4 - O sujeito neoliberal adoecido	68
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO NEOLIBERAL E A CONSTITUIÇÃO DO NEOSSUJEITO	75
2.1 - A escola neoliberal e a constituição do neossujeito	75
2.2 - Universidade Neoliberal: mudança de sentido e mercadorização do ensino superior brasileiro	84
2.3 – Relatório McKinsey: a USP na esteira do neoliberalismo e os/as estudantes-trabalhadores/as precarizados/as	95
CAPÍTULO 3 – O PERFIL DE ESTUDANTES-TRABALHADORES/AS DO DG-USP ..	102
3.1 - O perfil de estudantes do DG-USP frente ao perfil de estudantes da FFLCH e do total das carreiras USP - uma análise do período anterior à reserva de vagas	105
3.2 - As mudanças no perfil de estudantes da USP e do DG-USP pós adesão à reserva de vagas	113
3.2.1 - As mudanças no perfil de estudantes da USP pós adesão à reserva de vagas	114
3.2.2 - O perfil de estudantes no DG-USP pós adesão à reserva de vagas	119
3.3 - Perfil socioeconômico dos/das estudantes-trabalhadores/as do DG-USP.....	127
3.4 - O novo perfil de estudantes-trabalhadores/as do DG-USP - dificuldades e vivência acadêmica.....	139

CAPÍTULO 4 - O NOVO PERFIL DE ESTUDANTES-TRABALHADORES/AS DO DG-USP - UM DIÁLOGO COM DISCENTES E DOCENTES	153
4.1 - O diálogo com discentes.....	153
4.2 - O olhar dos e das docentes	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	183

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre estudantes-trabalhadores/as universitários/as não são recentes. Ao contrário, parecem ter se concentrado na segunda metade do século passado. Naquele momento, as pesquisas de Rabello (1973, 1974) e Cardoso e Sampaio (1994) nos oferecem elementos para entender quais eram os principais aspectos que delineavam tal perfil de estudantes.

No início desse século (XXI), os trabalhos com ênfase nesse recorte específico (referimo-nos aos estudantes-trabalhadores/as universitários/as) parecem ter cedido espaço para outras temáticas, como questões de gênero e raça, ações afirmativas e reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras. Desde a primeira década dos anos 2000 a questão da política de reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas (EP), pretos, pardos, indígenas (PPI) e de baixa renda vem ganhando espaço. Esse processo iniciado em 2003 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi acelerado a partir de 2012 com o estabelecimento da lei 12.711 – popularmente conhecida como Lei de Cotas. Essa lei garante a reserva de 50% das vagas nas universidades e institutos federais para estudantes oriundos da rede pública de ensino e prevê que as vagas destinadas para estudantes PPI devem ser proporcionais à participação dessa população no total da população de cada estado da federação. A Universidade de São Paulo (USP) foi uma das últimas grandes universidades do país a implementar a política de reserva de vagas, o que ocorreu somente no vestibular para ingresso em 2016.

Segundo pesquisas recentes – Feres Júnior (2013), Rabelo (2017), Senkevics e Melo (2019) e Vieira e Arends-Kuenning (2019) – tais políticas têm alterado o perfil de estudantes dessas instituições. Mesmo na USP, em 2021, as grandes mídias noticiavam que “em mudança histórica, a maioria dos ingressantes da USP é de escola pública”¹. Também houve maior ingresso de estudantes PPI e estudantes cujas famílias apresentam renda de até 5 salários mínimos. No entanto, poucos trabalhos focalizam o perfil dos/as estudantes-trabalhadores/as universitários/as. Nesse sentido destaca-se a pesquisa de Giroto (2017), que identificou a presença predominante de estudantes-trabalhadores/as no Departamento de Geografia da USP (DG-USP), evidenciando o perfil socioeconômico e as desigualdades concernentes à renda e cor desse grupo.

¹ Disponível em: <https://istoe.com.br/em-mudanca-historica-a-maioria-dos-ingressantes-na-usp-e-de-escola-publica/> e <https://www.estadao.com.br/educacao/pela-primeira-vez-na-historia-maioria-dos-novos-alunos-da-usp-e-de-escolas-publicas/>.

Nessa esteira, entendemos que está ocorrendo uma intensificação na participação da classe trabalhadora no ensino superior de qualidade, onde a educação (ainda) não se restringe à formação (restrita) de mão de obra adequada ao mercado de trabalho ou à reprodutibilidade da estrutura dominante. Então, na presente pesquisa, nos propomos a investigar o atual perfil de estudantes-trabalhadores/as de graduação do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (DG-USP), buscando identificar quais elementos distinguem e/ou aproximam esses estudantes trabalhadores/as daqueles/as das décadas passadas e quais são as suas principais dificuldades acadêmicas.

A nosso ver, o perfil desse grupo de estudantes se alterou não apenas por causa da implementação da reserva de vagas, que permite a entrada de estudantes EP, PPI² e baixa renda, mas também por causa do avanço das políticas neoliberais no âmbito do trabalho, da educação e da constituição do sujeito. Por considerarmos tais alterações muito profundas, defendemos a tese de que o perfil desses estudantes-trabalhadores/as pode ser considerado distinto do que havia na segunda metade do século XX e nos anos iniciais do século XXI.

Parte fundamental dessa transformação que estamos investigando está relacionada ao mundo do trabalho. Harvey (2008) e Standing (2014) denunciam o aprofundamento da precarização do trabalho provocada pela intensificação das políticas neoliberais em diversos países localizados no centro do capitalismo mundial, ou mesmo em economias mais periféricas como os Tigres Asiáticos e a Índia. Braga (2017) e Antunes (2018), por sua vez, evidenciam essa realidade no Brasil. Na mesma esteira, Dardot e Laval (2016) e Han (2015; 2018) expõem as consequências nefastas que impactam a saúde física e mental dos trabalhadores/as inseridos em trabalhos precarizados. O fato é que as contradições do capitalismo não impedem que as políticas neoliberais se aprofundem no Brasil e no mundo, impactando a realidade concreta e material dos sujeitos (incluídos os estudantes-trabalhadores/as do DG-USP).

Saber que toda essa reorientação social da qual participamos só é possível devido às estratégias de dominação e consentimento utilizadas pelas classes dominantes justifica uma breve incursão nos pensamentos de Eagleton (2019) e Williams (1979), pois esses autores, ao

² Na presente pesquisa agrupamos os/as estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas na categoria de análise “PPI” por força de duas razões. Primeiramente por ser a categoria mais utilizada nos documentos oficiais referentes à política de reserva de vagas nas instituições públicas brasileiras, sendo assim amplamente difundidas e reconhecidas pela comunidade acadêmica. Além disso, pretendemos obter uma visão ampla e distanciada acerca do ingresso desse perfil de estudantes na USP. Reconhecemos a existência de consideráveis particularidades quanto às espacialidades e territorialidades dos corpos pretos, pardos e indígenas dentro e fora da USP, no entanto, nos debruçar satisfatoriamente sobre o arcabouço teórico-metodológico referente ao tema, não nos permitiria contemplar os objetivos centrais da pesquisa e nem mesmo sanar os diversos desafios que se impuseram ao longo de nossa trajetória.

refletirem sobre os conceitos de ideologia e hegemonia, nos oferecem preciosas ferramentas para compreendermos como um conjunto de valores e crenças tem a capacidade de conquistar o consentimento da sociedade, mesmo quando implica desastrosas consequências sociais e materiais.

No contexto de crise do capital, durante os anos de 1980, no auge das manifestações ideológicas da Guerra Fria, alguns teóricos, como Edward Shils e Kenneth Minogue, passaram a defender a teoria de que a ideologia teria chegado a um fim de linha, com seu significado levado à pejorativização: defender uma ideologia seria lutar por uma verdade absoluta, por um conjunto rígido de ideias, o que seria inaceitável num mundo globalizado³. Naquele momento, o neoliberalismo começava a ganhar força no campo político, econômico e ideológico, se propondo como a única solução possível capaz de superar as mazelas socioeconômicas do capitalismo e se contrapor ao socialismo. Refletindo sobre a definição de ideologia e examinando os argumentos usados na defesa de seu “fim”, Eagleton (2019) ressalta que os teóricos dessa ideia temiam ser classificados como ideólogos, “já que classificar as próprias crenças como ideológicas implicaria o risco de convertê-las em objetos de contestação.” (p. 22). Assim, a lógica econômica do capital, tida como “racionalista” e “objetiva”, é usada pelo discurso dominante como algo neutro e isento de ideologias, de modo a sugerir que ser socialista significa defender uma ideologia, mas ser capitalista não.

De forma complementar, o autor de *Ideologia* argumenta, com Gramsci, que o termo não deve ser utilizado exclusivamente de modo negativo, pois existem aquelas que funcionam como forças organizadoras das formas de pensamento e trazem consciência social aos homens e mulheres de dado tempo histórico. Em suas palavras:

[...] deve ser traçada uma distinção entre as ideologias ‘historicamente orgânicas’ – designando as que são necessárias a uma dada estrutura social – e ideologia no sentido de especulações arbitrárias dos indivíduos. (...) as ideologias devem ser vistas como forças ativamente organizadoras que são psicologicamente ‘válidas’, moldando o terreno no qual homens e mulheres atuam, lutam e adquirem consciência de suas posições sociais. Em qualquer ‘bloco histórico’, comenta Gramsci, as forças materiais são o ‘conteúdo’ e as ideologias a ‘forma’. (EAGLETON, 2019, p. 132).

Assim, uma ideologia ‘orgânica’ representa muito mais do que uma “falsa consciência”; seria ela uma consciência que corresponde ao seu momento histórico e político particular. Desse modo, não cabe invalidar ideologias que marcaram períodos históricos do passado. Ao mesmo tempo que isso seria anacrônico, levaria a outro equívoco: o de pressupor

3 Para mais informações sobre os teóricos que defendem o “fim da ideologia” ver Eagleton (2019).

que existe uma “forma eternamente válida de pensamento, pela qual todas as eras podem ser julgadas” (EAGLETON, 2019, p.133).

Williams (1979) considera que a ideologia, “em seus sentidos normais, é um sistema relativamente formal e articulado de significados, valores e crenças, de um tipo que se pode abstrair como ‘visão do mundo’, ou ‘perspectiva de classe’” (p.112). Assim, para ele, a ideologia carrega uma conotação que permeia o nível simbólico da sociedade e paira sobre a cultura, que, imbuída de valores e crenças, constrói determinadas “visões de mundo”.

Contudo, para o autor, o conceito de *ideologia* não é capaz de desnudar a “realidade da dominação” na estrutura da sociedade, de modo que ela não é suficiente para explicar como as classes dominantes cooptam e mantêm o consentimento social a seu favor. Se a dominação fosse fruto apenas de manipulação abstrata, no nível simbólico, seria mais fácil para a sociedade se desvencilhar de suas amarras, o que de fato não o é. Assim, cumpre pensar sobre quais são os mecanismos concretos de dominação.

Nessa perspectiva, Williams (1979) considera que os conceitos de *cultura* e *ideologia* são superados pelo conceito de *hegemonia*, pois ao mesmo tempo em que os inclui, também os ultrapassa. Para ele, o conceito de *cultura* expressa “‘todo um processo social’, no qual os homens definem e modelam todas as suas vidas”, e o [conceito] de “‘ideologia’, em qualquer de seus sentidos marxistas, no qual um sistema de significado de valores é a expressão ou projeção de um determinado interesse de classe” (WILLIAMS, 1979, p.111).

O conceito de *cultura* - considerado como “processo social” - pressupõe que sua construção se dê mediante a participação de todos os sujeitos sociais, com “distribuições específicas de poder e influência” e que, de fato, os sujeitos possam definir e modelar suas vidas. Ao passo que, em uma sociedade de classes – como a sociedade capitalista, esse “processo social” é determinado pela classe dominante, sem deixar de ser um movimento dialético. Ou seja, é inevitável a existência dos movimentos de resistência e contra-hegemonia.

Para Gramsci, em uma sociedade complexa, a cultura não se resume à imposição da ideologia da classe dominante sobre a classe subordinada de forma estática. Na verdade, esses processos são mutuamente influentes e dinâmicos, tendo em vista que permeiam a dimensão concreta da experiência vivida pelas pessoas (WILLIAMS, 2011). Sendo assim,

A hegemonia é então não apenas o nível articulado superior de “ideologia”, nem são as suas formas de controle apenas as vistas habitualmente como “manipulação” ou “doutrinação”. É todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e

constituído – que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. (WILLIAMS, 2011, p.113).

À exemplo da ideia de liberdade, tão disseminada desde o final dos anos de 1960, que pode ser concebida como a libertação da opressão e da exploração social impostas pelo capital, mas que, no entanto, apropriada pelo neoliberalismo, foi reduzida à luta pela liberdade individual. Assim, liberdade passa a significar que os indivíduos devem se desprender da opressão da atuação dos governantes e das rígidas condições do trabalho formal com regras fixas determinadas pelos patrões e pelas leis trabalhistas impostas pelo Estado, tornando-se “empreendedores individuais”, sem direitos trabalhistas, mas livre das ordens dos patrões e da rigidez do horário de entrada e saída do trabalho.

Ainda assim, a hegemonia, enquanto prática realizada nas experiências vividas, é sempre um processo que apresenta pressões e limites e, desse modo, nunca pode ser singular, impossibilitando sua existência como forma de dominação passiva. Por essa razão, a hegemonia vivida “tem de ser renovada continuamente, recriada, defendida e modificada” (WILLIAMS, 1979, p.115).

Levando em consideração os pensamentos de Williams e Gramsci, Eagleton (2019) define hegemonia “como um espectro inteiro de estratégias práticas pelas quais um poder dominante obtém o consentimento ao seu domínio daqueles que subjuga.” E, conforme o autor destaca, “conquistar a hegemonia, no parecer de Gramsci, é estabelecer liderança moral, política e intelectual na vida social, difundindo sua própria ‘visão de mundo’ pelo tecido da sociedade como um todo, igualando, assim, o próprio interesse com o da sociedade em geral.” (EAGLETON, 2019, p.131).

O conceito de hegemonia nos ajuda a entender como o neoliberalismo, enquanto ideologia capitalista, ganhou forças num contexto de crises do capital em uma sociedade caracterizada pela insistência da pobreza, pelos elevados índices de desemprego e pela profunda exploração da força de trabalho. Margareth Thatcher, grande defensora do neoliberalismo, enfatizava que “a economia é o método, mas o objetivo é transformar o espírito” (apud HARVEY, 2008, p.32). Isto é, para a efetiva acomodação do modelo neoliberal de gestão, seus princípios deveriam ser diluídos em todos os âmbitos da vida, atingindo a dimensão material e simbólica da vida em sociedade; transformando não somente a economia, mas estabelecendo uma nova forma de governo, uma nova forma de pensar e uma nova semântica das palavras a fim de mudar, por exemplo, a referência do que é ser trabalhador, estudante e sujeito, forjando assim uma linguagem própria e disputando todas as instituições e espaços da vida em sociedade.

Para dissimular os efeitos da precarização do trabalho, os trabalhadores terceirizados passaram a ser chamados de “colaboradores”, os desempregados, de trabalhadores informais e temporários - que devem se reinventar (às vezes diariamente) para garantir a sobrevivência - receberam o nome simpático de “empreendedores individuais”. Nessa linha, os estudantes, ao contrário de estudarem para adquirir conhecimento e uma boa formação como cidadãos e cidadãs conscientes e interventores na realidade política, agora devem buscar ampliar o seu “capital humano” e adquirir *habilidades e competências* a fim de atender às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais flexível, instável e altamente competitivo.

As relações humanas – afetivas, familiares e trabalhistas – passaram a ser mediadas pelo princípio máximo da *competição*. Ademais, ao lado da intensa pressão pela austeridade fiscal defendida pelos neoliberais, opera a lógica de que todo fracasso é visto como resultado exclusivo da incapacidade individual de gerir sua vida financeira, suas relações pessoais e de investir em sua formação educacional e profissional.

Para Dardot e Laval (2016), esses são os elementos basilares da “*nova razão de mundo*”, uma razão neoliberal que, por estar diluída no cotidiano, na experiência vivida, garante a sua hegemonia a partir da constituição do *sujeito neoliberal*. Esse sujeito, orientado pelos parâmetros da competição, da autorresponsabilização total e da flexibilização do mercado de trabalho, deve obter êxito em todos os âmbitos da vida; enquanto “empreendedor de si”, deve se arriscar e investir incansavelmente em sua formação para obter sucesso profissional em um mercado de trabalho flexível, instável, incerto e sem direitos trabalhistas (inseguro). Esse indivíduo deve estar atento a todas as novidades advindas do mercado profissional, do mundo da moda, da política internacional etc. etc., deve pesquisar e gerir com eficiência as melhores opções para investir em sua saúde, educação, estética e profissão. Portanto, o *sujeito neoliberal* é aquele que se responsabiliza por todo e qualquer fracasso individual e que, depois de tantas exigências, também é o único responsável por ter que pagar por bons tratamentos para dar conta de sua ansiedade, transtorno do pânico, síndrome de Burnout, estresse, depressão e tantas outras doenças físicas e emocionais acarretadas por esse modelo de existência.

Para Williams (2011), esse imbricamento da “visão de mundo” da classe dominante como a única realidade possível denota a capacidade que a hegemonia tem de “saturar a sociedade”, ou seja, de atingir a profundidade da experiência vivida. Quando o autor evidencia a amplitude do conceito de hegemonia em relação ao de ideologia, ele esclarece essa ideia:

a hegemonia supõe a existência de algo verdadeiramente total, não apenas secundário ou superestrutural, como no sentido fraco de ideologia, mas que é vivido em tal profundidade, que **satura a sociedade** a tal ponto que, como Gramsci o coloca, constitui mesmo a substância e o limite do senso comum para muitas pessoas sob sua influência, de maneira que corresponde à realidade da experiência social muito mais nitidamente do que qualquer noção derivada da fórmula de base e superestrutura. (WILLIAMS, 2011, p.52-grifo nosso).

Assim, a hegemonia inclui e amplia o conceito de ideologia, pois compreende um conjunto de crenças, valores, expectativas, visão de mundo, mas também abarca as práticas e ações sociais que saturam a sociedade; ou seja, ela se apresenta como a única realidade possível. Então, compreender uma cultura efetiva e dominante exige desvendar os processos sociais mediante os quais se dá a incorporação social dos valores, crenças, práticas e ações que compõem a experiência vivida. Os modos de incorporação se dão via instituições sociais e as instituições educacionais representam papel central na “transmissão de uma cultura dominante eficaz”, principalmente na atualidade, pois desempenham “uma atividade tanto econômica quanto cultural prioritária; na verdade, são ambas ao mesmo tempo” (WILLIAMS, 2011, p.53).

No plano filosófico, as instituições educacionais são responsáveis por estabelecer o que o autor chama de “tradição seletiva”, ou seja, o acesso ao conhecimento se dá mediante a seleção de certos conteúdos que reforçam determinadas “visões [e versões] de mundo”, “enquanto outros significados e práticas são negligenciados e excluídos”. Esses conteúdos selecionados são assumidos como sendo “a tradição”, isto é, a verdadeira versão dos fatos (WILLIAMS, 2011, p.53).

Desse modo, a “tradição seletiva” orienta quais serão os conhecimentos a serem transmitidos nas instituições educacionais segundo os valores e interesses da classe dominante, os quais estão presentes tanto no currículo manifesto, dos conteúdos, quanto no currículo oculto representado pela organização dos conteúdos, os critérios de avaliação, os parâmetros de sucesso e êxito, o uso de determinados materiais didáticos, a disposição das salas de aulas, os modelos técnico-positivistas utilizados para lecionar etc. etc. (APPLE, 1982).

A importância da educação como parte do processo de incorporação dos ideais das classes dominantes representa uma das justificativas que explicam a disputa pela inserção das políticas neoliberais no campo educacional; outra razão refere-se à sua enorme capacidade de gerar lucro, levando à sua mercadorização.

No Brasil, a disputa neoliberal pela educação teve início já nos governos militares, nos anos de 1960 e 1970, quando a lógica técnico-gerencialista-empresarial passa a compor

tanto a Reforma Universitária de 1968 quanto as teorias desenvolvimentistas que orientam a educação escolar, dentre elas a teoria do capital humano.

Nos anos de 1990, a Reforma Administrativa do Estado, baseada no modelo neoliberal de gestão, estabeleceu que a educação (e a saúde) não é mais um direito, mas sim um “serviço” que deve ser garantido no âmbito público-privado. Essa reforma aprofundou o processo de mercadorização da educação, que já estava em curso, e permitiu explicitamente a participação de grupos empresariais na elaboração de leis e políticas públicas que orientam os rumos e os conteúdos educacionais, aprofundando a lógica empresarial e alterando a sua função e sentido.

A lógica empresarial no campo da educação reforça os valores da meritocracia, competitividade e autorresponsabilização. O *esforço individual* é o eixo central que orienta a ideia de sucesso e fracasso individual, almejando justificar as desigualdades sociais e educacionais, bem como dissimular a superexploração e a precarização do trabalho vivenciada por uma população desamparada pelo Estado e suscetível às oscilações do mercado.

Assim, desde os anos de 1970, a inserção das políticas neoliberais na máquina estatal brasileira vem se aprofundando e ganhando espaço de maneiras diversas, nos diferentes governos. De modo geral, as reformas neoliberais têm provocado a retirada dos direitos trabalhistas, a intensificação e precarização do trabalho, arrocho salarial, privatizações, endividamento estatal e individual, mercadorização da educação e a, conseqüente, mudança de sentido e finalidades da escola e da universidade.

Assim, diante do exposto, estamos assumindo na presente pesquisa o caráter hegemônico do neoliberalismo enquanto um conjunto de crenças e valores que permeia a vida social e que além de transformar materialmente a vida concreta dos sujeitos, também constrói símbolos e visões de mundo que moldam suas ações e pensamentos, ou seja, atinge a experiência objetiva e subjetiva da vida em sociedade. Nesta perspectiva, nos questionamos se a intensificação das políticas neoliberais no mundo do trabalho, da educação e no âmbito da subjetividade é capaz de alterar o perfil de estudantes-trabalhadores/as que ingressam no curso de graduação do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo/DG-USP na atualidade.

É verdade que estudantes-trabalhadores/as sempre estiveram presentes nas universidades públicas brasileiras, como nos é apresentado nos estudos de Rabello (1973, 1974) e Cardoso e Sampaio (1994). No entanto, a realidade socioeconômica e política

nacional que se apresenta aos atuais ingressantes do DG-USP, bem como a política de reserva de vagas adotada pela universidade parecem configurar transformações importantes capazes de alterar o perfil de seus/suas estudantes-trabalhadores/as.

É sabido que as desvantagens socioeconômicas das populações pretas, pardas e indígenas no Brasil comprometem sua realidade objetiva e subjetiva. No âmbito do DG-USP, a pesquisa de Giroto (2017) evidenciou profundas desigualdades socioeconômicas entre os/as estudantes pretos/as e brancos/as, no que se refere à renda e tipo de escola onde cursou o ensino médio.

Além disso, as pesquisas de autores estrangeiros - Harvey (2008) e Standing (2014) - e nacionais - Braga (2017) e Antunes (2018) - indicam que, no Brasil e no mundo, a parcela mais vulnerável da sociedade - como mulheres, não-brancos, jovens, imigrantes, população LGBTQIA+ e pessoas de baixa renda -, estão mais suscetíveis ao trabalho precarizado.

Diante do exposto, no presente trabalho pretendemos defender a tese de que o DG-USP apresenta um novo perfil de estudantes-trabalhadores/as, resultado das políticas neoliberais que avançam sobre o mundo do trabalho, da educação e alteram a constituição do sujeito, bem como da adesão à política de reserva de vagas para estudantes EP, PPI e de baixa renda implementada pela USP no vestibular de 2016. Estes fatos nos levam a refletir sobre como esses estudantes, socioeconomicamente mais vulneráveis e inseridos num mercado de trabalho precário, instável e flexível, vivenciam a universidade; como conciliam trabalho e estudo, e quais são as suas principais dificuldades acadêmicas.

A fim de evidenciar a validade de nossa tese estruturamos a pesquisa em seis partes – introdução, quatro capítulos e considerações finais – conforme apontado abaixo:

No primeiro capítulo – intitulado *Estudantes trabalhadores/as universitário/as e a precarização do trabalho* – visamos apresentar uma perspectiva histórica do perfil de estudantes-trabalhadores/as presentes nas universidades públicas brasileiras desde a década de 1970 até os anos de 1990, já que não encontramos trabalhos mais atualizados sobre a temática⁴, além de aprofundar as reflexões sobre a precarização do trabalho no contexto neoliberal, a constituição do sujeito neoliberal e seu consequente adoecimento.

No tópico 1.1 - *O perfil de estudantes-trabalhadores/as universitário/as - uma perspectiva histórica* - trabalhamos com autoras como as sociólogas brasileiras Ophelina Rabello (1973, 1974) e Ruth Cardoso e Helena Sampaio (1994). Aqui buscamos traçar um

⁴ Os estudos da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (das) graduandos (das) das IFES-2018 trazem alguns dados sobre os/as estudantes-trabalhadores/as das instituições federais de ensino superior (IFES) os quais serão abordados no capítulo 3 desta tese.

referencial histórico do perfil de estudantes-trabalhadores/as universitários/as das universidades públicas brasileiras. Apesar dos limites teóricos e das dificuldades de encontrar dados quantitativos que nos auxiliassem nesta tarefa, foi possível esboçar algumas considerações.

No tópico 1.2 - *A precarização do trabalho no contexto neoliberal*-, pretendemos evidenciar a precarização do trabalho como um elemento constitutivo do atual estágio do capitalismo financeiro. A principal base teórica que compõe esse debate são os trabalhos do geógrafo britânico David Harvey (2008), o economista britânico Guy Standing (2014) e os sociólogos brasileiros Ruy Braga (2017) e Ricardo Antunes (2018).

No tópico 1.3 - *A constituição do sujeito neoliberal e a precarização do trabalho*-, os franceses Pierre Dardot (filósofo) e Christian Laval (sociólogo) (2016), e o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2015; 2018) nos ajudam a refletir sobre a constituição do sujeito neoliberal e a nova razão de mundo como estratégias da hegemonia neoliberal.

No último tópico do capítulo 1 (um) – *1.4 - O sujeito neoliberal adoecido* -, discutimos como a precarização das condições materiais de trabalho e a constituição do “sujeito neoliberal” têm contribuído para a intensificação do processo de adoecimento físico e mental dos trabalhadores e trabalhadoras.

A partir da contextualização teórica proposta realizada nesse capítulo, pretendemos fundamentar nosso argumento de que o atual perfil de estudantes-trabalhadores/as do DG-USP apresenta condições materiais e simbólicas diferenciadas daquelas apresentadas nas pesquisas das décadas anteriores ao fortalecimento das políticas neoliberais no país.

Porém, tais transformações não se encontram apenas na dimensão do mundo do trabalho, o projeto de sociedade proposto pelo neoliberalismo visa “transformar o espírito” dos sujeitos e, para tanto, trava intensa disputa pela hegemonia ideológica no campo educacional.

É por esse motivo que o capítulo 2 chama-se *Educação neoliberal e a constituição do neossujeito*. Nosso intuito é evidenciar o interesse estratégico do neoliberalismo sobre a educação a partir de duas perspectivas. Por um lado, a educação como um dos principais sistemas de incorporação da ideologia da classe dominante, sendo, portanto, um importante espaço de disputa pela hegemonia neoliberal; por outro lado, a ampla margem para a expansão da acumulação capitalista oferecida pelo sistema educacional brasileiro.

Desse modo, no tópico 2.1 - *A escola neoliberal* -, o filósofo brasileiro Gaudêncio Frigotto (1984), os teóricos da educação Pablo Gentili (1996), argentino, e Christian Laval

(2016) nos ajudam a refletir sobre como o avanço da racionalidade neoliberal no campo educacional altera o sentido da educação e a função da escola.

No tópico 2.2 - *Universidade Neoliberal: mudança de sentido e mercadorização do ensino superior brasileiro*-, refletimos sobre o avanço das políticas neoliberais no ensino superior brasileiro desde a Reforma Universitária de 1968 até as políticas do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022).

No último tópico do capítulo 2 – intitulado *Relatório McKinsey: a USP na esteira do neoliberalismo e os/as estudantes-trabalhadores/as precarizados/as* –, abordamos a entrada dos ideais neoliberais na gestão da USP desde a Reforma Universitária de 1968 até o recente Relatório McKinsey (2016), cujas bases são bastante coincidentes: privatização, enxugamento de gastos e terceirização. Aqui nosso propósito é diagnosticar o significado de tais políticas e levantar questionamentos acerca do encontro da universidade neoliberal e o aumento do ingresso de estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente a partir da implementação da reserva de vagas, em 2016.

Nossas principais referências teóricas para a construção dos tópicos 2 e 3, deste capítulo, são a filósofa brasileira Marilena Chauí (2001, 2003) e o teórico da educação Mário Luiz Neves de Azevedo (2020, 2021).

No capítulo 3 - *O perfil de estudantes-trabalhadores/as do DG-USP*- fazemos uma rápida retrospectiva sobre as políticas de ações afirmativas da USP até a sua adesão ao Sistema de Seleção Unificado (SISU), em 2015, para em seguida, mediante a análise dos questionários socioeconômicos da FUVEST, refletir sobre o perfil de estudantes do DG-USP frente ao perfil de estudantes da FFLCH e do total de carreiras da USP, entre os anos de 2001 e 2015, período anterior à reserva de vagas. Tais reflexões compõem o tópico 3.1 - *O perfil de estudantes do DG-USP frente ao perfil de estudantes da FFLCH e do total das carreiras USP - uma análise do período anterior à reserva de vagas*. Esse tópico, somado às discussões teóricas dos capítulos 1 e 2, nos ajuda a tecer as considerações que apontam para a existência de um novo perfil de estudantes-trabalhadores/as no DG-USP.

No tópico 3.2 - *As mudanças no perfil de estudantes da USP e do DG-USP pós adesão à reserva de vagas* - analisamos as mudanças no perfil de estudantes na USP e no DG-USP após a adesão à reserva de vagas. A análise da mudança de perfil dos/das estudantes da USP foi realizada mediante pesquisa de dados publicados nos jornais de grande circulação e no Jornal da USP, já que não encontramos nenhum trabalho acadêmico sobre o tema; enquanto que a análise da mudança de perfil dos/das estudantes do DG-USP foi baseada nos

resultados dos questionários socioeconômicos, elaborados e aplicados por nós e que foram respondidos pelos/as estudantes de graduação do departamento nos anos de 2018 e 2020. Os tópicos 3.1 e 3.2 foram construídos mediante análise das quatro variáveis mais encontradas na bibliografia e nas políticas públicas voltadas para as Ações Afirmativas no ensino superior: *cor, renda, onde cursou o ensino médio e grau de instrução da mãe* (escolaridade da mãe). Ademais, com o intuito de evidenciar as desigualdades socioeconômicas presentes no Brasil, e que se refletem na realidade universitária, no tópico 3.2, cruzamos as variáveis referentes à *renda, onde cursou o ensino médio e grau de escolaridade da mãe* com a variável *cor*.

Por fim, nos tópicos 3.3 - *O novo perfil socioeconômico dos estudantes-trabalhadores/as do DG-USP*- e 3.4 - *Estudantes-trabalhadores/as do DG-USP - dificuldades e vivência acadêmica*-, nos debruçamos sobre a análise específica do perfil e da vivência dos/das estudantes-trabalhadores/as do DG-USP. Buscamos compreender suas especificidades e principais dificuldades, para então refletirmos sobre como as atuais condições de trabalho, impostas pelo neoliberalismo, afetam a sua vivência acadêmica. Este tópico foi construído a partir da análise quantitativa e qualitativa dos questionários socioeconômicos que aplicamos em 2018 e 2020. A fim de realizar uma investigação mais detalhada acerca do perfil de estudantes-trabalhadores/as do DG-USP, no que tange o escopo dos dados quantitativos, optamos por ampliar as variáveis de análise. Assim, mantivemos as quatro variáveis principais - *cor, renda, onde cursou o ensino médio e grau de instrução da mãe* - e acrescentamos as seguintes: *ajuda no sustento da família, idade, estado civil, horas semanais de trabalho e tipo de trabalho*. Neste momento, a variável *cor* também foi utilizada de forma interseccional com outras variáveis.

Os dados dos questionários socioeconômicos da FUVEST e dos questionários socioeconômicos elaborados por nós foram sistematizados e analisados a partir de tabelas e gráficos que reunimos no programa *Excel*.

No capítulo 4 - *O novo perfil de estudantes-trabalhadores/as do DG-USP - um diálogo com discentes e docentes* -, mediante as análises e reflexões dos capítulos anteriores assumimos a existência de um *novo perfil de estudantes-trabalhadores/as* de graduação no DG-USP e aprofundamos nossa investigação a partir da exploração dos dados qualitativos fornecidos pelas entrevistas realizadas com o corpo discente (tópico 4.1) e docente (tópico 4.2). Esse escopo nos permitiu maior aproximação das principais dificuldades, desafios e conquistas dos estudantes que ingressaram por reserva de vagas no DG-USP, bem como o olhar dos docentes sobre esse novo perfil de estudantes.

Derradeiramente, em nossas considerações finais, retomamos nossas reflexões teóricas a fim de evidenciar as mudanças no perfil de estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP impulsionadas tanto pela intensificação das políticas e da razão neoliberais no mundo do trabalho, da educação e do sujeito, como pela implementação das Ações Afirmativas para ingresso na USP. O que, ao fim e ao cabo, não se distancia das artimanhas neoliberais para tentar garantir a sua hegemonia, mas que, no entanto, representa potencialidades. Ali também apontamos nossos principais resultados, limites e a contribuição do trabalho.

CAPÍTULO 1 - ESTUDANTES-TRABALHADORES/AS UNIVERSITÁRIOS/AS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Aliados aos resultados de nossas análises, os trabalhos de Romanelli (1995) e Vargas e Paula (2013) contribuíram para a decisão de eleger a categoria *estudante-trabalhador/a* em oposição à categoria *trabalhador/a-estudante* na presente pesquisa. Isso porque aquele se refere ao estudante que trabalha e mantém seu foco nos estudos; ao passo que este é o trabalhador/a que estuda e mantém seu foco no trabalho. Dois elementos de nossos resultados sustentam essa escolha: o fato de a maior parte dos/das estudantes começarem a trabalhar depois que ingressam no DG-USP e o tipo de trabalho que exercem, majoritariamente relacionados a estágios, monitorias e bolsa de pesquisa e extensão, ou seja, de alguma forma vinculados ao curso. Esses dados sugerem que a maioria dos/das estudantes do DG-USP que trabalham assumem a condição de estudante-trabalhador/a.

Dito isso, iniciamos o presente capítulo apresentando um breve panorama histórico acerca dos principais elementos que ajudam a compreender o perfil de estudantes-trabalhadores/as encontrado nas pesquisas de autoras como Rabello (1973, 1974) e Cardoso e Sampaio (1994). O trabalho mais recente que mapeia a presença de estudantes-trabalhadores/as nas universidades brasileiras está contido na V (quinta) Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (das) graduandos (das) das IFES⁵ - 2018 (FONAPRACE, 2019), o qual abordaremos no capítulo 3 a fim de aproximarmos seus dados dos resultados da nossa pesquisa.

Ainda neste capítulo, refletimos sobre os impactos das políticas neoliberais no mercado de trabalho, a relação entre a constituição do sujeito neoliberal e a precarização do trabalho; finalizando com o tópico que versa sobre o adoecimento físico e mental desses trabalhadores e trabalhadoras. Assim, nosso intuito é evidenciar como o avanço das políticas neoliberais no âmbito do trabalho e da subjetividade impacta a vida material e simbólica dos/as estudantes-trabalhadores/as.

1.1 - O perfil de estudantes-trabalhadores/as universitários/as - uma perspectiva histórica

O trabalho precário no Brasil não é uma novidade datada do final do século XX, com a aceleração das políticas neoliberais. Ao contrário, a informalidade e as restrições dos direitos trabalhistas são traços históricos que têm caracterizado o mercado de trabalho

⁵ Instituições Federais de Ensino Superior.

nacional desde antes. (DEDECCA, 2005). Mesmo a instituição da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943, ou a sua ampliação na “constituição cidadã” de 1988, não garantiu proteção social à significativa parcela dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros/as. O crescimento econômico conhecido como “era do desenvolvimento”, entre os anos de 1930 e 1980 – caracterizado pela intensa industrialização e modernização da infraestrutura nacional –, não foi acompanhado por melhorias sociais e permitiu que quase metade da população ocupada chegasse aos anos de 1980 sem acesso ao sistema de proteção social das leis trabalhistas (VARGAS, FELIPE, 2017); sem contar o intenso arrocho salarial instaurado no país durante os anos de regime militar. A redemocratização, em 1985, e a implementação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu os direitos dos trabalhadores/as como direitos e garantias fundamentais, surgem na esteira de um Estado que se torna cada vez mais neoliberal e uma economia em transição da produção fordista para a flexibilização toyotista, que gera maior insegurança e precarização no trabalho, além de aumentar o desemprego⁶.

Tendo em vista esse contexto, buscaremos esboçar neste tópico o perfil de estudantes-trabalhadores/as nas décadas de 1970 e 1990 para podermos criar alguma referência que nos ajude a refletir sobre o atual perfil de estudantes-trabalhadores/as do DG-USP. Cabe salientar os limites que encontramos ao tentar empreender tal tarefa, haja vista a escassez de trabalhos teóricos que abordassem o perfil desses estudantes ao longo do tempo e a ausência de dados quantitativos em bases de dados oficiais. Ainda assim, os trabalhos de Rabello (1973, 1974) e Cardoso e Sampaio (1990) nos possibilitam construir algum referencial acerca dessa temática.

Os estudos de Rabello (1973) configuram um importante referencial para a nossa pesquisa, pois nos oferece um esboço acerca do perfil do/a estudante-trabalhador/a do início dos anos de 1970⁷. Sua pesquisa aponta elevado índice (73,4%) de estudantes universitários que trabalhavam naquele momento ou já haviam trabalhado antes.

Para realizar a pesquisa, a autora aplicou um formulário a 3.567 estudantes (representando 14,7% do total de estudantes das universidades investigadas) dos cursos **diurnos** de 8 universidades⁸ das 5 regiões geográficas do país. Além da aplicação do

⁶ Nos capítulos subsequentes iremos desenvolver melhor o avanço do Estado Neoliberal no Brasil.

⁷ Com frequência, o texto de Rabello (1973) apresenta ideias desenvolvimentistas e nacionalistas (quando considera a importância das universidades na formação de trabalhadores de alto nível que colaborem para a aceleração do desenvolvimento econômico do país), o que, a nosso ver, representa um dos pontos críticos do texto, tendo em vista que a pesquisa foi realizada em plena Ditadura Militar.

⁸ Os estudantes que responderam aos formulários pertenciam às seguintes universidades: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), Universidade Federal de Santa Maria (RS), Universidade

formulário, a autora realizou entrevistas com representantes de diversos setores de outras 8 universidades⁹ e, também, dos setores industrial e de serviços¹⁰.

Os estudantes que participaram da pesquisa representavam 42 cursos diferentes, dentro das três grandes áreas. A porcentagem entre homens e mulheres se apresentou bem equilibrada: 55,3% e 44,7% respectivamente. A maior parte dos/das estudantes (81,2%) tinha mais de 21 anos no momento da pesquisa.

A hipótese da autora indicava que seria possível, para estudantes do curso **diurno**, aliar trabalho e estudo. Rabello (1973) enfatiza que sua hipótese foi corroborada pelos resultados da pesquisa, já que: 48,9% dos estudantes trabalhavam naquele momento, 24,5% não trabalhavam naquele momento, mas já haviam trabalhado e 26,6% nunca haviam trabalhado. A maioria dos estudantes trabalhava na mesma cidade onde estudava.

A maior parte dos/as estudantes-trabalhadores/as se concentrava nos cursos de humanas, onde se encontravam aqueles de maior faixa etária e maior número de casados/as. Para a autora, o fato desses cursos serem ofertados apenas em um turno possibilitava que os estudantes conciliassem trabalho e estudo. A área de biológicas concentrava a maior parte dos estudantes que não trabalhavam e nunca haviam trabalhado.

Dentre os estudantes que trabalhavam, a maioria havia começado antes de ingressar na universidade (3/5) e apresentavam como principal motivo suas necessidades econômicas. A maior parte desses estudantes trabalhavam mais de 30 horas semanais, o que, para a autora, representa uma “fatal deficiência na formação do estudante” (RABELLO, 1973, p.34).

A motivação dos estudantes que começaram a trabalhar depois que ingressaram na universidade estava relacionada à “experiência profissional” e “possibilidades de contatos pessoais para o exercício da profissão em condições vantajosas” (RABELLO, 1973).

A metade dos/das estudantes que trabalhavam atuavam como docentes, no entanto, apenas 13,7% deles/as pretendiam atuar como professores/as depois de formados; aparentemente, o magistério era apenas uma ocupação provisória (RABELLO, 1973).

Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Sergipe (UFSE) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

⁹Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Ceará (UFCE), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual da Guanabara e USP.

¹⁰ Foram realizadas entrevistas com professores em diferentes níveis de experiência no magistério superior, além de reitores, vice-reitores, diretores, administradores; empresários, executivos e técnicos de empresas públicas e privadas na área da indústria, do comércio e de serviços; com dirigentes de entidades que patrocinam bolsas de estudo; e com alguns estudantes.

Dentre os estudantes entrevistados, 97,1% consideravam possível conciliar estudo e trabalho. “Essa **possibilidade** vem acompanhada da condição do trabalho não interferir nas atividades escolares de rotina; da atividade exercida ser em área afim e não implicar na perturbação da vida acadêmica.” (RABELLO, 1973, p. 37 – grifo da autora).

A maioria dos estudantes julgou que o trabalho remunerado é um complemento à formação e que, portanto, deveria ser exercido desde o primeiro ano de graduação. A principal justificativa (50%) foi a de que o trabalho ajudaria na compra de livros e material didático sem que precisassem depender da ajuda da família; também argumentaram que “**trabalhando estariam aplicando os conhecimentos adquiridos**” (RABELLO, 1973, p.38 - grifo da autora).

Os estudantes foram questionados sobre quais seriam as implicações caso pudessem se dedicar exclusivamente aos estudos e as principais respostas foram: “apenas estudar **apresenta dificuldades de adaptação depois de formado**, acarreta **alienação do jovem em relação ao mercado de trabalho** e a **desvinculação da realidade profissional** além de ser uma **situação totalmente irreal**.” (RABELLO, 1973, p.38 - grifo da autora).

A autora considera fundamental que o estudante escolha um curso universitário por “vocação” pois, do contrário, “[o estudante] pode pôr em jogo não só o sucesso do curso como também a própria integração no mundo profissional¹¹” (RABELLO, 1973, p.40).

Apesar de a maior parte dos/as estudantes terem respondido que cursavam a profissão desejada, a autora notou uma aproximação entre o nível de escolaridade dos pais e a escolha do curso, “isto é, há uma tendência a maior índice de frequência ao **curso desejado**, quando (sic) mais alto o nível de instrução dos pais” (RABELLO, 1973, p.41 - grifo da autora).

Segundo a autora, muitos professores/as entrevistados/as afirmaram que os/as estudantes que trabalhavam “não os decepcionam. Embora o esforço seja ingente, conseguem até sobressair-se. Eles mantêm certa **coerência** sob várias situações, **espírito mais lógico e maior amadurecimento intelectual**, embora, às vezes, saibam menos a matéria.” (RABELLO, 1973, p.50 - grifo da autora).

Do ponto de vista dos/as estudantes que trabalhavam, o trabalho pouco interferia no rendimento acadêmico, especialmente entre os estudantes que desempenhavam atividades intelectuais ou vinculadas ao curso. Já aqueles/as que desempenhavam atividades manuais ou

¹¹ Esse tema será problematizado no decorrer do texto.

estavam insatisfeitos/as com o trabalho, apresentaram maior queixa em relação ao rendimento acadêmico.

Neste trabalho, a autora buscou estabelecer uma abordagem acerca do tema “Universidade e Trabalho”, partindo da dicotomia entre teoria (universidade) e prática (trabalho). Sua preocupação pautava-se em compreender as implicações da suposta “antinomia” entre trabalho e estudo. Seriam elas “antinomias insuperáveis ou complementar-se-iam, criando até exigências e reciprocidades altamente vantajosas?” (RABELLO, 1973, p.17).

Para Rabello é “vastíssima a gama de implicações contidas nas injunções que sobrevêm quando se tenta aliar estudo e trabalho” (1973, p.17), seja para aqueles que trabalham por necessidades econômicas ou mesmo para os que trabalham apenas por autonomia financeira.

A autora considera como ideal para a formação integral do estudante a conciliação entre a formação acadêmica e o trabalho. Porém, argumenta que o trabalho deve complementar o processo de ensino-aprendizagem, isto é, precisa dialogar com a formação acadêmica do estudante.

Os resultados da pesquisa de Rabello (1973) revelam que a metade dos estudantes responderam que existia estreita relação entre o curso e a atividade remunerada que exerciam.

A autora considera a desvinculação entre a atividade remunerada e o estudo um “terrível desencontro (...). O importante é considerar-se, **no atual sistema escolar, o estudo como a principal atividade, pois trata-se do estudante que trabalha e não do estudante trabalhador.**” (RABELLO, 1973, p.43 - grifo da autora). Tal afirmação sugere que a autora está considerando um contexto em que o trabalho é uma opção e não uma necessidade inegociável. Rabello (1973) também adverte que:

O trabalho prejudica a formação do jovem quando desconectado com o curso, ganhando pouco ou o suficiente para manter-se, especialmente se sobre eles pesam responsabilidades pessoais e familiares. A desvinculação representa desgaste maior comprometendo a aprendizagem, pois a universidade não está preparada e muito menos estruturada para essa modalidade de vinculação estudo-trabalho. Muitos estudantes trabalhando em área diferente não pretendem deixá-lo, às vezes, apesar da baixa remuneração, por visarem mais à segurança e à garantia da obtenção de um diploma. (RABELLO, 1973, p.43-44).

Assim, para a autora, o trabalho exercido em áreas desvinculadas dos estudos prejudica a aprendizagem dos/das estudantes e a universidade, por seu turno, não estaria preparada para recebê-los. Ao mesmo tempo, Rabello (1973) considera que o jovem que apenas estuda não necessariamente teria um bom rendimento, já que ele poderia estar dispersando energia com interesses diversos, energia que, em sua visão, deveria ser colocada

em prol do desenvolvimento da nação, “levando-se em conta a responsabilidade coletiva e solidária do esforço de arrancada para o desenvolvimento” (RABELLO, 1973, p.18). Desse modo, o cenário ideal seria aquele em que o/a estudante trabalha sempre em áreas vinculadas ao escopo dos seus estudos.

E ainda, para a autora, a entrada tardia dos jovens no mercado de trabalho prolongaria a “adolescência”. Em sua visão, “esse retardamento no acesso à autonomia social e econômica pode produzir um número cada vez maior de **adultos** com dificuldades de adaptação e ajustamento” (RABELLO, 1973, p.30 – grifo da autora).

A nosso ver, a autora se posiciona de maneira elitista e, claramente, aliada aos empregadores. Para ela, a universidade funciona como um local de formação de mão de obra altamente qualificada, que será fornecida ao mercado de trabalho e somará forças no projeto de desenvolvimento econômico do país. Nas palavras de Rabello,

Por outro lado, a aceleração do processo de desenvolvimento do País, em termos globais, confere responsabilidade maior à educação superior na manutenção do ritmo do próprio processo, mediante o preparo e a formação de jovens profissionais, em alto nível, para as áreas precisas, reclamadas pela comunidade. (RABELLO, 1973, p.18-19).

Desse modo, na visão da autora, a universidade precisa manter sua excelência para servir ao mercado de trabalho e à nação, além disso, o estudante deve atender a um perfil ideal: ele deve estudar e trabalhar, mas esse trabalho deve necessariamente dialogar com o seu curso. Aparentemente, o produto dessa operação seria: manter a universidade elitizada.

Cabe ressaltar que a pesquisa de Rabello (1973) estava restrita às universidades públicas, que, naquele contexto, eram ainda mais elitizadas do que são hoje. Se seu estudo tivesse sido realizado em universidades privadas teria a autora o mesmo posicionamento quanto à relação entre trabalho e estudo?

Cardoso e Sampaio (1994) consideram que Rabello (1973) falha ao tentar superar a dicotomia trabalho e estudo e acaba por recuperar essa ideia quando elege apenas o trabalho vinculado ao processo educativo como ideal. Nas palavras das autoras:

Ainda que Rabello procure superar a dicotomia entre estudo e trabalho, mostrando que a conciliação dessas duas atividades pode ser viável – e até desejável –, a concepção de trabalho, na realidade, aparece subordinada ao processo estudo-aprendizado. Ou seja, o trabalho só é desejável se integrado à dinâmica do processo educativo, enquanto parte do esforço de "integração entre conhecimento e ação, teoria e prática, informação e formação, democratização e eficácia, desenvolvimento econômico-social e maturidade individual, diálogo e metodologia didática". Quando o trabalho do estudante é motivado por necessidade econômica ou ainda por um anseio de autonomia face à família, Rabello tende a enfatizar o caráter "dilemático" das escolhas. Em outros termos, vê na tentativa de conciliação um conflito permanente de opções. Com essa perspectiva, a autora acaba enfatizando o que ela própria havia questionado. A antinomia trabalho e estudo não mais aparece como insuperável, mas como quase impossível de ser transposta, dadas as recomendações

sobre as condições em que a injunção dessas duas atividades poderia se apresentar de forma positiva. O trabalho do estudante tanto prejudica seu desempenho em atividades ligadas ao aprendizado como também reduz seu grau de envolvimento com o ambiente acadêmico. É como se pelo fato de trabalhar, o jovem deixasse de gozar plenamente sua condição de estudante e a experiência do trabalho estivesse deslocada. Os estudantes que trabalham jamais constituem a regra (mesmo que em termos numéricos sejam maioria), mas são a exceção. É o desviante no sentido de estar meio fora - trabalhador - e meio dentro da universidade - estudante. (CARDOSO; SAMPAIO, 1994, p.3).

As autoras evidenciam o posicionamento controverso de Rabello (1973) e enfatizam a crítica quanto ao perfil ideal de estudante criado pela autora. Aliamo-nos às críticas realizadas por Cardoso e Sampaio (1994) por compreendermos que a restrição entre trabalho-estudo estabelecida por Rabello (1973) obedece a uma lógica elitista, ancorada na existência de um grupo de estudantes das universidades públicas que trabalhavam por opção e não por necessidade. Além disso, discordamos do posicionamento de Rabello (1973) quanto à função da universidade, que deve servir a um modelo desenvolvimentista e mercadológico. Apesar disso, os estudos de Rabello (1973, 1974) são de fundamental importância para compor as reflexões do nosso trabalho, tendo em vista que representa um dos poucos trabalhos capazes de nos dar um panorama histórico sobre o perfil dos/as estudantes-trabalhadores/as universitários/as.

Em 1974, a autora publicou a segunda parte de sua pesquisa, intitulada “Um estudo socioeconômico do estudante universitário”. Neste trabalho, Rabello apresenta dados quanto ao nível ocupacional, escolaridade e renda do pai dos estudantes universitários. Para estratificar o *status* da *ocupação* do pai do estudante, a autora utilizou uma classificação que considerava o grau de responsabilidade e o prestígio ligado à ocupação. Sendo assim, assumiu três níveis: A, B e C.

A escala ocupacional A incluía profissões liberais e altos cargos administrativos, cargos de gerência e direção; no nível B estavam incluídas as altas posições de supervisão, inspeção e outras ocupações não manuais; e no nível C incluíam-se as ocupações manuais e semiespecializadas.

A escolaridade e a renda também foram divididas em níveis, A, B e C. A escolaridade de nível A incluía os pais que concluíram ou não um curso superior; no nível B encontravam-se aqueles que tinham segundo grau completo ou incompleto; e no nível C, aqueles que tinham primeiro grau completo ou não. Os pais que apresentavam níveis de renda A obtinham remuneração acima de 20 salários mínimos; no nível B de 4 a 20 salários mínimos e no nível C de até 4 salários mínimos.

Nos resultados apresentados, 23,3% dos pais trabalhavam em ocupação de nível A, 38,98% de nível B e 37,8% de nível C. Quanto à escolaridade, 15% tinham escolaridade de nível A; 35,4% de nível B e 49,6% de nível C. E o nível de renda ficou composto por 17,8% dos pais no nível A; 38,3% no nível B e 43,9% no nível C.

A autora comparou o nível ocupacional dos pais dos estudantes em 1965 e em 1973 e concluiu que houve uma democratização da educação superior no Brasil nesse período. Em 1965, os estudantes universitários cujos pais tinham ocupação de nível C representavam apenas 8,5%; em 1973 esse índice subiu para 37,8%. Houve leve queda no nível A, de 28,5% para 23,3% e o nível B continuou representando o maior índice, 49,5%, em 1965; e 38,9%, em 1973.

Nas grandes capitais analisadas (Campinas – Unicamp, e Curitiba – UFPR) a presença das camadas *alta* e *média* nas universidades era maior e, dessa forma, o número de estudantes que trabalhava no momento da pesquisa mostrou-se menor.

Dentre os estudantes da camada C, 53,3% trabalhavam, da camada B, 40,5%, e da camada A, 41,5%. O que mais os diferenciava era a motivação para o trabalho e a quantidade de horas trabalhadas por semana.

A maioria dos estudantes da camada C (65%) trabalhava antes de entrar na universidade, e o principal fator era o de *necessidade econômica*. Quanto aos estudantes da camada B (metade deles) e A (22,4%) os motivos variavam entre procura por *independência financeira* e *valorização da formação profissional*.

Quanto ao quesito de horas de trabalho e remuneração, tomando como referência a renda dos pais, chama a atenção o fato de que “quanto maior a renda do pai, menor é o número de horas despendidas no trabalho pelo estudante e maior a renda obtida” (RABELLO, 1973, p.55) – 29,4% dos estudantes da camada A trabalhavam até menos de vinte horas semanais e 17,6% deles ganhavam mais de quatro salários mínimos, enquanto que, entre os estudantes da classe C, 16,3% trabalhavam até menos de vinte horas semanais e apenas 8,9% ganhavam mais que 4 salários mínimos.

Os estudos de Rabello (19773, 1974) nos ajudam a pensar que, nos anos de 1970, o perfil dos estudantes das universidades públicas federais já contava com a presença de estudantes da camada C – que ganhavam até 4 salários mínimos (43,9%) e cujos pais possuíam grau de instrução até o 1º grau (ensino fundamental) (49,6%) – e de estudantes-trabalhadores/as que, mesmo em diferentes percentuais, permeavam todas as camadas sociais identificadas pela autora. No entanto, há dois elementos que nos inquietam, o primeiro é que o

estudo não revela a cor e a origem escolar desses estudantes; o segundo refere-se ao fato de que a maior parte dos estudantes declararam que era possível conciliar trabalho e estudos e, além disso, mais do que uma necessidade financeira, o trabalho parece representar um desejo de fortalecer a experiência profissional desses jovens. Nos questionamos se essa perspectiva dos estudantes em relação ao trabalho (e estudos) permanece nos dias de hoje, tendo em vista a intensificação da precarização do trabalho que exige maior produtividade e dedicação (horas de trabalho) dos trabalhadores e paga salários mais baixos.

No início dos anos de 1990, Cardoso e Sampaio (1994) realizaram uma pesquisa com estudantes de diversas Instituições de Ensino Superior (IES) de São Paulo e da região de Campinas. Nesse trabalho, as autoras problematizam o fato de algumas teorias insistirem na oposição entre o jovem estudante e o jovem trabalhador, como se fossem excludentes entre si. Elas enfatizam que a intensificação dos processos de industrialização e urbanização do Brasil favoreceu importantes transformações no perfil universitário, até então homogeneamente composto por jovens estudantes das elites brasileiras. O aumento da demanda por mais vagas nas universidades foi, mesmo que suavemente, tornando o perfil universitário mais heterogêneo.

A pesquisa das autoras revela que, no início dos anos de 1990, 33,2% dos estudantes das universidades públicas trabalhavam e a maior parte deles (42,7%) recebia ajuda financeira da família. As autoras ressaltam que “o trabalho do estudante é, em muitos casos, o que lhe permite frequentar um curso superior” (CARDOSO; SAMPAIO, 1994, p.17).

A maior parte dos estudantes que trabalhava tinha mais de 25 anos (81,4%), sendo que 60,5% deles estavam acima de 29 anos e 79,8% eram casados, evidenciando que as variáveis idade e estado civil compunham elementos importantes para entender o perfil desses estudantes.

Vinte anos depois dos estudos de Rabello (1974), Cardoso e Sampaio chegaram à conclusão semelhante quanto à relação entre renda familiar e estudantes que trabalham. Seus resultados demonstram que conforme a renda familiar aumentava, o percentual de estudantes que trabalhava tendia a diminuir. Além disso, à medida que o grau de instrução dos pais e das mães dos estudantes aumentava, o percentual de estudantes que trabalhava diminuía.

Dos estudantes que têm pais com formação universitária, 41,5% trabalham. (...) Em contrapartida, 89,1% dos estudantes com pais analfabetos ou semi-alfabetizados trabalham. (...) vários estudos têm enfatizado que o investimento no estudo do filho

é uma estratégia recorrente nas classes médias¹²” (CARDOSO; SAMPAIO, 1994, p.14).

Os/as estudantes que trabalhavam se dividiam em 70 diferentes tipos de ocupações, sendo os maiores percentuais de estagiários/as (7,3%), professores/as (5,3%) e auxiliares de escritório (5,2%), seguidas pelas funções de vendedor/representante de vendas (2,6%), cargos de chefia (2,6%), bancário (2,0%), ocupações de nível técnico (2,0%) e ocupações de nível superior (2,0%) (CARDOSO; SAMPAIO, 1994).

Por fim, as autoras questionam: “o que explica um número cada vez maior de estudantes preocupar-se com o acesso ao trabalho?” (CARDOSO; SAMPAIO, 1994, p.30).

Uma de suas hipóteses aponta que:

o estudante, antes de mais nada, faz parte de uma categoria mais ampla - a juventude - que dissolve as diferenças entre trabalhadores e estudantes. O acesso ao trabalho significa o acesso ao consumo. Nas sociedades contemporâneas, ser jovem significa partilhar, juntamente com outros membros dessa categoria, de uma série de consumos de sociabilidade e apresentação. Em outros termos, significa tomar parte de uma linguagem geracional comum, em que o consumo de bens, materiais e simbólicos, é fundamental. Se precisássemos definir, de forma sucinta, a categoria juventude em nossa sociedade industrial e moderna, delimitaríamos tal categoria no contexto da sociabilidade e do consumo. Sem dúvida o trabalho seria o elemento de articulação desse eixo: está na base da sociabilidade jovem, em grande parte tecida em função do acesso e/ou do alargamento do consumo juvenil (CARDOSO; SAMPAIO, 1994, p.30).

Assim, para as autoras, é o trabalho que desempenha o papel de “sociabilidade estudantil”, o que, antigamente, era o lócus privilegiado das universidades. Desse modo, “O estudante que trabalha não está na contramão de sua geração” (CARDOSO; SAMPAIO, 1994, p.30). Em sua amostra, a maior parte dos/as estudantes que trabalhavam, declararam “sair com mais frequência com seus colegas de trabalho” (CARDOSO; SAMPAIO, 1994, p.30).

Cardoso e Sampaio entendem que

[...] os espaços de sociabilidade jovem são, atualmente, muito fluidos, com códigos próprios, recortados, e cada vez mais dependentes do lazer - consumo na forma de bens culturais. O acesso a esse tipo de consumo promovedor da sociabilidade depende, em grande medida, do acesso ao trabalho, de um rendimento próprio (CARDOSO; SAMPAIO, 1994, p.30).

Desse modo, as autoras consideram que, ainda que os condicionantes socioeconômicos sejam importantes para explicar a condição do estudante trabalhador/a, “não dão conta de todas as variáveis que envolvem a opção pelo trabalho” (CARDOSO; SAMPAIO, 1994, p.3) e reforçam: “Se mais da metade da amostra diz que trabalha, e daqueles que não trabalham boa parte diz pretender trabalhar antes do término do curso, o

¹² O trabalho de Romanelli (1995) evidencia esse fato.

trabalho é uma dimensão fundamental na vida dos jovens.” (CARDOSO; SAMPAIO, 1994, p.5-6).

Os estudos sobre o perfil de estudantes-trabalhadores/as nas universidades públicas brasileiras são escassos e mesmo os trabalhos aqui apresentados não revelam de forma satisfatória sua constituição devido à ausência, por exemplo, de dados referentes à cor ou origem escolar desses/as estudantes. Ainda assim, pudemos identificar que os/as estudantes-trabalhadores/as estão presentes nas universidades públicas brasileiras desde, pelo menos, os anos de 1970. Naquele momento a maior parte deles/as havia começado a trabalhar antes de entrar na universidade e por razão de necessidades econômicas. Pelo menos metade desses/as estudantes atuavam como docentes e, quase em sua totalidade, consideravam possível conciliar trabalho e estudo.

Já os estudos de Cardoso e Sampaio (1990) apresentam menor percentual de estudantes-trabalhadores/as, cujo perfil é marcado pela idade acima de 25 anos, predomínio de estudantes casados/as e financeiramente dependentes da família. Além disso, é possível observar também que o trabalho ocupa uma posição que vai além das necessidades financeiras desses jovens, permeando interesses relacionados à sociabilidade, consumo, experiência profissional e independência financeira. É importante ressaltar que Rabello (1974) aponta que o perfil de estudantes nas cidades grandes tendia a ser mais elitizado. Tal fato pode, em algum nível, justificar esse aparente perfil socioeconômico mais vantajoso dos/das estudantes-trabalhadores/as presente no trabalho de Cardoso e Sampaio (1990), que centraram seus estudos nas universidades da região metropolitana de São Paulo e Campinas.

Desse modo, considerando que a precariedade do trabalho no Brasil e a presença de estudantes/trabalhadores nas universidades públicas brasileiras não configuram um fenômeno inteiramente novo, o que teria mudado nos últimos anos? A nossa hipótese é que o avanço das políticas neoliberais provocou transformações profundas no mundo do trabalho, da educação e do sujeito e, com isso, alterou também o perfil dos/das estudantes-trabalhadores/as. No caso do DG-USP, a alteração desse perfil também foi estimulada pela abertura da reserva de vagas, aprovada pelo Conselho Universitário da USP em 2015 e implementada no vestibular de 2016. Tal fato possibilitou a maior entrada de estudantes PPI, oriundos de EP e com renda familiar de até 5 salários mínimos.

A partir desta perspectiva, no próximo tópico pretendemos demonstrar o processo de precarização do trabalho provocado pelo neoliberalismo e quais são seus impactos na vida dos

trabalhadores e trabalhadoras em geral, para então podermos extrapolar tais reflexões para a realidade dos/as estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP.

1.2 - A precarização do trabalho no contexto neoliberal

Já na crise dos anos de 1970 os defensores do neoliberalismo lançavam as “condições” para o crescimento e desenvolvimento econômico, que, segundo eles, dependiam da concorrência e competitividade do mercado, da flexibilização do mercado de trabalho e do controle dos sindicatos por parte do governo. A flexibilização inclui diversas dimensões, como: a salarial, a de vínculo empregatício, a de emprego e de habilidades; de fato, como ressalta Standing, ela visa “tornar os funcionários mais inseguros” para garantir “a manutenção do investimento e dos empregos” (STANDING, 2014, p.22).

O capital financeiro, volátil e desregulamentado, está transferindo os riscos financeiros ao trabalhador. Segundo a lógica do capital, a insegurança e a instabilidade são o preço necessário que os trabalhadores devem pagar para que a economia de mercado seja resguardada. O discurso neoliberal “naturaliza” os riscos expondo os assalariados “às flutuações do mercado, pela diminuição das proteções e das solidariedades coletivas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.328). A transferência dos riscos para os trabalhadores permitiu que as empresas exigissem deles muito maior disponibilidade e comprometimento, considerando o ambiente de “medo social” que é instalado mediante a flexibilização dos contratos.

Os donos do capital exigem que o trabalho flexível seja ofertado

sem jornadas pré-determinadas, sem espaço laboral definido, sem remuneração fixa, sem direitos, nem mesmo o de organização sindical. Até o sistema de “metas” é flexível: as do dia seguinte devem ser sempre maiores do que aquelas obtidas no dia anterior (ANTUNES, 2018, p.42).

Desse modo, o trabalho é definido pela flexibilização total, na qual o emprego temporário é fundante para os objetivos do capital, já que os/as trabalhadores/as temporários/as se submetem aos trabalhos mais desgastantes, trabalham mais horas por salários menores, não gozam de direitos trabalhistas e as paralisações “podem ser facilmente controladas pelo medo” (STANDING, 2014, p.58).

Para Antunes (2018), a terceirização¹³, a informalidade e a flexibilidade do trabalho compõem a “trípode destrutiva” promovida pelo capital, permitindo a expansão de novas formas de precarização como a “uberização do trabalho” e o surgimento dos “trabalhadores intermitentes”. A “uberização do trabalho” representa o trabalho flexível desprovido de contrato ou direitos trabalhistas em que todos os riscos e custos ficam por conta do trabalhador. A flexibilização e a terceirização sustentam as novas condições de trabalho, ambientadas por uma massa de trabalhadores/as que trabalham muitas horas por dia, ganham baixos salários e têm pouca ou nenhuma garantia trabalhista, dando origem ao que alguns autores chamam de “precariado”.

1.2.1 – Precariado (a) - nova classe social ou nova morfologia do trabalho?

As novas condições de trabalho impostas pelo neoliberalismo representam mudanças tão profundas a ponto de constituir uma nova classe social – o (a) precariado (a) - ou configuram apenas uma nova morfologia do trabalho?

Standing (2014) considera que o/a precariado/a se encontra em uma posição “*sui generis* em termos de classe”, pois, se por um lado esses trabalhadores não contam com garantias trabalhistas nem com o amparo das organizações coletivas, como os sindicatos; por outro, não conseguem construir uma identidade social baseada no trabalho. O/a precariado/a não goza da autonomia dos/as trabalhadores/as que desempenham atividades artesanais, não possui as garantias e o *status* daqueles ditos de “colarinho branco”, e não desfruta das garantias e estabilidade trabalhista dos/as proletariados/as.

O autor chama atenção para o fato de haver dificuldade de mapear a “renda social” do/a precariado/a, pois a desigualdade de renda, estabelecida entre este e os/as proletariados/as, não se dá apenas pela diferença salarial, mas também pela ausência das gratificações e garantias das quais o/a precariado/a não desfruta. Assim, a disparidade entre esses dois grupos não pode ser medida apenas pela renda monetária. À essa conjuntura se soma a ideia “romântica” (e neoliberal) de que o/a precariado/a goza de “espírito livre”, concepção que intensifica a rejeição ao trabalho estável identificado a regras rígidas, como horários de entrada e saída, e aos mandos do/a patrão/a ou superior/a.

¹³ Antunes (2018) destaca que “Os trabalhadores terceirizados, além de ganhar menos, trabalhar mais, ter mais instabilidade e menos direitos, são os que mais morrem e se acidentam. Tais vulnerabilidades de saúde e maior exposição aos riscos decorrem exatamente dessa condição mais precária de trabalho.” (p.159).

Além disso, para Standing (2014), o/a precariado/a não se encaixa nas classes sociais do capitalismo fordista-taylorista, apresentando “um fardo distintivo de insegurança” e “um conjunto diferente de reivindicações¹⁴” (STANDING, 2014, p.12). Assim, o autor considera que o/a precariado/a tem características de *classe*, já que é composto por “pessoas que têm relações de confiança mínima com o capital e o Estado, o que as torna completamente diferentes do assalariado.” (STANDING, 2014, p.25). Portanto, essa nova *classe* trabalhadora não conta com nenhuma das relações de contrato social do/a proletariado/a. O/a precariado/a é desprovido/a de garantias essenciais relacionadas ao trabalho, como permanência, estabilidade, seguridade, segurança de renda e garantia de representação¹⁵. Todas, ou ao menos algumas dessas garantias, compunham a realidade do/a proletariado/a inserido/a no capitalismo industrial fordista-taylorista. Porém, o/a precariado/a inserido/a no capitalismo flexível-toyostista não pode contar com nenhuma ou muito poucas dessas garantias. Desse modo, o/a precariado/a tem que lidar com uma constante vulnerabilidade de renda (tanto em forma de salário, quanto em forma de benefícios e garantias) e completa ausência de estabilidade no emprego: “o precariado sabe que não há nenhuma sombra do futuro, da mesma forma como não há futuro no que eles estão fazendo agora” (STANDING, 2014, p.31).

O autor considera que, apesar de o/a precariado/a apresentar características muito próximas às do/a trabalhador/a pobre com trabalho incerto – como a baixa renda e a mão de obra temporária – diferencia-se deste/a pois não conta com uma “identidade segura baseada no trabalho, considerando que os trabalhadores em alguns empregos de baixa renda podem estar construindo uma carreira.” (STANDING, 2014, p.27). Já o/a precariado/a não tem uma identidade ocupacional, não pode contar com uma “comunidade trabalhista solidária¹⁶”, o que aprofunda o sentimento de “alienação e instrumentalidade” (STANDING, 2014, p.31). Nessa perspectiva, para Standing (2014), o/a precariado/a representa a formação de *uma nova classe trabalhadora*.

No entanto, para alguns autores brasileiros como Antunes (2018), Alves (2010) e Braga (2017) as novas condições de trabalho impostas pelo capitalismo flexível representam -

14 Apesar de que, na página seguinte, o autor faz a seguinte reflexão: “Não há nada de novo nas lutas da juventude e dos não tão jovens contra os ditames do trabalho subordinado. O que é mais novo é a receptividade por parte dos “idosos” do trabalho precário e do estilo de mão de obra, optando por semelhante modo de vida após um longo período de emprego estável (STANDING, 2014, p.26).

¹⁵ Conferir STANDING, 2014, p.28.

¹⁶ Para maior aprofundamento do debate sobre a dissolução e/ou cooptação dos sindicatos pelo capital e pelos partidos políticos cf. Ricardo Antunes, *O privilégio da servidão* (2018); Rui Braga, *A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global* (2017); Guy Standing, *O precariado: a nova classe perigosa*.

não uma nova classe social, mas uma *nova morfologia do trabalho* que se manifesta dentro da classe trabalhadora.

Ao defender que o/a precariado/a constitui uma *nova morfologia do trabalho*, Antunes (2018) se baseia na ideia de “trabalho produtivo”, formulada por Marx¹⁷, compreendendo que “os/as *trabalhadores/as que são produtores de mais-valor; que são pagos por capital-dinheiro; expressam uma forma de trabalho coletivo e social e realizam tanto trabalho material quanto imaterial*” (ANTUNES, 2018, p.101-grifo do autor). Desse modo, para Antunes, a classe trabalhadora hoje incorpora “a *totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo* que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário” (ANTUNES, 2018, p.101-grifo do autor). O que significa dizer que a classe trabalhadora abarca desde o trabalho intelectual - exigido pelas novas funções no ramo das tecnologias de ponta - até o trabalho rural, tendo em vista que, independentemente das funções desempenhadas, em ambas as situações os trabalhadores e trabalhadoras produzem *mais-valor* e trocam sua *força-de-trabalho* por um salário.

Além disso, cabe ressaltar que o/a proletariado/a do “Norte” e do “Sul” da Terra se distinguem consideravelmente, tendo em vista que, no “Sul”, não houve a formação de um proletário de ‘elite’, que nos últimos anos tem sido precarizado nos países centrais, isto é, aqueles/as trabalhadores/as beneficiários/as das políticas do *Welfare state*. Segundo o autor, nos países do “Sul”, herdeiros do escravagismo, seria possível dizer que o/a proletariado/a nasceu da abolição da escravidão e, desse modo, já foi contaminado/a pela precariedade desde suas raízes. Sendo assim, em países como o Brasil, a precarização do/a proletariado/a “*não é a exceção, mas um traço constante de sua particularidade desde a origem*” (ANTUNES, 2018, p.58-grifo do autor), o que torna “desproporcional” considerar o surgimento de uma “nova classe” trabalhadora precarizada e “abaixo” do/a proletariado/a.

Para Antunes,

o precariado – se assim o quisermos chamar – deve ser compreendido como parte constitutiva do nosso proletariado desde sua origem, (...) ainda que seja evidente (...) que entre nós também venha se desenvolvendo com rapidez um novo contingente do proletariado, largamente vinculado aos serviços, com um traço geracional marcante (juventude) e cujas relações de trabalho estão mais próximas da informalidade, do trabalho por tempo determinado, dos terceirizados e intermitentes, modalidades que não param de se expandir.” (ANTUNES, 2018, p.68-69-grifo do autor).

Assim, ainda que, entre o/a proletariado/a brasileiro/a seja notável o alargamento dos traços da precarização do trabalho, como a informalidade, o trabalho temporário e a

¹⁷ Capítulo VI (inédito) de *O capital*.

terceirização, não faz sentido falar em uma nova classe trabalhadora no Brasil (ou nos países do Sul). Contudo, esses aspectos, identificados principalmente no setor de serviços, configura uma *nova morfologia do trabalho*, “cujo elemento mais visível é o desenho multifacetado, que faz aflorar tantas transversalidades entre classe, geração, gênero, etnia etc.”¹⁸, (ANTUNES, 2018, p.70).

Antunes (2018) enumera as manifestações do trabalho informal no Brasil. O primeiro deles se evidencia na figura do/a trabalhador/a informal tradicional, dentre eles/as se apresentam aqueles/as com condições menos instáveis - como as costureiras, pedreiros e jardineiros. Mais instáveis são os/as trabalhadores/as contratados/as de forma temporária, recebendo por peça ou por serviço prestado; são caracterizados/as por se pautarem na força física e terem baixa qualificação, como os carroceiros e carregadores, por exemplo. Há também os “*trabalhadores assalariados sem registro*” (as indústrias têxteis, de confecções e de calçados, utilizam intensamente essa força de trabalho). Por fim, existem “*os trabalhadores informais por conta própria*”, que podem ser definidos como uma “*variante de produtores simples de mercadorias*, contando com sua própria força de trabalho ou com a de familiares e que podem, inclusive, subcontratar força de trabalho assalariada” (ANTUNES, 2018, p.81-grifos do autor).

Tanto Standing (2014) quanto Antunes (2018) evidenciam as condições precárias nas quais os/as trabalhadores/as estão inseridos/as no atual contexto do capitalismo neoliberal. Ambos consideram elementos como: os impactos da flexibilização do trabalho – na forma de trabalhos temporários, parciais e terceirizados – a vulnerabilidade e instabilidade às quais os trabalhadores estão expostos, bem como compreendem a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como componente potencializador desse processo.

No entanto, compreendemos, com Antunes (2018), que as novas condições de trabalho precarizado não representam efetivamente uma cisão de classe social, ao menos quando consideramos a classe trabalhadora brasileira. Pois, apesar de ser evidente¹⁹ a intensificação do processo de precarização do trabalho - no que concerne à ampliação dos trabalhos terceirizados, temporários, parciais e as reformas trabalhistas que têm retirado cada vez mais os direitos e garantias dos trabalhadores e trabalhadoras -, os baixos salários, as péssimas condições de trabalho, a ausência da garantia dos direitos trabalhistas, o trabalho

¹⁸ Trataremos desse tema no próximo tópico.

¹⁹ Conferir em Ricardo Antunes, *O privilégio da servidão* (2018); Rui Braga, *A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global* (2017).

infantil e a exploração do trabalho feminino e da população negra não compõem características totalmente novas para a classe trabalhadora brasileira.

Também entendemos que o discurso sobre a cisão da classe trabalhadora em nada pode favorecer um grupo já fragilizado pelo desmantelamento dos sindicatos, pelo processo de reconfiguração das solidariedades coletivas e pelo, cada vez mais intenso, discurso de individualização dos interesses das pessoas.

Com isso, neste trabalho, a fim de refletir mais profundamente sobre o processo de precarização do trabalho no contexto neoliberal, adotaremos a perspectiva de Antunes (2018), pensando o/a precariado/a como parte da classe trabalhadora que está inserida em uma *nova morfologia do trabalho*.

1.2.2 - O perfil do sujeito precarizado: cor, gênero e condições socioeconômicas

Harvey (2008) considera que o ataque da neoliberalização à força de trabalho atua em duas frentes: a primeira refere-se ao enfraquecimento de qualquer proteção dada ao trabalhador/a, seja mediante o desmantelamento ou restrição do poder dos sindicatos, seja diante da dissolução dos direitos trabalhistas ou de qualquer proteção que possa promover seu bem-estar social – O Estado se isenta de fornecer as condições mínimas de existência material da classe trabalhadora; a segunda é representada pela exploração da força de trabalho em nível global, ou seja, a mobilidade geográfica do capital lhe permite dominar uma mão de obra cada vez mais barata e mais dócil em localidades onde a mobilidade dos/as trabalhadores/as é reduzida.

Com isso, os trabalhadores e trabalhadoras são coagidos a escolher entre as péssimas condições de trabalho (ou a ausência dele) em seus países de origem ou partir para a imigração ilegal, o que os torna completamente vulneráveis nos países de chegada, onde estarão submetidos a todo tipo de exploração e proteção zero. E como salienta Standing: “O capital dá boas-vindas à migração porque ela traz mão de obra maleável de baixo custo.” (STANDING, 2014, p.159)²⁰. As condições de vulnerabilidade e exploração às quais os/as imigrantes estão expostos podem ser observadas em diversos países. Harvey (2008) menciona o caso dos mexicanos que vão trabalhar como mão de obra ilegal nos agronegócios da

²⁰ Standing também destaca que “Os grupos que mais veementemente se opõem à migração são a velha classe trabalhadora (branca) e a baixa classe média, ambas espremidas pela globalização e que estão caindo no precariado” (2014, p.160).

Califórnia e quando adoecem ou morrem são “vergonhosamente repatriados” (HARVEY, 2008, p.182). Enquanto países como Espanha, Reino Unido e Japão pagam passagens somente de ida para os/as imigrantes voltarem para seus países, na Austrália as empresas se recusam a reduzir o número de trabalhadores e trabalhadoras imigrantes, já que seus salários representam menos da metade do valor que os/as empregadores/as pagariam a trabalhadores/as locais (STANDING, 2014).

Segundo Standing (2014), a China está liderando o mercado mundial de “exportação de mão de obra”. O governo chinês leva seus/as trabalhadores/as para diversos lugares do mundo para trabalharem como imigrantes em trabalhos precários e mal pagos. Inclusive para países desenvolvidos como a Suécia e o Japão. Tal fato tem aumentado as tensões entre os/as moradores/as locais, que estão ficando sem emprego ou sendo forçados/as a aceitar salários mais baixos e com menos benefícios, e os/as imigrantes que, por sua situação de origem (altamente precária) e sua vulnerabilidade no país de destino, aceitam os trabalhos mais precários recebendo salários menores sem nenhum acesso aos benefícios sociais e trabalhistas, forçando os salários e as condições de trabalho para baixo.

Desse modo, para a superexploração da força de trabalho, o capital busca as camadas mais vulneráveis da população, tais como imigrantes, idosos/as, mulheres, negros/as, homossexuais e deficientes. E esse processo se dá de forma bastante complexa e dialética, de modo que, se por um lado a expansão do trabalho precarizado representa a retirada de direitos e garantias trabalhistas, e o aumento das horas de trabalho por menores salários; por outro, a simplificação dos “contratos” possibilita a empregabilidade para muitos que se encontram fora do mercado de trabalho.

Esse cenário amplifica as disputas de narrativas acerca do aprofundamento das políticas neoliberais, tendo em vista que, a “uberização do trabalho” representa, ao mesmo tempo, a possibilidade de adquirir alguma ocupação e a sua intensa precarização.

Standing (2014) ilustra a heterogeneidade de interesses entre trabalhadores/as idosos/as e mulheres dos países desenvolvidos. Para o autor, existem aqueles que sofrem os malefícios da precarização do trabalho – que o autor denomina de *groaners* (lamentadores) –, e os que “dão boas-vindas aos empregos do precariado” –os *grinners* (sorridentes).

Entre os mais velhos existem os que, por receberem uma pensão adequada e cobertura de assistência médica, trabalham apenas por *hobby* ou para ganhar algum dinheiro extra (os *grinners*) -; porém há também aqueles que não recebem tais benefícios, ou ao menos

não em quantidade razoável, e são obrigados a partir para o mercado de trabalho competindo com os mais jovens (os *groaners*).

Quanto à precarização por gênero, Standing (2014) ressalta que entre as mulheres, existem aquelas que trabalham apenas como uma opção secundária (as *grinners*), já que seus cônjuges são assalariados e podem arcar com as despesas; e entre as *groaners* estariam “as solteiras que sustentam a família e aquelas que enfrentam a carga tripla de ter de cuidar de filhos, parentes idosos e ainda ter um trabalho pago” (STANDING, 2014, p.98).

Cabe ressaltar que no quesito gênero, o processo de globalização aumentou a *feminização do trabalho* de duas formas: de um lado porque as mulheres começaram a ocupar numericamente mais cargos de trabalho, por outro porque alguns trabalhos foram se tornando mais flexíveis e “tipicamente ocupados por mulheres” (STANDING, 2014, p.98). Contudo, tal mudança não se deu sem a calculada perversidade em que a precarização do trabalho está embebida:

O temor de que as mulheres possam envolver empregadores em altos custos não salariais, porque podem engravidar ou se ausentar para cuidar dos filhos, é menos relevante quando os empregos têm duração definida de poucos meses, se o acordo não é vinculativo ou dependente de demanda flutuante, ou se não houver nenhum custo para o trabalho intermitente (STANDING, 2014, p.99).

Desse modo, o trabalho temporário busca ocupar a massa de trabalhadores e trabalhadoras mais vulneráveis que, por terem poucas opções ou nenhuma, se submetem a tais condições precárias e instáveis.

O Japão é um “bom” exemplo para elucidar o processo de “feminização” do trabalho precarizado. No ano de 2008, enquanto menos de um a cada cinco homens ocupavam empregos precários, mais da metade das mulheres japonesas se encontravam nesta condição. Em 2010, 44% das mulheres ganhavam menos que um salário mínimo (STANDING, 2014).

Na Coreia do Sul, a situação não era melhor: enquanto as mulheres ocupavam 57% dos empregos precarizados, essa taxa era de 35% entre os homens. Na Alemanha e na França, cerca de 80% dos empregos de tempo parcial são ocupados por mulheres que recebem salários que chegam a um quarto a menos do que os salários pagos aos homens. Com isso, parte das mulheres de baixa renda que compõem o/a precariado/a são levadas aos serviços sexuais (STANDING, 2014).

Quanto às minorias étnicas²¹, o autor apresenta o caso da recessão de 2008 nos Estados Unidos, em que os mais atingidos foram os homens negros. No final de 2009, os homens negros jovens representavam metade da população desempregada. Além disso, “essa alarmante estatística era baseada num cálculo da força de trabalho que excluía todos os que estavam na prisão, numa época em que havia cerca de cinco vezes mais negros do que brancos atrás das grades²²” (STANDING, 2014, p.136).

O Walmart, nos Estados Unidos, é “exemplar” na exploração das minorias, ao ponto de ter inspirado a expressão “walmartização do trabalho”, devido à intensidade da exploração do trabalho exercida pela rede. Ela utiliza elementos do taylorismo – sempre buscando maior produtividade – e do toyotismo – o *just in time* –, somados a salários baixíssimos pagos à força de trabalho menos valorizada: mulheres, jovens, negros e deficientes. (ANTUNES, 2018).

Esse processo também foi identificado no Brasil por Antunes (2018) e Braga (2017) quando estudaram o processo de precarização do trabalho e identificaram que, nas primeiras décadas do século XXI, houve enorme expansão dos setores de *call-centers* e *telemarketing*, nos quais os/as teleoperadores/as recebem baixos salários, sofrem pressões constantes, abuso de poder, assédio sexual e apresentam elevado índice de adoecimento. Os autores observaram que o perfil contratado era, predominantemente, de mulheres jovens e não brancas²³.

Nesse cenário, observamos que, aliado ao processo de globalização, o avanço do neoliberalismo sobre o mundo do trabalho representa intensa precarização das condições trabalhistas, colocando na dianteira desse processo a terceirização e a flexibilização como elementos substanciais do aumento das horas diárias de trabalho e a diminuição dos salários, que se somam ao sentimento de medo e insegurança gerados pela instabilidade e incerteza que permeiam o mundo do trabalho atualmente.

²¹ Outro grupo de trabalhadores que entram como potencializadores do precariado são os “incapacitados”. “As pessoas identificadas como diferentes, além de serem mais propensas a encontrar oportunidades de vida restritas a opções precárias, também são mais propensas a ser pressionadas nesse sentido.” (STANDING, 2014, p.137).

²² O autor também discute o fato de a globalização ter aumentado o encarceramento e o uso do trabalho precarizado dentro das prisões privatizadas, como é o caso de uma prisão em Dehli, na Índia, onde utilizam os prisioneiros para produzir diversos produtos vendidos *online*. (STANDING, 2014).

²³ Braga (2017) e Antunes (2018) ressaltam que os setores de *call-centers* e *telemarketing* são importantes representantes do papel das Tecnologia de Informação e Comunicação – as TICs - no processo de precarização do trabalho. Além disso, no Brasil, também evidenciam a contraditória relação entre aumento da formalização e da precarização do trabalho, entre os anos de 2003 e 2013. Para aprofundamento do debate conferir em: ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços da era digital. Disponível em: https://www.academia.edu/39897121/O_Privil%C3%A9gio_da_Servid%C3%A3o_e-Livros. Acesso em: 03 de fevereiro de 2020 e BRAGA, Rui. A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global. São Paulo: Boitempo, 2017.

As reflexões até aqui realizadas nos ajudam a começar a identificar alguns dos aspectos que nos levam a defender a tese de que o avanço das políticas neoliberais no mundo do trabalho é capaz de configurar um novo perfil de estudantes-trabalhadores/as no DG-USP. Especialmente quando o processo de precarização escolhe como alvos preferenciais jovens, mulheres e a população preta e parda, que representam justamente a parcela crescente de estudantes que ingressam na USP nos últimos anos.

Não é difícil de imaginar que esses trabalhadores e trabalhadoras, além de enfrentarem as dificuldades materiais impostas pela áspera situação trabalhista, se encontrem também em sérias condições de fadiga física e mental. Desse modo, a fim de edificarmos um arcabouço reflexivo sobre tais questões, no próximo tópico pretendemos demonstrar como o “projeto” de constituição do sujeito neoliberal, mediante a hegemonia do neoliberalismo enquanto “nova razão de mundo”, possibilitou a expansão e a implementação do processo de precarização do trabalho, bem como ampliou os seus efeitos nocivos sobre a saúde física e mental dos trabalhadores e trabalhadoras.

1.3 - A constituição do sujeito neoliberal e a precarização do trabalho

Dardot e Laval (2016) defendem que o ideal mercantilista - de livre mercado e acúmulo de riquezas - não seria suficientemente capaz de fazer com que as pessoas se convertessem voluntariamente “à sociedade industrial e mercantil”. Ao contrário, era necessário que o novo ideal permeasse todas as dimensões da vida humana a ponto de educar a mente, controlar o corpo, determinar a organização do trabalho, a moradia, as horas de descanso e lazer, “que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.325). Esse novo ideal de indivíduo é norteado por dois princípios neoliberais: a liberdade individual e a completa autorresponsabilização de si.

Para Harvey (2008), o ideal das liberdades individuais foi o discurso central que convenceu a população a “abraçar” esse projeto que beneficiaria as elites e foi, inclusive, defendido entre os jovens dos movimentos de maio de 1968, que lutavam contra o grande capital e os regimes autoritários. Afinal, qual jovem (ou sujeito) não lutaria pela garantia das liberdades individuais? Mas, qual é o teor dessa liberdade que estão nos oferecendo? A que preço ela nos será *cedida*? E enquanto concessão, ela também pode nos ser retirada? Seguindo a própria lógica do capital, nada é de graça, então o que teremos que dar em troca dessa liberdade?

O filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, em sua obra *O neoliberalismo e as novas técnicas de poder*, publicada em 2000, salienta que “explorar alguém contra sua própria vontade não é eficiente, na medida em que torna o rendimento muito baixo”, portanto “é a exploração da liberdade que produz o maior lucro.” (HAN, 2018, p.11-12).

Para Han, quando o neoliberalismo cria e dissemina a ideia da “liberdade” individual o que ele faz, na verdade, é explorar a liberdade para que o capital fique livre; “o capital se multiplica enquanto competimos livremente uns com os outros. A liberdade individual é uma servidão na medida em que é tomada pelo capital para sua própria multiplicação.” (HAN, 2018, p.13). Sendo assim, o indivíduo não é efetivamente livre, ele apenas “cede” a sua liberdade para que o capital a explore para se reproduzir.

Han (2018) enfatiza ainda que, ao contrário do capitalismo industrial, que precisava disciplinar o corpo dos trabalhadores, no neoliberalismo, que se espalha e se valida numa sociedade da informação, é preciso disciplinar a mente dos sujeitos.

O neoliberalismo se baseia na técnica da psicopolítica, que é ancorada na positividade. “A psicopolítica neoliberal é uma *política inteligente* que busca agradar em vez de oprimir.” (HAN, 2018, p. 53 – grifo do autor). Desse modo, a estratégia de poder do neoliberalismo “não é proibitiva, protetora ou repressiva, mas prospectiva, permissiva e projetiva” (HAN, 2018, p.56), validando o discurso de investimento e esforço, desempenho e liberdade²⁴.

Para Dardot e Laval (2016), a dissolução dos ideais neoliberais na sociedade fez com que o homem moderno se dividisse em dois: “o cidadão dotado de direitos inalienáveis e o homem econômico guiado por seus interesses²⁵, o homem como ‘fim’ e o homem como ‘instrumento’” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.323). Com isso, as relações humanas passaram a ser mediadas por indivíduos completamente “livres”, descompromissados e dotados de direitos sagrados.

Segundo os autores, o discurso neoliberal que se tornou homogêneo foi o da aproximação entre o homem e a figura da empresa, constituindo assim o “sujeito

24 Para maiores detalhes sobre as reflexões do autor sobre a biopolítica (capitalismo industrial; sociedade disciplinar) e a psicopolítica (neoliberalismo; sociedade da informação) cf. HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica – O neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Ayiné, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/39163068/Psicopolitica_-_O_Neoliberalismo_e_as_Novas_T%C3%A9cnicas_de_Poder> Acesso em: 21 de novembro de 2019.

25 O neoliberalismo criou não apenas mecanismos perversos para impor o livre mercado, mas também fomentou sujeitos perversos, que como lembra Dardot e Laval “Governado e governável pelas sensações: se o indivíduo deve ser considerado em sua liberdade, ele também é um rematado patife, um ‘delinquente em potencial’, um ser movido antes de tudo por seu próprio interesse.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.325).

empresarial’, ‘sujeito neoliberal’ ou, simplesmente, o *neossujeito*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.327).

No meio empresarial, o sujeito neoliberal é considerado um colaborador, um membro do time como todos os outros e que, por isso, deve engajar-se plenamente e entregar-se por completo a sua atividade profissional, a tal ponto que as distâncias entre o indivíduo e a empresa que o emprega sejam completamente eliminadas e os desejos pela busca da eficácia e eficiência sejam tomados como genuinamente seus.

É importante que os desejos por melhores desempenhos e gozos na vida privada se confundam com os anseios profissionais pela melhoria e crescimento da empresa onde o sujeito trabalha. Desse modo, o indivíduo deve empenhar-se em ser o funcionário mais eficaz, eficiente, assíduo, prestativo e deve também investir constantemente em sua formação, já que ele é completamente responsável por seu sucesso ou por seu fracasso. O fracasso profissional, por exemplo, é tomado como uma falha pessoal daquele que não investiu suficientemente em seu *capital humano* e não como resultado de uma condição sistêmica, como uma crise econômica, que gera desemprego, ou uma situação de racismo, em que o empregador prefere contratar (e promover) pessoas brancas, ao invés de negros e indígenas. Como ressaltam Dardot e Laval: “assistimos a uma individualização radical que faz com que todas as formas de crise social sejam percebidas como crises individuais, todas as desigualdades sejam atribuídas a uma responsabilidade individual”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.348).

Nessa perspectiva, o sujeito deve se tornar completamente autocentrado, sendo “especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição²⁶” (DARDOT; LAVAL, 2008, p.331), suas ações são regidas a partir da “ética empresarial”, isto é, o indivíduo é “livre” para oferecer seus serviços e competir no mercado.

Do sujeito ao Estado, passando pela empresa, um mesmo discurso permite articular uma definição do homem pela maneira como ele quer ser ‘bem-sucedido’, assim como pelo modo como deve ser ‘guiado’, ‘estimulado’, ‘formado’, ‘empoderado’ para cumprir seus ‘objetivos’. Em outras palavras, a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma *entidade em competição* e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos. ‘Empresa’ é também o nome que se deve dar ao governo de si na era neoliberal. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.328-grifo nosso).

²⁶Harvey reforça essa ideia ao afirmar que “A competição — entre indivíduos, entre empresas, entre entidades territoriais (cidades, regiões, países, grupos regionais) — é considerada a virtude primordial.” (2008, p.76).

O sucesso é resultado da boa autogestão e de bons investimentos. Assim, a empresa

[...] torna-se não apenas um modelo geral que deve ser imitado, como também uma atitude que deve ser valorizada **na criança e no aluno**, uma energia potencial que deve ser solicitada no assalariado, uma maneira de ser que é produzida pelas mudanças institucionais e ao mesmo tempo produz melhorias em todos os domínios. (DARDOT; LAVAL, 2008, p.334-grifo nosso).

Enquanto “empresa de si”, o indivíduo está permanentemente exposto a riscos que devem ser geridos, exclusivamente, no âmbito privado. Considera-se que os indivíduos são plenamente livres para fazerem suas escolhas e, conseqüentemente, são inteiramente responsáveis pelos rumos que darão a sua saúde, educação, aposentadoria e profissão. A “empresa de si mesmo” deve gerir todos os âmbitos da vida: filhos, casamento, rede de contatos, vida profissional e pessoal. “[...] Cada indivíduo deve aprender a ser um sujeito ‘ativo’ e ‘autônomo’ na e pela ação que ele deve operar sobre si mesmo”. (DARDOT; LAVAL, 2008, p.337). Ou seja, o sujeito neoliberal deve ser tão bem-sucedido na empresa quanto o é em sua vida privada.

Esse aparente “cuidado de si” em nada tem a ver com “a finalidade única de produzir certa relação consigo mesmo”; ao contrário, “se o indivíduo deve ser ‘aberto’, ‘síncrono’, ‘positivo’, ‘empático’, ‘cooperativo’, não é para a felicidade dele, mas sobretudo e em primeiro lugar para obter do ‘colaborador’ o desempenho que se espera dele”. (DARDOT; LAVAL, 2008, p.343-344). Assim, o ideal do *sujeito produtivo* não se refere apenas ao trabalhador, mas ao sujeito que “em todos os domínios de sua vida produz bem-estar, prazer e felicidade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.325). Como bem descreve Dardot e Laval, “o sujeito neoliberal é produzido pelo dispositivo ‘desempenho/gozo’. [...] Exige-se do sujeito que produza ‘sempre mais’ e goze ‘sempre mais’ e, desse modo, conecte-se diretamente com um ‘mais-de-gozar’ que se tornou sistêmico” (DARDOT; LAVAL, 2008, p.355), de tal modo que “a liberdade tornou-se uma obrigação de desempenho” (DARDOT; LAVAL, 2008, p.360).

A constituição do sujeito neoliberal torna-se, assim, uma poderosa ferramenta da hegemonia neoliberal, tendo em vista que a “ética empresarial” envolve a totalidade da vida material e simbólica, as práticas, crenças, expectativas e seu modo de pensar e agir no mundo. O/a trabalhador/a, empreendedor de si, está convencido de que todo o seu sucesso e fracasso (em todos os âmbitos da vida) depende exclusivamente dele/a e que se ainda vive numa condição de penúria é porque não trabalhou o suficiente, ou não investiu corretamente em sua carreira e em suas capacidades.

A razão neoliberal acomoda a precarização do trabalho a partir do discurso de liberdade - o empreendedor de si que faz seu próprio horário de trabalho, seu salário, e “não deve satisfação para ninguém” - e autorresponsabilização. Porém, no que diz respeito à vida concreta, os trabalhadores e trabalhadoras trabalham mais, ganham menos, vivem sob constante pressão - para aumentar constantemente a produtividade - e instabilidade, por não ter nenhuma segurança trabalhista. Essa combinação pode ser catastrófica à saúde física e mental dos trabalhadores e trabalhadoras, como veremos na seção seguinte deste trabalho.

1.4 - O sujeito neoliberal adoecido

Em uma pesquisa realizada com estudantes da Universidade Federal do Ceará, Aragão (2008) busca compreender qual é o sentido e o significado que esses jovens dão ao trabalho. Em seu turno, os/as entrevistados/as demonstraram haver uma centralidade do trabalho em suas expectativas sobre o futuro; eles/as projetam desejos de obter um emprego estável em sua área de formação contando com a possibilidade de conciliação entre trabalho, família e amigos. Para a autora, os/as estudantes

Resguardam uma noção ingênua no enfrentamento do desemprego, acreditando que o investimento pessoal intenso e desesperado no processo de formação, qualificação e especialização profissional, estendendo-se para além da graduação – mestrado, doutorado, MBA, aliado a uma forte dosagem de perseverança e obstinação lhes garantirá, de alguma maneira, o diferencial para a entrada no mercado de trabalho. (ARAGÃO, 2008, p.119).

Desse modo, os/as estudantes acreditam que na atual conjuntura do mercado de trabalho, altamente competitivo e exigente, a única forma de obterem sucesso é despendendo muita energia em sua formação e qualificação, tendo em vista que o sucesso pessoal depende exclusivamente do seu próprio empenho.

De fato, a realidade do mercado de trabalho (instável, inseguro, flexível e precário) demanda muitíssima energia, já que cada ato do sujeito neoliberal é permeado por coleta de informações e escolhas racionais, como se tudo fosse um investimento, o que exige tempo e esforço, gerando intenso cansaço de si (DARDOT; LAVAL, 2008).

Como resultado, a forte pressão por autodesempenho (em TODOS os domínios da vida) gera autocoersão e autoculpabilização, já que somos os únicos responsáveis por nosso fracasso.

A partir do momento que o sujeito é plenamente consciente e mestre de suas escolhas, ele é também plenamente responsável por aquilo que lhe acontece: a ‘irresponsabilidade’ de um mundo que se tornou ingovernável em virtude de seu próprio caráter global tem como correlato a infinita responsabilidade do indivíduo

por seu próprio destino, por sua capacidade de ser bem-sucedido e feliz. [...] Dessa forma, a coerção econômica e financeira transforma-se em *autocoerção* e *autoculpabilização*, já que somos os únicos responsáveis por aquilo que nos acontece. [...] O *management* é um discurso ferrenho que usa palavras de veludo. (DARDOT; LAVAL, 2008, p.344-345-grifo dos autores).

Para que o capital financeiro - volátil, instável, desregulamentado, ingovernável e irresponsável -, possa se reproduzir livremente, é necessário que os indivíduos (trabalhadores e trabalhadoras) assumam a inteira responsabilidade por seus sucessos e fracassos e se sintam coagidos a se esforçar, sempre, exponencialmente em prol do seu sucesso.

Han (2018) relaciona a coerção provocada pela liberdade à ideia do *sujeito do desempenho*. Para ele a “liberdade” do sujeito de si, que se tornou patrão de si mesmo, provoca elevados índices de depressão e esgotamento físico e mental, já que seus ganhos, sua sobrevivência e seu sucesso dependem única e exclusivamente de seu desempenho. Desse modo, a “liberdade” provoca a coerção que gera frustração, estafa e depressão.

Para Alves (2010), a precarização reduz a vida cotidiana dos homens e mulheres à dedicação, quase que exclusiva, ao trabalho assalariado e encurta suas vidas pessoais, retirando-lhes o espaço-tempo de vida, que inclui: tempo com a família, tempo de lazer (sem culpa), tempo de formação enquanto sujeito (acesso às artes, aos estudos, aos jogos, aos espaços coletivos de solidariedade) e o tempo de ócio. Para o autor, uma das coisas mais terríveis da sociedade da mercadorização de tudo é o desrespeito ao ócio. As pessoas ficam tão cansadas emocional e fisicamente com o trabalho e suas tarefas diárias que a única coisa que querem nas horas vagas é a “diversão passiva”. O/a precariado/a se sente sem tempo para se dedicar ao ócio, às atividades culturais e, muitas vezes, sem tempo para dormir. Ao mesmo tempo, quando esses/as trabalhadores/as se dedicam a essas atividades, são abatidos pelo sentimento de culpa, “pensando que deveriam estar usando seu tempo na rede de contatos ou para atualizar constantemente seu ‘capital humano’, como todos os analistas estão estimulando.” (ALVES, 2010, p.195).

O/a precariado/a não tem controle algum sobre seu tempo, o mercado dos “empregos flexíveis” quer que o/a trabalhador/a esteja sempre de prontidão, tirando-lhe o controle do seu tempo de ócio, de descanso e com a família. Alves (2010) enfatiza que esse novo modo de regulação do trabalho assalariado altera o cotidiano dos/as trabalhadores/as, afetando a relação tempo de vida/tempo de trabalho. Além disso, a flexibilização do trabalho intensificou a precarização no âmbito da relação trabalho-emprego – já que agora o vínculo empregatício é instável – e da relação trabalho-vida, pois os/as trabalhadores/as devem se submeter à remuneração por produção/metras e à flexibilização da jornada de trabalho, no qual mediante o

banco de horas (que substituiu o ganho por horas extras), o/a trabalhador/a fica completamente disponível e sua jornada de trabalho fica submetida às necessidades da empresa: alta/baixa produção. Todos esses fatores geram um ambiente de completa instabilidade e competição, levando os/as trabalhadores/as a desenvolverem doenças físicas e psicossociais.

Antunes (2018) destaca dois elementos importantes que corroboram para o processo de transformação do ambiente de trabalho em “espaço de adoecimento”: a elevada pressão pela curva sempre ascendente de produtividade e a eliminação dos tempos mortos do processo de trabalho. Esses elementos aliados ao sentimento de medo, insegurança, autculpabilização e autorresponsabilização compõem uma fórmula poderosa de coerção e adoecimento físico e mental dos trabalhadores e trabalhadoras.

Han (2015), em sua obra *A sociedade do cansaço*, alerta para os perigos de uma sociedade que se consolida a partir dos excessos – de informação, por exemplo, e da “positividade” –, onde tudo é permitido, onde não há o outro, o diferente, o inimigo²⁷. Há demandas constantes pela “superprodução, superdesempenho e supercomunicação”, que certamente levarão ao “esgotamento, à exaustão e ao sufocamento”. (HAN, 2015, p.10).

A sociedade digital, a qual está ancorada o neoliberalismo, se pauta na “emocionalidade”, que é subjetiva, situacional e volátil, servindo ao modo imaterial de produção (produção de informação). Por essa razão, o atual regime econômico “molda emoções e padrões para maximizar o consumo”. Han (2018) destaca que “hoje, em última análise, não consumimos coisas, mas emoções. Coisas não podem ser consumidas infinitamente, mas emoções sim. Emoções se desdobram para além do seu valor de uso.” (HAN, 2018, p.66). O capital explora as práticas e as formas de expressar a liberdade: como a emoção, o jogo e a comunicação.

Por isso, uma das novas “competências” ensinadas na escola é a emocional, tendo em vista que, além de ser eficiente, competitivo e produtivo, o indivíduo precisa sobreviver à exploração da sua psique, já que o “regime introduz uma era do esgotamento [...] acompanhada de doenças mentais, como a depressão ou o *burnout*.”²⁸ (HAN, 2018, p.46).

²⁷ Maiores detalhes sobre a “positividade” da atual sociedade da informação cf. HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. – Petrópolis-RJ: Vozes, 2015. Disponível em: <http://livrandante.com.br/byung-chul-han-sociedade-do-cansaco/> Acesso em: 21 de novembro de 2019.

²⁸ “Síndrome de Burnout ou Síndrome do **Esgotamento Profissional** é um **distúrbio emocional** com sintomas de **exaustão extrema, estresse e esgotamento físico** resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade.” Extraído de <<https://saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-mental/sindrome-de-burnout>> Acesso em: 30 de Julho de 2020.

Han (2015) aponta que a depressão é um resultado da positividade, do excesso da cobrança do desempenho. Sendo assim, o sujeito depressivo é aquele que se cansou da intensa responsabilidade do alto desempenho. É um sujeito frustrado por não conseguir o impossível. Para o autor, a depressão

irrompe no momento em que o sujeito de desempenho não pode mais poder. Ela é de princípio um cansaço de fazer e de poder. A lamúria do indivíduo depressivo de que *nada é possível* só se torna possível numa sociedade que crê que *nada é impossível*. Não-mais-poder-poder leva a uma autoacusação destrutiva e a uma autoagressão. O sujeito de desempenho encontra-se em guerra consigo mesmo. O depressivo é o inválido dessa guerra internalizada. A depressão é o adoecimento de uma sociedade que sofre sob o excesso de positividade. Reflete aquela humanidade que está em guerra consigo mesma. (HAN, 2015, p.17-grifo do autor).

A positividade aqui pode ser entendida como o excesso de cobrança por *sempre* ter que produzir mais e melhor, além de ter que obter *sempre* felicidade e sucesso em todos os âmbitos da vida. Nesse aspecto, as redes sociais funcionam como um agravante, pois são onde as pessoas concentram o registro de suas alegrias e sucessos e, esse recorte, pode passar a falsa sensação de que somente a vida do observador é composta por dificuldades e frustrações. Os jovens observam nas redes sociais pessoas mais jovens (youtubers, por exemplo) que “magicamente” ficaram ricas e desfrutaram de viagens e festas extravagantes e objetos de consumo caros, enquanto eles próprios trabalham muitas horas por dia, mas não conseguem sequer comprar o tênis desejado. Nessa situação, os primeiros se leem e são lidos socialmente como fracassados e os segundos como exemplos de sucesso. Esse pode ser um dos elementos que compõe as razões que justificam o crescente percentual de jovens que sofrem de ansiedade e depressão²⁹.

A insegurança, o medo, a culpa, a necessidade de estar sempre se atualizando e sempre obtendo o melhor desempenho e a constante sensação de falta de tempo – seja para se dedicar à família, ao autocuidado ou mesmo à formação –, somados ao tempo gasto nas redes sociais, são temperos poderosos para produzir altos níveis de ansiedade. Standing aponta que “é normal ficar ansioso se você está vivendo uma existência precariada, entrando e saindo do

²⁹ Existem diversos estudos que evidenciam o impacto na saúde mental e física provocadas pela elevada exposição às redes sociais; estresse, ansiedade e depressão são alguns desses efeitos. Para maiores detalhes conferir em: KUMAR, Sandeep et all. **Relationship of internet addiction with depression and academic performance in Indian dental students**. Clujul Med. 91(3), julho de 2018, p.300–306. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6082606/>. Acesso em: 07 de março de 2019.
RABADI, Laith et all. **The Relationship between Depression and Internet Addiction among University Students in Jordan**. Journal of Addiction Research & Therap, nov.2018. Disponível em: <https://www.omicsonline.org/open-access/the-relationship-between-depression-and-internet-addiction-amonguniversity-students-in-jordan-2155-6105-1000349.pdf>. Acesso em: 07 de março de 2019.
SMALL, Gary. **A Internet Transforma o seu Cérebro**. Entrevista disponível em: <https://www.methodus.com.br/artigo/409/a-internet-transforma-o-seu-cerebro.html>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2019.

desemprego, preocupado em ganhar dinheiro suficiente para comprar alimentos ou preocupado em saber onde você estará dormindo no próximo mês.” (STANDING, 2014, p.215-216).

Assim como Dardot e Laval (2016), Han (2018) desenvolve a ideia de que o discurso neoliberal sobre o indivíduo “empreendedor de si mesmo” é o grande responsável pela autocoersão, autoexploração, autculpabilização e autoagressão. Para o autor, ao contrário do que previa Marx – quando disse que a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção no capitalismo só seria superada pelo comunismo –, foi o neoliberalismo que superou a exploração da força de trabalho da classe trabalhadora por mãos alheias e “hoje, cada um é um *trabalhador que explora a si mesmo para a sua própria empresa*. Cada um é senhor e servo em uma única pessoa. A luta de classes também se transforma em uma *luta interior consigo mesmo*” (HAN, 2018, p.14-grifo do autor). A “queda da instância dominadora”, representada pelo patrão no capitalismo industrial, resulta em “liberdade” e autocoerção, “assim, o sujeito de desempenho se entrega à *liberdade coercitiva* ou à *livre coerção* de maximizar o desempenho.” (HAN, 2015, p.16).

O sentimento (ou discurso) de liberdade camufla a autoexploração, tendo em vista que o explorador é também o explorado. Além disso, a autoresponsabilização evita a possibilidade de questionar a sociedade ou o sistema, e “aí está a inteligência peculiar do regime neoliberal: não permite que emergja qualquer resistência ao sistema.” (HAN, 2018, p.16). Pois, quando a exploração é feita por outros, pela burguesia por exemplo, faz sentido os proletários reagirem contra essa força de opressão. No entanto, no neoliberalismo, o trabalhador canaliza a agressão, a culpa, a coação e a exploração contra si mesmo. Assim, os explorados não se tornam revolucionários, mas depressivos. (HAN, 2018, p.16).

Além da autocoerção e autoexploração poderem provocar depressão e outros adoecimentos físicos e mentais, também podem incorrer na dissolução dos laços sociais. Alves (2010), Standing (2014) e Antunes (2018) apontam a destruição dos laços sociais representada inclusive pela dissolução e enfraquecimento de organizações coletivas, como os sindicatos, como um dos grandes elementos causadores do adoecimento dos trabalhadores e trabalhadoras precarizadas.

Alves (2010), ao descrever as características da nova morfologia social do trabalho, destaca como uma de suas dinâmicas psicossociais a “dessubjetivação de classe”. Para o autor, o neoliberalismo impõe a lógica da valorização da individualização da vida social, ao

mesmo tempo que a solidariedade coletiva, antes encontrada nos sindicatos, foi dissolvida na vida cotidiana. Nas palavras do autor:

É importante salientar que os processos de dessubjetivação de classe implicam desmontes de coletivos laborais como traço intrínseco das dinâmicas reestruturativas do capital nas últimas décadas. O desmonte de coletivos de trabalho constituídos por operários e empregados vinculados ao *ethos* da solidariedade de classe, é o desmonte da memória pública de organização e luta de classe. Os novos coletivos laborais constituídos por jovens operários e empregados, tendem a destilar o *ethos* do individualismo que impregna a sociedade civil neoliberal. (ALVES, 2010, p.11).

O capitalismo flexível é especialista em manipulação do corpo e da mente dos sujeitos. Desse modo, os mecanismos do “capital manipulatório” funcionam mediante a complexa interação entre coerção/consentimento. Na sociedade toyotista a “emulação do medo” é o principal elemento dessa interação, pois é usado como “‘moeda de troca’ dos consentimentos espúrios das individualidades de classe.”. Por isso, “a produção do capital é também produção (e negação) de subjetividades humanas” (ALVES, 2010, p.14), isto é, a hegemonia neoliberal se dá justamente porque é capaz de alterar materialmente e subjetivamente a vida dos sujeitos. A precarização do trabalho não seria possível sem um eficiente sistema de controle das subjetividades.

Antunes (2018) também corrobora a ideia de que o processo de individualização no trabalho e de dissolução das solidariedades coletivas possa dar origem ao adoecimento dos trabalhadores e trabalhadoras.

É essa quebra dos laços de solidariedade e, por conseguinte, da capacidade do acionamento das *estratégias coletivas de defesa* entre os trabalhadores que se encontra na base do aumento dos processos de adoecimento psíquico e de sua expressão mais contundente, o suicídio no local de trabalho. (ANTUNES, 2018, p.161-grifo do autor).

Outro elemento importante é que a produção toyotista coloca trabalhadores/as contratados/as sem direitos trabalhistas e com baixos salários ao lado de trabalhadores/as mais antigos/as e estáveis, provocando um efeito de “solidariedade negativa”. Isto é, os trabalhadores precarizados se voltam contra aqueles que são mais estáveis e minimamente amparados pela proteção trabalhista, pois são levados a julgar que esses possuem privilégios em relação a sua própria condição. Essa comparação é feita de forma superficial, sem a devida reflexão de classe e isenta de crítica ao sistema. Num contexto de subjetivação neoliberal, os trabalhadores se veem como inimigos, como rivais, numa arena em que o único comportamento cabível é a competição.

Desse modo, o capitalismo flexível precariza não somente as condições materiais de trabalho e de sobrevivência dos sujeitos, mas também a sua condição existencial, seja

enquanto indivíduo, seja enquanto coletivo. Considerando que o ser humano é essencialmente um ser social, a construção da subjetividade passa necessariamente pela intersubjetividade; quando esses laços são corroídos há também a decadência do sujeito (ALVES, 2010).

A hegemonia da razão neoliberal, enquanto “nova razão de mundo”, possibilita que a precarização do trabalho - pautada no excesso de trabalho, nos baixos salários, na instabilidade e insegurança -, e o conseqüente adoecimento dos trabalhadores e trabalhadoras sejam camuflados pelo discurso da liberdade, da responsabilização de si, do empreendedor de si, da competição em todos os âmbitos da vida, da falência do Estado e da exaltação da economia de mercado. Desse modo, a constituição do sujeito neoliberal representa elemento fundamental na sedimentação da precarização do trabalho.

Esse cenário nos leva a tentar compreender como os/as estudante-trabalhadores/as da atualidade são afetados por essa realidade e qual é o impacto disso em sua vivência acadêmica. Como o/a estudante-trabalhador/a inserido/a nessas condições de trabalho vivencia a universidade?

O perfil de estudantes-trabalhadores/as identificados por Rabello (1973, 1974) e Cardoso e Sampaio (1994), com idade predominantemente acima de 25 anos e casados, já enfatizava a centralidade do trabalho em suas vidas. Porém, suas motivações vão além das necessidades financeiras, seus interesses estavam relacionados à sociabilidade, consumo, experiência profissional e independência financeira. Esses/as estudantes/as também afirmavam que era possível conciliar trabalho e estudo.

Já na atual conjuntura do mercado de trabalho, os/as estudantes tendem a trabalhar mais e ganhar menos; eles sofrem constantes pressões por tentar cumprir metas ascendentes, e além disso precisam lidar com a insegurança e a instabilidade. Essa situação é colocada ao lado da constante cobrança por sucesso rápido (em todos os âmbitos da vida), discurso intensificado pelas redes sociais, cuja lógica ostenta a riqueza e o gozo, promovendo constante frustração. O cansaço, o estresse e a depressão são vistos como fracasso, ao mesmo tempo que são quase inevitáveis.

Neste capítulo evidenciamos as novas condições de trabalho às quais os trabalhadores/as, e conseqüentemente os/as estudantes-trabalhadores/as do DG-USP, estão submetidos e como o discurso neoliberal camufla a deterioração do trabalho e da saúde desses sujeitos. A seguir, iremos refletir sobre como a educação contribui para a constituição do sujeito neoliberal e a conseqüente dissimulação da precarização do trabalho.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO NEOLIBERAL E A CONSTITUIÇÃO DO NEOSSUJEITO

Neste capítulo buscamos refletir acerca dos avanços das políticas neoliberais sobre a educação, a fim de compreender o seu papel na constituição do sujeito neoliberal e, conseqüentemente, na manutenção da hegemonia da ideologia do capital.

Assim, refletiremos a respeito da mudança de sentido e função da escola e da universidade no contexto de aprofundamento do neoliberalismo sobre as políticas educacionais brasileiras.

No último tópico, analisamos a entrada das políticas neoliberais na USP, no âmbito da Reforma Universitária de 1968, durante a Ditadura Militar, e o atual Relatório McKinsey. Tentamos evidenciar que tais políticas se sustentam nos três pilares nefastos do neoliberalismo: privatização, enxugamento e terceirização. Além disso, refletimos sobre a inclusão de estudantes socioeconomicamente mais vulneráveis proposta pelo Relatório atrelada à precarização e à privatização da USP.

2.1 - A escola neoliberal e a constituição do neossujeito

A crise do capitalismo, nos anos de 1970, foi o contexto ideal para que a classe dominante impusesse à sociedade seus princípios econômicos, políticos e culturais, decretando a falência dos Estados e a ineficiência dos sistemas educativos. A partir de então passa a ser forjada uma retórica discursiva a fim de convencer a sociedade de que as reformas neoliberais são a única saída possível para as crises do capital.

Na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais estão em crise devido ao seu crescimento desordenado e por isso sofrem de ineficiência, ineficácia e improdutividade. De modo que exclusão, evasão, repetência e analfabetismo funcional representam não uma crise democrática, mas uma crise gerencial advinda das burocracias e clientelismo do Estado. E, por esse motivo, a educação deve sair da esfera do direito social para a do mercado, pois somente sob essa lógica atingirá a devida eficiência e produtividade.

Assim, segundo a razão neoliberal, é evidente que os responsáveis pela crise educacional são o Estado assistencialista e os defensores dos direitos sociais, que atrapalham o desenvolvimento da lógica de eficácia, eficiência, produtividade e competição que validam a ideia de sucesso e fracasso social. Sob essa ótica, os indivíduos também são responsáveis

pela crise educacional, pois aceitam como natural a racionalidade assistencialista e de cidadania advindas do Estado.

Nessa perspectiva, a retórica neoliberal defende que “os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; [...] os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais.” (GENTILLI, 1996, p.6). Ao fim e ao cabo, o discurso neoliberal visa impor reformas estruturais profundas a todas as instituições da sociedade e a educação representa palco central da disputa pela hegemonia da lógica de mercado. Pois, ao mesmo tempo que é considerada uma mercadoria que deve ser rentável e, portanto, deve ser tomada como um serviço como outro qualquer e não como um direito subjetivo; é fundamental para a eficácia econômica que depende de avanços científicos e de mão de obra qualificada e adequada ao atual mercado de trabalho - adequada tanto no sentido da qualificação profissional demandada pelo capital, quanto na sua adaptação/aceitação às novas condições de trabalho precário, flexível, instável, incerto e em constante transformação.

Desse modo, como nos alerta Williams (2011), as instituições educacionais são centrais no processo de incorporação da cultura dominante, no caso, da razão neoliberal. Para tanto, são desenvolvidas teorias e ideologias na/sobre a escola/universidade que visam a edificar a ideia de ineficiência, ineficácia e improdutividade dos sistemas educacionais geridos pelo Estado. Não que a escola não apresente sérios problemas estruturais e pedagógicos, porém, os termos nos quais estes são colocados evocam como única solução possível a adoção da lógica empresarial de gestão.

Assim, nos anos de 1970, começam a surgir no campo educacional teorias desenvolvimentistas com o objetivo de reforçar essa perspectiva de mercado sobre a educação. Uma delas foi a teoria do *capital humano*.

O conceito de capital humano (ou recursos humanos) busca demonstrar o investimento - individual e governamental - feito na educação e o seu conseqüente retorno financeiro, de modo que, quanto menor o investimento em escolaridade, menor será a produtividade e, como resultado, menor será a renda do indivíduo ou da nação.

Frigotto (1984) critica essa ideia de que, do ponto de vista macroeconômico, esse investimento representa o aumento da produtividade e a superação do atraso econômico; e, do ponto de vista microeconômico, explica as desigualdades sociais. Assim, ele diz, “na base deste raciocínio (silogístico), infere-se literalmente que a educação é um eficiente instrumento de distribuição de renda e equalização social” (FRIGOTTO, 1984, p.44), “evidenciando” que

os países são pobres e subdesenvolvidos pois seus governos não foram suficientemente competentes para investir satisfatoriamente na educação e, com isso, promover o desenvolvimento social e econômico. Seguindo essa linha de raciocínio, se seus cidadãos também não investem suficientemente em educação, não poderão alcançar elevados ganhos financeiros, dificultando seu desenvolvimento pessoal e social.

Frigotto (1984) evidencia como a teoria do capital humano redesenha, à luz da lógica do capital, a concepção de sociedade e de ser humano. O conceito de ser humano é reduzido à relação simplificada consumidor/produzibilidade, já que os sujeitos são concebidos apenas como indivíduos “livres” para vender e comprar mercadorias; e a sociedade é concebida a partir da ideia de sujeitos individualizados sem identificação de classe social, eliminando toda a complexidade histórica, política, de gênero e raça que incidem sobre uma população. Nas palavras do autor,

Por outra parte, a visão de capital humano, além de estabelecer este tipo de redução, vai reforçar toda a perspectiva meritocrática dentro do processo escolar. Assim como no mundo da produção todos os homens são ‘livres’ para ascenderem socialmente, e esta ascensão depende única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional dos seus recursos, no mundo escolar a não-aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais. Trata-se da falta de esforço, da 'não-aptidão', da falta de vocação. Enfim, a ótica positivista que a teoria do capital humano assume no âmbito econômico justifica as desigualdades de classe, por aspectos individuais; no âmbito educacional, igualmente mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade da educação que têm as classes sociais. (FRIGOTTO, 1984, p.67).

Desse modo, a teoria do *capital humano* é uma artimanha teórica que visa validar o discurso de responsabilização do sujeito, de falência do Estado e de valorização do modelo empresarial, dissimulando as desigualdades socioeconômicas e educacionais e, conseqüentemente, aliando-se aos interesses da classe dominante.

Além de mudar a concepção de sociedade e sujeito, a proposta neoliberal de escola também transforma o sentido e a missão da escola. Como ressalta Laval (2019), no neoliberalismo “a instituição escolar parece só existir para fornecer às empresas o capital humano que essas necessitam” (LAVAL, 2019, p. XII-nota de rodapé). O autor lembra que, na concepção republicana, a escola possuía valores que iam além do meramente profissional, também oferecia formação de cidadãos e valores sociais, culturais e políticos. Atualmente, na economia globalizada, a escola representa valor de mercado e está orientada para objetivos de competitividade. Assim, segundo Laval (2019), no contexto neoliberal, a instituição escolar passa por mutações que podem ser associadas a três tendências: a desinstitucionalização, a desvalorização e a desintegração.

A desinstitucionalização refere-se à visão da escola enquanto ‘produtora de serviços’, uma ‘empresa-aprendiz’, que perde a sua “forma social caracterizada por sua estabilidade e sua autonomia relativa” (LAVAL, 2019, p. XVIII – XIX) e passa a ser gerida segundo os princípios empresariais de competitividade e produtividade, sendo submetida à obrigação de resultados e inovações.

A desvalorização aparece de forma contraditória: ao mesmo tempo em que há o discurso que afirma reconhecer a importância fundamental da escola para o progresso, há o esfacelamento dos seus fundamentos e finalidades: os objetivos de emancipação política e formação cidadã são substituídos “pelos imperativos prioritários de eficácia produtiva e de inserção profissional.” (LAVAL, 2019, p.XIX). Isto é, não é a instituição escola que está sendo valorizada, mas a sua transformação em escola-empresa.

A desintegração se realiza com o processo de mercantilização da educação, em que há uma concepção de consumo que promove a diferenciação entre as escolas a partir das demandas dos consumidores - os pais -, contrariando a ideia de escola única, reproduzindo e ampliando as desigualdades sociais. Desse modo, a escola deve seguir a lógica econômica da competitividade e, como uma empresa, precisa se diversificar para atender às demandas de sua clientela heterogênea.

Ainda que no estágio anterior ao neoliberalismo as instituições educacionais guardassem certo “valor moral”, no capitalismo industrial, dos séculos XIX e XX, a escola já reproduzia o modelo fordista dominante nas fábricas. Da mesma maneira, no século XXI o neoliberalismo e o capitalismo financeiro demandam uma “escola toyotista”, adaptada às novas exigências do capital financeiro - competitivo, flexível e instável, que deve garantir “‘alto desempenho’, produzindo resultados de aprendizagem mensuráveis e de alta-qualidade” a partir de “um ‘controle de qualidade’, uma avaliação e um acompanhamento inovadores, mas padronizados, informatizados, nacionalmente estabelecidos” (WEXLER, 1995, p.163).

Para atender a tais exigências, as reformas educacionais propostas pelos administradores neoliberais demandam uma escola que, segundo Gentili (1996), se assemelha ao modelo de produção do McDonalds, pois no neoliberalismo as instituições educacionais são pensadas a partir dos atuais “padrões produtivistas e empresariais”. Sendo assim, a “mcdonaldização da escola” visa atender aos princípios de qualidade, serviço e preço, que devem ser seguidos a partir de padrões rigorosos de produção e controle de qualidade, visando aumento da produtividade a baixos custos.

Nessa linha, podemos dizer que a escola neoliberal demanda a formação de trabalhadores/as adaptados/as à uma “nova morfologia do trabalho” que, inserida num contexto de instabilidade trabalhista, flexibilidade produtiva e econômica e de intensas inovações tecnológicas, exige que as instituições educacionais formem trabalhadores com “certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito” (GENTILI, 1996, p.10).

Assim, a instabilidade do mercado de trabalho e as rápidas transformações econômicas e tecnológicas exigem que os indivíduos sejam capazes de promover uma “autoformação permanente, uma ‘autoaprendizagem’ continuada” (LAVAL, 2019, p.72). A habilidade de “aprender a aprender” a fim de manter a aprendizagem ao longo da vida é defendido em documento da OCDE:

A aprendizagem ao longo da vida deve atender a vários objetivos: favorecer o desenvolvimento pessoal, notadamente **enriquecer** o lazer (especialmente durante a aposentadoria), reforçar os valores democráticos, incentivar a vida coletiva, **preservar a coesão social** e **favorecer a inovação, a produtividade e o crescimento econômico**. (apud LAVAL, 2019, p.71 - grifo nosso)³⁰.

Fica sugerido neste fragmento de texto que “favorecer o desenvolvimento pessoal” não tem nada a ver com o desenvolvimento do sujeito enquanto ser humano, mas enquanto consumidor, a fim de “enriquecer o lazer”; além disso, é necessário “preservar a coesão social”, isto é, apaziguar as lutas de classes, e “favorecer a inovação, a produtividade e o crescimento econômico”. Então, a “aprendizagem ao longo da vida” deve atender primordialmente ao objetivo econômico? Desenvolver o intelecto, a capacidade crítica e reflexiva, promover o bem-estar, a felicidade, contribuir com o meio ambiente, com a diminuição das desigualdades socioeconômicas não representam nenhuma importância no esforço contínuo em aprender ao longo de toda a vida?

Laval (2019) denomina essa exigência do capital de “pedagogização da vida”; o sujeito deve ter autodisciplina para garantir a autoaprendizagem constante a fim de gerir as incertezas num mercado flexível e altamente competitivo.

Nesse sentido, mais que uma resposta à necessidade de autonomia e desenvolvimento pessoal, é a **obrigação de sobreviver no mercado de trabalho** [...]. Se os indivíduos não forem capazes de ‘gerir a incerteza’ e ‘garantir a empregabilidade’ em uma sociedade em que o risco de exclusão e marginalização é cada vez maior, a eficiência global da economia diminuirá.” (LAVAL, 2019, p.74-grifo nosso).

Assim, o funcionamento instável da economia transfere totalmente a responsabilidade sobre o fracasso e o sucesso profissional para os sujeitos. A intensa

³⁰ Não conseguimos encontrar o documento original completo, nem mesmo versões em inglês, português ou espanhol.

competitividade e a ameaça de desemprego obrigam a constante busca por “autoformação”, os sujeitos devem aprender a conviver e “gerir a incerteza”.

A crise do capital³¹, que demandou um mercado de trabalho reestruturado, exige, por consequência, uma escola reestruturada em que seja garantido um “controle de qualidade”. Para isso, o currículo da escola toyotizada deve mudar o foco da formação acadêmica para a formação voltada para situações concretas e práticas ligadas à vida real. Não nos termos freireanos, que propunham um diálogo entre o conteúdo escolar e a realidade do estudante a fim de problematizá-la e refletir sobre as possibilidades de superar as suas contradições e opressões, mas a partir de uma visão na qual o conhecimento (padronizado) passa apenas por um processo de tradução e ocorre num ambiente estruturado e controlado, onde o ato de conhecer é reduzido ao nível prático. O conteúdo passa a ser definido pelas “habilidades instrumentais vindas do local de trabalho” (WEXLER, 1995, p.167), promovendo uma verdadeira superficialização do conhecimento.³² Laval (2019) ressalta que, nesse processo de “orientação do sistema escolar para as necessidades econômicas” ocorre uma “hibridação” dos termos escolares e empresariais, alterando as referências internas da escola, ou seja, seu modo de funcionar, sua missão e organização. A lógica empresarial – de produtividade, rentabilidade e eficiência – passa a alterar o léxico escolar, que além de transformar estudantes e seus pais em meros clientes converte diretores e professores em simples “gestores”. Como ressalta Wexler (1995), “a nova linguagem da educação é a linguagem do trabalho reestruturado, pós-fordista, pós-industrial” (p.163).

O documento da OCDE *Écoles et entreprises: un nouveau partenariat* faz a seguinte aproximação entre a pedagogia e a lógica empresarial:

[...] cada vez mais as principais **qualidades exigidas no universo do trabalho e as qualidades que as empresas querem incentivar as escolas a ensinar** são de ordem mais geral. Capacidade de adaptação, comunicação, trabalho em equipe e iniciativa – essas e outras **competências ‘genéricas’** – são fundamentais hoje em dia para **assegurar a competitividade das empresas**. Ora, essa tendência corresponde à evolução pela qual a pedagogia está passando. Muitos professores preferem abandonar o **ensino tradicional**, que consiste principalmente em **transmitir conhecimentos**, e ensinar os alunos a refletir e aprender sozinhos. (apud LAVAL, 2019 p.80 – grifo nosso).

Nessa perspectiva, o ensino escolar passa a ser visto apenas como uma “formação inicial”, como uma espécie de “acumulação primitiva de capital humano”, já que será a formação profissional que dará as “instruções” legítimas que vão delinear, especialmente, o

³¹ Para mais informações sobre a crise do capital ver HARVEY, David. Neoliberalismo: História e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

³² Vide a nova Base Nacional Comum Curricular (2017).

comportamento dos indivíduos (LAVAL, 2019) de modo que a adaptação à nova morfologia do trabalho seja garantida por uma educação pouco reflexiva e interventiva.

Vale observar na citação da OCDE que o termo *conhecimentos* foi substituído por *competências*, muito mais relacionado com a aptidão para realizar tarefas do que com o ato de compreender por meio da razão, acumular saberes e observar a realidade; sugerindo que a escola deve substituir a “lógica dos conhecimentos” por uma “lógica da competência”, ou seja, pelas “competências genéricas” exigidas pelo mercado de trabalho: ler, escrever, contar, e pelas habilidades que possibilitam a comunicação, o trabalho em equipe e a iniciativa no ambiente de trabalho. Desse modo, o conhecimento ganha um aspecto meramente utilitarista, e a escola, um caráter de produtora de indivíduos bem treinados para satisfazerem às necessidades das empresas.³³ Cumpre notar também que “ensinar os alunos a refletir e a aprender sozinhos” não garante uma “pedagogia libertadora” de fato, capaz de ajudar a construir autonomia de pensamento. Na educação neoliberal, os estudantes devem “aprender a aprender” pois precisarão se adaptar a um mercado de trabalho em constante transformação e altamente instável, no qual a troca de emprego (e até mesmo de área de atuação) ao longo da vida será constante e inevitável³⁴.

Para Freitas (2012), o atual modelo de educação – ancorado em três grandes categorias, a saber: a responsabilização, a meritocracia e a privatização – é definido pelo termo *neotecnicismo*.

O discurso da meritocracia pretende consolidar a ideia de responsabilização individual dos resultados. Assim, já que todos os estudantes recebem (supostamente) a mesma oportunidade de estudar, a diferença de resultados se explica pelo esforço individual: os que se esforçam mais têm melhores resultados e recebem suas recompensas; por outro lado, aqueles que pouco se esforçam têm os piores resultados e são punidos. Porém, a justiça apregoada em relação à distribuição de recompensas não se verifica na realidade, tendo em

³³ Laval (2019) ressalta que também foi assim no capitalismo industrial; porém, ao menos a transmissão de conhecimentos e saberes eram valorizados. No atual capitalismo flexível, a demanda é por quase completa desintelectualização.

³⁴ As TICs e as redes sociais desempenham papel crucial nesse processo de “pedagogização da vida”, pois possibilitam que a “aprendizagem”, enquanto “uma categoria totalizante”, seja acessada facilmente a qualquer hora e em qualquer lugar, “**não existe um lugar ‘gratuito’** [...], o que existe são ‘pontes’, ‘redes de aprendizagem’, ‘percursos flexíveis’, ‘parcerias’ e todas as formas de interpenetração facilitadas pelo uso de novas tecnologias.” (LAVAL, 2019, p.74-grifo nosso). Esse processo resulta em pelo menos três grandes consequências: a desvalorização do papel docente e da escola, a completa mercadorização da educação e o adoecimento provocado pelos “excessos” de autocobrança e de competitividade que gera estresse, ansiedade e cansaço. Ver Laval (2019) e Standing (2014).

vista que a régua é a mesma para todos, mas as desigualdades socioeconômicas “de saída” – como cor, gênero e classe – impõem aos estudantes condições materiais totalmente diferentes.

Para Freitas (2012), o discurso em torno da meritocracia e da responsabilização individual visa “criar ambiências” para ampliar a privatização do sistema público de educação; e, a partir da ideia de improdutividade e ineficiência dos sistemas educacionais geridos pelo Estado, apresentar a lógica tecnicista-empresarial como a única solução possível.

No Brasil, essa lógica educacional está presente desde os anos de 1970, como enfatiza Frigotto (1984); porém, será a partir da Reforma administrativa do Estado nos anos de 1990 que a educação tecnicista-empresarial passará a se materializar mais rápida e intensamente na educação nacional. Além de diversas alterações de cunho neoliberal promovidas no âmbito da administração pública brasileira, essa Reforma, por meio da Lei 9.970/1999, inseriu a noção de setor público não-estatal, regulamentando a formação de parcerias público-privadas para fins de responsabilidade e investimento privados nos setores sociais, no formato das chamadas Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Segundo Freitas (2012), a criação dos conceitos de serviços *públicos estatais* e *públicos não estatais*, abriram espaço para a gestão por concessão – que representa um meio de transferir verbas públicas para a iniciativa privada. Numa palavra, a OSCIP funciona como um dos instrumentos do plano de privatização da educação pública brasileira³⁵ (FREITAS, 2012).

O que está por trás de tais políticas é o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais a fim de colocá-lo a serviço dos interesses do mercado e garantir a hegemonia da lógica do capital. Assim, a reforma do Estado brasileiro, permitiu a participação direta das classes dominantes na formulação de políticas públicas educacionais mediante o surgimento de associações empresariais como o Grupo de Instituições e Fundações Empresariais (GIFE) e do Todos Pela Educação (TPE), que,

legitimadas nas perspectivas da responsabilidade social e do investimento social privado, representam a dinâmica da obtenção da hegemonia por parte dos setores ligados ao capital financeiro, como Instituto Unibanco, Fundação Bradesco, Itaú Social; ao capital industrial, como o grupo Gerdau, Votorantim e Samargo; do agronegócio, além de outros setores da economia como Instituto Natura, Fundação Lemman, e grupos afins, como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho, TV Globo, entre muitos outros, formando um amplo conglomerado empresarial visando o investimento social privado em educação e o protagonismo nas definições de políticas públicas de educação. (SILVA; MOTTA, 2017, p.32).

³⁵ Além dessa forma de privatização, Freitas (2012) destaca o Programa Universidade para Todos (Prouni) – no ensino superior - e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) - no ensino médio.

A fim de inserir a lógica empresarial/gerencial nas escolas, representantes desse empresariado passaram a ocupar cargos estratégicos nos aparelhos do Estado, como é o caso de Viviane Senna, do Instituto Ayrton Senna, que é membra da comissão de educação na Organização para a Colaboração e Desenvolvimento Econômico (OCDE); e Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau que compõe o grupo *Todos pela Educação*, que foi assessor da presidenta Dilma Rousseff e, durante o seu governo, atuou como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade.

Giroto e Oliveira (2018) observam que esses grupos, “preocupados” com a educação pública brasileira, passam a interferir de forma bastante concreta no sistema educacional nacional mediante a produção de materiais didáticos, campanhas publicitárias e cursos de formação inicial e continuada para professores/as, coordenadores/as e diretores/as de escola. Disseminando, assim, a lógica empresarial a partir de termos como “metas”, “eficiência”, “produtividade”, “resultados”, “desempenho”.

Como observamos, a educação neoliberal está ancorada num aparato retórico que objetiva a constituição de sujeitos totalmente adaptados à nova morfologia do trabalho e à lógica de mercado. Sob essa racionalidade, a educação tecnicista-empresarial em muito contribui para a constituição do sujeito neoliberal, facilitando a dissimulação das desigualdades educacionais e da precarização do trabalho. O completo esvaziamento do sentido da educação enquanto processo formativo integral da pessoa humana forma estudantes com pouca capacidade reflexiva-investigativa, resultando em trabalhadores bastante conformados à “nova razão de mundo” e às novas condições do mercado de trabalho.

Esse modelo educacional tem se materializado no Brasil mediante a participação ativa dos grupos empresariais na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais, tornando evidente a importância do papel da educação enquanto instituição fundamental no processo de incorporação da ideologia dominante e, portanto, palco significativo da disputa pela hegemonia da ideologia neoliberal.

Esse cenário nos leva a pensar que o atual perfil de estudantes-trabalhadores não foi transformado apenas pela existência da nova morfologia do trabalho, mas porque esses sujeitos estão sendo formados sob a lógica da razão neoliberal, responsável por transformar seu olhar sobre a realidade e sobre o sentido da educação e do trabalho. Então devemos nos perguntar: como essa realidade implica a vida acadêmica desses estudantes? E nessa linha, como os estudantes cotistas se relacionam com a universidade? Que universidade é essa que

está recebendo esses estudantes-trabalhadores/as precarizados/as e cotistas? Ou ainda, como as políticas e a lógica neoliberal estão avançando sobre as universidades públicas brasileiras?

2.2 - Universidade Neoliberal: mudança de sentido e mercadorização do ensino superior brasileiro

As políticas neoliberais começam a ganhar espaço no ensino superior brasileiro a partir da Reforma Universitária de 1968, no início do governo militar; tomam grande impulso nas reformas administrativas do Estado nos anos de 1990, durante os governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso; e são mantidas, em diferentes níveis de profundidade, nos governos de Luís Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro. A lógica gerencialista-empresarial é o eixo central das reformas que têm provocado transformações contraditórias e devastadoras, já a mercadorização opera em amplas frentes alterando o sentido e as finalidades do ensino superior e da universidade pública nacional. Seguindo-se as recomendações dos Organismos Internacionais (OIs), as reformas atuam contraditoriamente na direção da expansão de vagas, inclusão dos excluídos, enxugamento de gastos e privatização indireta.

A Reforma Universitária de 1968³⁶ foi elaborada a partir de (pelo menos) 4 documentos: o Plano Atcon, os relatórios do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, os acordos MEC-USAID³⁷ e o relatório da Comissão Meira Mattos. A partir da análise desses documentos é possível observar a presença de dois grandes aspectos que indicam a entrada precoce dos ideais neoliberais no ensino superior brasileiro: o caráter técnico-gerencialista-empresarial da reforma e a expansão da oferta de vagas ancorada na ampliação do setor privado e no enxugamento dos gastos para o setor público.

A redação do Relatório Atcon foi elaborada pelo grego, naturalizado estadunidense Rudolph Atcon, somando esforços a muitos outros consultores educacionais dos Estados Unidos que desembarcaram no Brasil logo após o golpe de 1964 (CUNHA, 1988). Segundo este documento, a reforma administrativa das universidades brasileiras deveria seguir o propósito de "implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não do serviço público." (ATCON, 1966, p.82). Para Atcon, essa seria a única maneira de as universidades conseguirem autonomia do Estado, "Porque é um fato inescapável que uma universidade autônoma é uma grande empresa e não uma repartição pública" (ATCON, 1966, p.82). O

³⁶ Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

³⁷ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

relatório está cheio de termos como “recursos humanos”, “liberdade” e “interesses individuais”; além disso, na “missão e objetivos da universidade”, a educação aparece estreitamente atrelada à ideia de “treinamento”, deixando evidente a mudança de sentido quanto às finalidades da educação superior e apresentando forte apelo aos termos que evocam uma *razão neoliberal*, central no processo de constituição do sujeito neoliberal.

Cunha (1988) destaca que a concepção empresarialista de universidade também aparece de forma bastante semelhante tanto no Relatório MEC-USAID, quanto no do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Inclusive, o autor destaca que, em 1969, assumiu-se que o primeiro serviu de subsídio para a elaboração do segundo. A concepção empresarialista e a desvinculação entre educação e saber estão diluídas por todo o texto do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, a começar pela própria missão do grupo:

O Decreto que instituiu o Grupo de Trabalho atribuiu-lhe a missão de ‘estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua *eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos* de alto nível para o *desenvolvimento do País*.’ Os termos do decreto são bastante explícitos e definem uma tarefa concreta e objetiva. [...] propor um repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitam racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade. (BRASIL, 1983, p.15-grifo nosso).

Os termos “eficiência” e “produtividade” aparecem relacionados tanto ao emprego dos investimentos públicos nas universidades, quanto ao próprio funcionamento delas, cuja organização deve seguir uma lógica racionalizada. A modernização atrelada à eficiência, flexibilidade, formação de recursos humanos e desenvolvimento do país, em nada se refere à melhoria das condições materiais dos estabelecimentos universitários, mas à sua adequação ao mercado de trabalho a fim de servir de base para o desenvolvimento econômico nacional.

Dentre as “Medidas para Atender à Expansão do Ensino Superior” o GT recomenda a “deflagração imediata” de um programa denominado “Operação-Produtividade”, destinada a “permitir a ampliação de matrículas nas modalidades profissionais prioritárias, num *mínimo de tempo* e com *dispêndio limitado de recursos*, elevando a *produtividade das unidades de ensino superior* já instaladas.” (BRASIL, 1983, p.51-grifo nosso). O foco da ação não é nem de longe expandir as vagas do ensino superior com qualidade; o princípio fundamental é ampliar as vagas com o mínimo de recursos a fim de atender às demandas da classe média daquele período.

Outra recomendação do GT é a “Cooperação do Empresariado (sic) Nacional para a Integração da Universidade com os Programas de Desenvolvimento” (BRASIL, 1983, p.113), abrangendo desde a cooperação científica e tecnológica entre empresariado e universidades, à

absorção de estagiários/as, realização de cursos e uma ousada proposta de “Empenhar-se em que empresas utilizem serviços de laboratórios e equipes universitárias em análises e ensaios de qualidade, de matérias-primas e de produtos [...]” (BRASIL, 1983, p.114), permitindo assim a atuação bastante direta dos interesses empresariais na produção acadêmica.

A Reforma Universitária incorporou algumas soluções propostas pelo GT, dentre elas a expansão das vagas baseada na flexibilização das regras referente à abertura e funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior. Este fato permitiu a criação de cursos sem regulamentação legal - a fim de atender às peculiaridades do mercado de trabalho regional, e de cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior. O principal efeito dessa decisão foi a ampliação de vagas no ensino superior, predominantemente, no setor privado. Se em 1965, dos 352 mil estudantes matriculados no ensino superior, 56% se encontravam no setor público; em 1975, dos 1,1 milhão de estudantes matriculados, 62% deles estavam no setor privado (NEVES; MARTINS, 2016). Sampaio (2013) destaca que em 1980 o setor privado detinha 63% do total das matrículas e representava 77% dos estabelecimentos de ensino superior no país.

Por outro lado, no setor público, a reforma representou fortes transformações estruturais, tais como a departamentalização, com o intuito de, ao mesmo tempo, facilitar o controle administrativo e ideológico e reunir no mesmo espaço disciplinas afins, possibilitando reduzir gastos. Assim, somado a institucionalização de “matrículas por disciplinas”, era possível que os docentes ministrassem aulas para maior número de estudantes, oriundos de diversos cursos diferentes, elevando o número de estudantes por docente e economizando recursos materiais. (CHAUÍ, 2001).

Nesta perspectiva, a educação superior no Brasil começa a assumir um caráter mais mercadológico do que formativo: a expansão de vagas no setor privado ganha aspecto de produção de diplomas em série e no setor público a qualidade deve estar voltada para atender às demandas do capital. Como ressalta Chauí (2001), a Reforma Universitária de 1968 significou a desvinculação entre educação e saber, pois a universidade abandona sua função original de transmitir a cultura (ainda que a dominante) e o conhecimento produzidos ao longo do tempo, para se voltar, de forma mais restrita, para a formação de mão de obra adequada ao mercado de trabalho.

Com o fim da ditadura militar, as reformas neoliberais da educação seguem seu curso. Em artigo recente Azevedo (2021) demarca cronologicamente 4 gerações de reformas ocorridas na educação superior brasileira entre os anos de 1990 e 2020, compostas por

políticas de governo e de Estado que se sucedem, “sincronicamente, e complementam-se, diacronicamente, vinculando-se umas às outras.” (p.61). Conforme classificação do autor, a primeira geração de reformas corresponde ao período de 1990-1998 e refere-se à “transformação da universidade institucional em universidade operacional” (AZEVEDO, 2021, p.60). Essa fase foi iniciada no governo Fernando Collor de Mello, mas ganhou impulso apenas no governo de Fernando Henrique Cardoso³⁸ com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Esse documento foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) tendo por base a Nova Gestão Pública (NGP) que, segundo Dasso Júnior (s/a), trata-se de uma “teoria da Administração Pública que traz incorporados valores ideológicos e administrativos que estão vinculados ao modelo de Estado ultraliberal³⁹”, em outras palavras, é um

modelo (um grupo de símbolos e regras operacionais) que possui o objetivo de estabelecer regras prescritivas destinadas a reconfigurar a Administração Pública para que a mesma esteja adequada ao Estado ultraliberal. É um modelo que pretende ser universal, independente das características singulares de cada país. (DASSO JÚNIOR, s/a, s/p).

O autor destaca os cinco conceitos que fundamentam a “Nova Gestão Pública”:

a) a “lógica do privado” deve ser a referência a ser seguida; b) o mercado é quem deve formular políticas públicas; c) os serviços públicos devem abandonar as fórmulas burocráticas para assumir a modalidade da concorrência empresarial; d) o cidadão deve converter-se em cliente; e) a gestão deve ser apartada da política. (DASSO JÚNIOR, s/a, s/p).

Desse modo, a inserção do neoliberalismo na educação é intensamente ampliada com a Reforma Administrativa do Estado de 1990, marcada pela diminuição da participação do Estado na sociedade mediante privatizações e pela redefinição da sua atuação e funcionamento, estabelecendo os direitos básicos da população, como saúde, educação e cultura como sendo “serviços não exclusivos” (BRASIL, 1995, p.52) do Estado⁴⁰. Ainda

³⁸Carlotto (1998) destaca o caráter mercadológico da educação durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso que, mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, excluiu “pela primeira vez da legislação” a forma “universidade” como modelo institucional prioritário para a instalação do ensino superior no país; e no Decreto nº 2.306, de 1997, autorizou “em caráter inédito no país o funcionamento de instituições de ensino superior privado com finalidade de lucro” (CARLOTTO, 2018, p.43).

³⁹ Em nota o autor explica o sentido do termo *ultraliberal*: “O termo ultraliberalismo possui uma variada gama de significados: corrente de pensamento (uma ideologia, uma forma de ver e de entender o mundo); movimento intelectual organizado; conjunto de políticas adotadas por governos conservadores a partir da metade da década de 1970 e disseminadas pelo mundo através de organizações internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD). O ponto comum em todos esses significados é que retomam e propagam valores do pensamento liberal e conservador dos séculos XVIII e XIX.” (DASSO JÚNIOR, s/a, s/p).

⁴⁰ Nos “objetivos globais” do documento consta: “Limita a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada.” (BRASIL, 1995, p.56)

assim, para as atividades consideradas “exclusivas”⁴¹, é proposto, por exemplo, a transformação das autarquias e fundações em “agências autônomas, administradas segundo um contrato de gestão” (BRASIL, 1995, p.57), com o intuito de substituir a “administração pública burocrática” pela “administração pública gerencial”, visando o controle dos “resultados e competição administrada” (BRASIL, 1995, p.58). Isto é, distanciando tais instituições dos interesses da sociedade em geral e aproximando-as dos interesses do mercado (internacional).

Assim, as universidades, antes fundações (instituições) públicas, foram transformadas em organizações sociais, ou seja, “em *entidades de direito privado*, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do Poder Legislativo para celebrar contrato de gestão com o Poder Executivo e assim *ter direito a dotação orçamentária*.” (BRASIL, 1995, p.58-grifo nosso). E como bem esclarecem as palavras de Chauí (2003),

[...] não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. [...] A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. (CHAUÍ, 2003, p.6).

Desse modo, a sociedade é duplamente lesada: de um lado, tem a universidade, enquanto organização social, visando a atender interesses privados e reduzindo suas preocupações com os interesses sociais mais universais; de outro, tem a questão do acesso, que deve ser pago, de diversas formas, mediante impostos – além disso, a sociedade “também [deve] participar minoritariamente de seu financiamento via compra de serviços e doações.” (BRASIL, 1995, p.59). Assim, tanto nas instituições estritamente privadas quanto nas organizações sociais (antigas instituições públicas), o propósito é o mesmo: atender a interesses privados mediante pagamento público.

Azevedo e Catani (2020) destacam que, ao se aproximar das características empresariais e organizacionais, as universidades ganham os seguintes contornos:

- 1) o produtivismo acadêmico;
- 2) a busca de fontes alternativas de financiamento;
- 3) o atendimento das demandas do empresariado local/regional/nacional;
- 4) a preocupação (correta) de atender as demandas sociais (responsabilidade social);
- 5) a incessante tentativa de identificar as necessidades do “mercado de trabalho”;
- 6) a diversificação e diferenciação universitárias (criação dos centros universitários, institutos, mestrados profissionalizantes, cursos sequenciais);

⁴¹ Conferir em Brasil, 1995, p.52.

- 7) a Avaliação Institucional;
- 8) o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio (possível instrumento de classificação para acesso à Educação Superior);
- 9) a busca de nova matriz de distribuição de recursos para as universidades (número de alunos, cursos noturnos, outros “produtos”);
- 10) crédito educativo (mercado de capitais). (p.38)⁴²

Avaliada por índices de produtividade e estruturada a partir de estratégias que buscam a eficácia e eficiência organizacional, a universidade operacional ganha novo sentido e finalidade, restringindo a formação dos estudantes às demandas do mercado. O desenvolvimento pessoal e intelectual dos/das estudantes fica reduzido na régua dos índices de produtividade voltados para os interesses de reprodução do capital. O trabalho docente se restringe à transmissão rápida de conhecimentos e a pesquisa volta-se, não mais para a produção de conhecimentos, mas para a resolução de problemas visando atender a demandas privadas, tornando-se assim “uma força produtiva” segundo os propósitos do capital. (CHAUÍ, 2003). Desta maneira, a universidade operacional tem por finalidade aumentar “a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o *cidadão-cliente* a um custo menor” (BRASIL, 1995, p.59) – o que reitera a ideia de educação enquanto “serviço” e transforma o “cidadão”, detentor de direitos, em “cidadão-cliente”, considerado apenas como um consumidor/produtor na dinâmica do capital.

A segunda geração de reformas é caracterizada pelo “ajuste organizacional da universidade” e foi enquadrada por Azevedo (2021) no período de 1998-2006, abrangendo o segundo mandato do governo FHC e o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Dentre as principais características desse período ressalta-se o aumento do acesso ao ensino superior especialmente em universidades privadas, seja mediante crédito educativo - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), implementado em 2001 - e bolsas de estudo - Programa Universidade para Todos (PROUNI), de 2005; seja via aumento de vagas nos cursos de graduação de Ensino à Distância (EAD), que teve o espantoso crescimento de 97%⁴³.

No ano de 2000, o Banco Mundial (BM) lançou um documento específico destinado a discutir a Educação Superior brasileira – o Relatório 19392-BR – *Brazil: Higher Education Sector Study*. Catani e Azevedo (2020) aproximam alguns itens da seção 3 do relatório – *Estratégias e Recomendações para a Educação Superior no Brasil* – ao Anteprojeto de Lei de

⁴² Chauí (2003) ressalta que “A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc.” (p.7).

⁴³O EAD teve aumento de “24.389 vagas ofertadas em 46 cursos de graduação, no ano de 2002, para 813.550 vagas (430.229 alunos matriculados), em 349 cursos, no ano de 2006” (AZEVEDO, 2021, p.67).

Reforma Universitária (Projeto de Lei nº 7200/2006) e ao Documento II do MEC – *Reafirmando princípios e consolidando diretrizes na Reforma da Educação* (2004) —, que compõem as Políticas Universitárias do Governo Lula (AZEVEDO, CATANI, 2020, p.41). Assim, não é exagero dizer que a proposta do BM para a diversificação do ensino superior, baseada na oferta de cursos EAD e crédito estudantil, é atendida pela criação da Universidade Aberta do Brasil - UAB (2006)⁴⁴ e do PROUNI (2005); a recomendação do BM para melhoria da qualidade do ensino ancorada em mecanismos de avaliação se desdobra na criação do “Novo modelo de avaliação (CONAES-ENADE-SINAES-IGC: Índice Geral de Cursos) e no apoio ao setor de estatísticas do INEP” (AZEVEDO, CATANI, 2020, p.42). Tais aspectos evidenciam que as políticas para o ensino superior do governo Lula acenam claramente para as recomendações do BM e, conseqüentemente, para os interesses do neoliberalismo, que busca a sua hegemonia de mercado e de ideologia.

A 3ª Geração de Reformas, entre 2007-2012, corresponde ao segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva e é caracterizada pela “internacionalização e transnacionalização da educação superior”. Para Azevedo (2021), nesse contexto, os termos “internacionalização” e “transnacionalização” expressam processos distintos. Enquanto o primeiro “pressupõe a solidariedade, a interculturalidade e o respeito mútuo”; o segundo

denota a mercadorização da educação, a transformação de um direito social em um serviço provisionado e regulado pelo mercado, conforme instrui a Organização Mundial do Comércio (OMC), e com prevalência de provedores que visam o lucro, inclusive as grandes empresas transnacionais. (AZEVEDO, 2021, p.68).

Azevedo (2021) ressalta que os dois processos continuam em curso, porém a “transnacionalização” predomina e se dá mediante a entrada de grupos estrangeiros na participação acionária de empresas brasileiras ligadas ao ensino superior. No âmbito da “internacionalização” foram feitas parcerias de pesquisa e integração entre as universidades brasileiras e universidades estrangeiras,

a exemplo das criações do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), em 2007; da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em 2010; e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em 2010; Programa Ciências sem Fronteiras, de 2011; e à regionalização do campo da educação superior por intermédio de variadas ações de apoio ao Mercosul Educativo, programas de mobilidade acadêmica no Mercosul. (AZEVEDO, 2021, p.69).

⁴⁴ Programa de ampliação de vagas no ensino superior público mediante a criação de maior número de vagas na modalidade EAD. Para maiores informações sobre as contradições acerca da criação desse programa, além do seu caráter técnico-gerencial, conferir em OLIVEIRA, Luciana Charão de. Política pública educacional como estratégia de programa de governo: o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Tese de Doutorado** - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2019.

Assim, a terceira fase de reformas é caracterizada tanto pela intensificação da mercadorização da educação superior no país quanto pela ampliação da cooperação mútua entre as universidades latino-americanas. Além disso, nesse período houve importantes políticas de expansão de acesso e inclusão: a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – que mediante a lei 11.892 de 2008 somaram 38 *campi* distribuídos em todas as regiões do Brasil; a instituição da Lei de Cotas de 2012; e, até o final dos governos PT, a criação de 14 novas universidades federais em todo o país. O acesso ao ensino superior se tornou mais amplo também mediante a criação, em 2010, do Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁴⁵ e o uso da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tanto para o ingresso nas IES públicas quanto para a seleção do PROUNI para ingresso nas universidades privadas.

A ampliação do acesso ao ensino superior e a inclusão das minorias sociais também estão previstas nas recomendações dos OIs, especialmente do Banco Mundial. No *Documento estratégico del Banco Mundial: La educación en América Latina y el Caribe*, produzido pelo BM em 1999, a educação aparece como prioridade na erradicação da pobreza e no crescimento econômico desses países; seu objetivo central é “elevar el capital humano de la región, particularmente el de los pobres” (p.xxi). Incluir os excluídos é a primeira dentre as prioridades estratégicas propostas pelo documento, que também sugere a “melhoria” da qualidade de ensino mediante o controle e avaliação do rendimento das escolas, docentes e estudantes.

A diversificação do ensino superior mediante o fortalecimento do setor privado e o estímulo ao uso de tecnologias na educação (EAD) consta como uma das medidas para ampliar o acesso dos mais pobres a esse nível de ensino. O documento *La educación en los países en desarrollo: peligros y promesas*, elaborado no ano 2000 em parceria com a UNESCO, propõe a diversificação mediante a adoção de um sistema híbrido de ensino superior no qual seja possível conciliar uma educação de excelência e outra “massiva” num mesmo sistema, e até mesmo dentro de um único estabelecimento. A primeira estaria voltada para a pesquisa e a última para “grandes massas de estudantes”, conforme o “interesse e a capacidade” desses estudantes. Assim, “Las universidades selectivas preparan a muchas personas que aspiran a ocupar posiciones de liderazgo” (p.99), enquanto as instituições técnicas, tecnológicas e profissionais preparam a grande massa de estudantes para o mercado

⁴⁵ No qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas nos seus cursos de graduação para candidatos participantes do Enem, realizado anualmente pelo MEC.

de trabalho. A EAD é entendida como uma opção que atende às necessidades dos estudantes mais pobres por oferecer opções de cursos mais baratos e evitar o desgastante e custoso deslocamento dentro das grandes cidades.

Desse modo, as políticas voltadas para o ensino superior no governo Lula se deram de forma bastante contraditória, pois ao mesmo tempo em que atenderam aos interesses neoliberais, também se constituíram enquanto políticas de ampliação do acesso das classes mais desfavorecidas, de inclusão de “minorias” populacionais, e de maior aproximação em relação aos países do sul subdesenvolvido⁴⁶. Na verdade, o que se mostrou então foi um cenário de acomodação das políticas neoliberais nas diversas frentes da expansão do ensino superior no país. Devemos, contudo, ter em vista que tais contradições são próprias do sistema capitalista, que ao longo de suas crises cria diferentes estratégias para se recompor.

A 4ª Geração de Reformas, que vem se aprofundando desde 2012, é marcada pela técnica do “*benchmarking* e universidade de plataforma”. Azevedo (2021) tenta demonstrar o avanço das técnicas de *benchmarking* - que é um instrumento de avaliação capaz de gerar *rankings* e classificações⁴⁷ - e o “capitalismo de plataforma”⁴⁸ sobre o ensino superior brasileiro.

Para o autor o marco inaugural do avanço do *benchmarking* no ensino superior brasileiro foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para a década de 2014-2024, onde o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a ampliação da cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) são vistos como estratégias para a melhoria da qualidade do ensino superior. O que, para o autor, demonstra declarada aproximação dos “modelos de avaliação e regulação com características de *benchmarking*”, já que tais sistemas avaliativos geram indicadores capazes de estabelecer comparações e padronizações com o intuito de fazer valer os manuais de “boas práticas” orientados pelos organismos internacionais e governados pelo capital internacional. Em suas palavras, “o uso ampliado de *benchmarking*, plataformas e algoritmos em diversos setores do Estado propicia a governança à distância, extraterritorial e multiescalar, não mais exclusiva

⁴⁶ Azevedo (2021) cita por exemplo a criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), em 2007, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em 2010, do Programa Ciências sem Fronteiras, de 2011, além dos programas de mobilidade acadêmica no Mercosul.

⁴⁷ Como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - o PISA da OCDE.

⁴⁸ Termo criado por Sascha Lobo, em 2014, a fim de designar um modo de se realizar do capitalismo mediante as plataformas digitais tornando possível a criação de espaços colaborativos (como a UBER). Para maiores detalhes sobre o tema, conferir em ROBERTSON, S. L. Platform capitalism and the new value economy in the academy. CPGJ Working Paper Series, Cambridge, 2018. Disponível em: <https://cpgj.files.wordpress.com/2018/04/cpgj-working-paper-12.pdf>. Acesso em: 30 de novembro de 2021.

dos Estados-Nações.” (AZEVEDO, 2021, p.78). Esse é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que, enquanto ferramenta de avaliação internacional capaz de gerar ranqueamento, ganha autonomia em relação aos Estados nacionais resultando numa espécie de *governança*⁴⁹ compartilhada entre o Estado, empresas privadas, Organizações não Governamentais (ONGs) e organismos internacionais. Assim, lembrando as palavras de Chauí (2003), a heteronomia da universidade neoliberal fica cada vez mais “visível a olho nu”.

Por fim, Azevedo (2021) alerta para o início de uma quinta geração de reformas educacionais pautada no Novo Regime Fiscal (NRF)⁵⁰, aprovado no governo de Michel Temer, no Programa FUTURE-SE, proposto pelo governo Jair Bolsonaro, e no amplo uso de tecnologias informacionais, acelerado pela pandemia do COVID-19.

Durante o governo de Jair Bolsonaro, iniciado em 2019, foi apresentado, em consonância com o aprofundamento das políticas neoliberais sobre a educação brasileira, o projeto de Lei nº 3076/2020 – Programa Universidades e Institutos Empreendedoras e Inovadoras (FUTURE-SE) –, cujos objetivos são:

- I - *incentivar fontes privadas adicionais de financiamento* para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais;
- II - promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação;
- III - fomentar a *cultura empreendedora* em projetos e programas destinados ao ensino superior;
- IV - *estimular a internacionalização* das universidades e dos institutos federais; e
- V - aumentar as taxas de conclusão e os índices de empregabilidade dos egressos de universidades e institutos federais. (BRASIL, 2020, p.1-grifo nosso).

Fica evidente aqui a presença tanto de uma razão neoliberal – “fomentar a *cultura empreendedora*” – quanto o avanço de ações orientadas pelo interesse do grande capital financeiro, como o estímulo às fontes privadas de financiamento. Além disso, ao longo do documento é possível identificar os elementos que configuram a universidade operacional, nos termos denunciados por Chauí (2003); repetem-se orientações para o “contrato de

⁴⁹ Robertson (2018), em seu trabalho *Platform capitalism and the new value economy in the academy*, discute a ideia de “governança algorítmica” (*algorithmic governance*) enquanto uma espécie de “governo compartilhado” possibilitado pelo desenvolvimento das plataformas digitais que permitem a interação entre dois ou mais grupos. A autora mostra o avanço dessa estratégia do capital sobre o espaço acadêmico dando origem a um “capitalismo acadêmico de plataforma”, pautado no produtivismo e no controle da produtividade acadêmica, bem como na mercantilização dos produtos e serviços acadêmicos, tal como a produção, publicação e venda de artigos científicos em revistas com acesso restrito. No Brasil esse processo pode ser representado pela plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a “Plataforma Lattes” do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que controlam a produtividade acadêmica, além do aumento do número de editoras e revistas que cobram valores extraordinários para a publicação e excesso de artigos, dissertações e teses.

⁵⁰ Emenda Constitucional EC 95 ou PEC 055/2016 aprovada em 2018 no governo de Michel Temer e que congela por 20 anos os gastos públicos com despesas primárias como saúde e educação.

resultado”, “benefícios por resultado” e “indicadores de resultado”. Assim, reforça-se a mercadorização da educação superior brasileira e sua completa mudança de sentido.

Em artigo publicado no *Le Monde Diplomatique Brasil* (Acervo online) no dia 04 de agosto de 2020, a professora Carolina Catini e o professor Lalo W. Minto (ambos da Unicamp) ressaltam que o “pilar fundamental” do programa Future-se “é a alteração do financiamento de parte estratégica das atividades das universidades públicas mediante a criação de fundos patrimoniais⁵¹ e de fundos de investimentos.” (CATINI; MINTO, 2020, s/p). Para os docentes, além do aprofundamento das desigualdades educacionais, o programa altera completamente as “finalidades de uma formação universitária” e permite que as universidades sejam colocadas “à deriva de investimentos de capitais e expostas a todo tipo de riscos, o que prejudicaria sobretudo as áreas de humanidades, que tendem a ser menos “atrativas” para essa lógica empresarial.” (CATINI; MINTO, 2020, s/p).

Os docentes também expressam preocupação e alertam para o possível avanço dos “princípios gerais” do programa sobre as universidades estaduais paulistas, pelo fato de haver “indicativos de que ele está sendo colocado em prática de maneira parcelada, mas acelerada e com debate bastante restrito durante a pandemia.” (CATINI; MINTO, 2020, s/p).

A primeira evidência desses avanços, apontada pelos docentes, consta na reportagem publicada no *portal G1*, no dia 06 de junho de 2020, intitulada “Unicamp cria grupo para estudar participação em capital de empresas: 'Pensar no futuro’”. Logo abaixo do título, sem nenhum pudor, a descrição anuncia “Em meio à pandemia, universidade estadual avalia formas de se apropriar de forma mais eficiente sobre o que produz, investir em companhias-filhas e expandir autofinanciamento.” (PACÍFICO, 2020, s/p).

A segunda evidência foi publicada no *Valor Econômico*, do dia 25 de junho de 2020, anunciando que “Unesp e Unicamp criam fundos patrimoniais” com o intuito de captar recursos para investir em pesquisa. A Unesp figura como “a primeira universidade pública do país a ter um fundo patrimonial” – desde a aprovação da lei Nº13.800, de janeiro de 2019, que regulamenta a criação dos fundos patrimoniais (*endowments*) no país.

O que o avanço dessas transformações representa para a universidade pública brasileira? Possivelmente, o estímulo aos “*endowments*” justificará a diminuição de gastos públicos com as universidades, colocando em marcha dois famigerados movimentos: a precarização das condições de trabalho dos funcionários e docentes e a deterioração dos

⁵¹ Ver Otaviano Helene, Fundo patrimonial: o que é isso?, *Jornal da USP*, 13 dez. 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/fundo-patrimonial-o-que-e-isso/>.

laboratórios e pesquisas das áreas “não prioritárias”, isto é, das ciências humanas – em contraste com as áreas “prioritárias”, onde serão realizadas pesquisas de ponta, com altíssimo investimento, voltadas para os interesses privados.

Outra evidência apontada por Catini e Minto é a reportagem publicada na *Veja São Paulo*, no dia 13 de junho de 2020, intitulada “Na pandemia, universidades públicas recorrem a doação de empresas privadas”. O argumento sensibilizador utilizado na reportagem é o “desejo” dos docentes de desenvolver pesquisas para ajudar o país a combater o coronavírus versus o desafio da falta de verbas.

Os avanços dos princípios do programa Future-se podem ainda ser evidenciados a partir da aprovação pelo Conselho Universitário da Unicamp, em junho de 2020, de cursos pagos de pós-graduação *lato sensu* e do relatório McKinsey da USP - programa de modernização da universidade mediante parceria “com proprietárias do grande capital como Coca-Cola, Rede Globo e General Motors.” (CATINI; MINTO, 2020).

2.3 – Relatório McKinsey: a USP na esteira do neoliberalismo e os/as estudantes-trabalhadores/as precarizados/as

O Relatório McKinsey, como ficou conhecido o documento “Criando as bases para a USP do Futuro - Relatório Final”, de outubro de 2016, apresenta um eixo principal composto pelas “três vigas mestras” das políticas neoliberais apontadas por Chauí (2001): privatização, enxugamento e terceirização.

O documento - estranhamente em formato de slides e com a inscrição “confidencial” na primeira página - está dividido em três partes: “Objetivo e visão geral dos princípios propostos para a USP do Futuro”, “Breve diagnóstico da situação de partida” e “Potenciais programas para a USP do Futuro”. Dentre os objetivos estão: levantar um “diagnóstico aprofundado” da atual situação da USP, entender “as múltiplas perspectivas dos atores envolvidos” (USP, 2016, p.3) e mapear as soluções preliminares.

A situação da USP é diagnosticada mediante uma avaliação de seus gastos e desempenho acadêmico. Depois, a universidade de São Paulo é comparada com as três universidades mais bem colocadas no World University Ranking (2015-2016) - respectivamente Oxford, California Institute of Technology e Stanford - e com a universidade portuguesa mais bem colocada no ranking. Entre os critérios que medem tal excelência estão o número de publicações e citações, o grau de internacionalização e parcerias das universidades e a proporção numérica entre professores/estudantes e doutores/bacharéis.

Segundo o documento, para chegar à meta de situar-se entre as 50 melhores universidades do mundo, a USP precisa melhorar em todos os quesitos.

Além disso, conquistar melhores posições no ranking exige alocação de recursos para “unidades-chave” – nas quais a USP já é referência, como “Odontologia, Ciências Agrárias, Engenharia de Minas, Arquitetura, Veterinária e Zootecnia, Economia, Medicina Direito, Engenharia Civil” –, tendo em vista que “As universidades mais bem colocadas nos rankings priorizam áreas de excelência e possuem outros cursos sem tanto destaque.” (USP, 2016, p.20-21). Nesse cenário, a marginalização das Ciências Humanas é iminente e, somada à ideia de “qualidade educacional” medida a partir de rankings, segue em consonância com as recomendações dos organismos internacionais e com algumas políticas educacionais já adotadas no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os provões.

O relatório também indica a necessidade de “melhoria operacional”, considerando que nos últimos 5 anos as despesas da USP cresceram mais que a receita e os gastos com “pessoal” é muito maior que nas universidades europeias. No entanto, o que não está sendo levado em consideração nesse diagnóstico é o subfinanciamento pelo qual as universidades brasileiras vêm passando nos últimos anos. As universidades estaduais paulistas, por exemplo, além da perda de recursos após a aprovação do Decreto nº 29.598, de 02 de fevereiro de 1989, tiveram seus orçamentos atrelados às oscilações da arrecadação do ICMS (Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços) no Estado de São Paulo, que em momentos de crise, como ocorre desde 2015 no país, apresenta queda substancial do recolhimento fiscal⁵².

A tabela 1 abaixo evidencia que a referida conclusão do relatório não dialoga com a realidade concreta da USP. Entre os anos de 1989-2020 houve ampliações nos números de cursos de graduação (crescimento percentual de 163,49%), pós-graduação (102,63%) e discentes matriculados, sendo que só na pós-graduação o aumento foi de 119,63%. Em contrapartida, o percentual de servidores docentes e não-docentes apresentou queda de 5,07% e 25,42% respectivamente.

⁵² Para maiores informações conferir em: ACI UNESP. Reitor faz histórico e aponta causas do desequilíbrio da Unesp. Janeiro de 2019. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/34199/reitor-faz-historico-e-aponta-causas-do-desequilibrio-da-unesp>. Acesso em: 04 de março de 2022.

AFRONTA SP. O colapso financeiro das universidades estaduais paulistas e as tarefas do movimento estudantil. 2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/07/07/o-colapso-financeiro-das-universidades-estaduais-paulistas-e-as-tarefas-do-movimento-estudantil/>. Acesso em: 04 de março de 2022.

FERNANDES, Sarah. Com menos verba, universidades paulistas reduzem pessoal e pesquisas. Dezembro de 2016. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/12/com-menos-verba-universidades-de-sp-sofrem-com-falta-de-pessoal-e-queda-nas-pesquisas-1671/>. Acesso em: 04 de março de 2022.

PALHARES, Isabela. Com previsão de orçamento R\$ 1,2 bi menor, universidades paulistas fazem cortes. Maio de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/com-previsao-de-orcamento-r-12-bi-menor-universidades-paulistas-fazem-cortes.shtml>. Acesso em: 04 de março de 2022.

Tabela 1 - Anuário Estatístico da USP - Informações demográficas e acadêmicas - Variação em % de 1989-2020

Cursos		N. de discentes matriculados		Servidores	
Graduação	Pós-graduação	Graduação	Pós-graduação	Docentes	Não-docentes
163,49	102,63	87,41	119,63	- 5,07	- 25,42

Fonte: Construído pela autora a partir dos Anuários Estatísticos da USP, 2000, 2021.

No ano de 1990 havia 45.232 estudantes matriculados nos diferentes cursos de graduação e pós-graduação da USP. Em 2020 esse total atingiu 88.142 estudantes. No mesmo período, o número de docentes caiu de 5.672 para 5.341 e o de servidores não-docentes, de 17.788 para 13.226 (USP, 2000, 2021).

Contudo, o enxugamento de gastos com pessoal e a precarização do trabalho (docente e não-docente) realizados na USP desde os anos de 1990 não estão sendo suficientes para construir a “USP do futuro”; por isso, o relatório apresenta algumas recomendações para que a universidade possa atingir a meta de figurar entre as 50 melhores do mundo segundo o World University Ranking:

- ampliar as parcerias público-privadas;
- ampliar a internacionalização do corpo docente e discente;
- *fortalecer os programas de inclusão de estudantes oriundos de escolas públicas;*
- estabelecer critérios para priorizar os recursos entre unidades a fim de impulsionar as áreas de excelência;
- Implementar Conselho Consultivo a fim de ampliar a “participação da sociedade, *em especial, setor produtivo e comunidade internacional*”;
- “Instituir melhores práticas de planejamento e gestão na USP”, definindo prioridades e estabelecendo “metas de médio e longo prazos, tanto para a universidade como um todo como para as unidades”;
- Devido ao gasto excessivo com “pessoal”, sugere-se: para servidores não-docentes, considerar um Plano de Redução de Jornada de Trabalho e a expansão do Plano de Demissão Voluntária; para os docentes, estimula-se o incentivo à “permanência de docentes com idade para se aposentar” e a contratação “para unidades com maior necessidade”;
- Para o enxugamento de gastos operacionais a proposta é terceirizar todas as atividades básicas;
- Para a redução de gastos com atividades “não-fim”, a sugestão é a desvinculação dos hospitais da USP.
- A fim de aumentar a arrecadação de recursos, sugere-se, por exemplo, a criação de fundo patrimonial, a cobrança de estacionamentos, de aluguéis na moradia estudantil e o uso dos auditórios por usuários externos, além da venda “imediata dos ativos herdados pela universidade” (USP, 2016, p. 42-44 - grifo nosso).

O relatório apresenta todas as marcas da mercantilização da educação e da expansão da razão neoliberal. Despontam elementos como a *competição* entre os/as docentes, discentes e unidades, estimulada tanto pela “necessidade” de aumentar o número de publicações e

citações, quanto pelas avaliações (individuais e por unidade) e metas de resultados; o *enxugamento* dos gastos proposto a partir, por exemplo, da ampliação da terceirização, do Plano de Demissão Voluntária e da Redução da Jornada de Trabalho (bem como do uso “racional” dos recursos sendo destinados prioritariamente para as “unidades-chave”); a *privatização* indireta mediante a criação de fundos patrimoniais, parcerias público-privadas e participação da “sociedade civil” (setor produtivo e comunidade internacional) nos conselhos consultivos; todos caracterizados pela destinação de serviços e bens públicos a interesses privados.

O relatório McKinsey foi divulgado em 2016. Este foi também o primeiro ano de implementação das cotas sociais na USP, depois de muita resistência de parte da comunidade universitária. Essa “coincidência” levanta inquietações como o que teria levado a USP a mudar de posição de forma tão drástica e repentina em relação à implementação da reserva de vagas? E qual seria a relação entre o avanço de políticas neoliberais que visam a precarização e o enxugamento dos gastos públicos com universidades e a abertura delas para a entrada de estudantes em situações socioeconômicas mais vulneráveis?

O exemplo da educação superior nos Estados Unidos nos mostra que o capitalismo tornou a combinação entre “inclusão” social e precarização educacional plenamente possível. Se por um lado 75% das matrículas no ensino superior estão concentradas nas universidades públicas⁵³, por outro as vagas não têm o mesmo prestígio, qualidade e recursos disponíveis que as pequenas e onerosas universidades privadas como Harvard, Stanford, Yale, Duke. Desse modo, as primeiras concentram os cursos menos prestigiados e os estudantes com menores recursos financeiros, de onde sairá a mão de obra com menor qualificação e sujeita às vagas mais precarizadas do mercado de trabalho; e nas últimas predominam cursos de ponta que atendem a um alunado reduzido e bastante elitizado, formando mão de obra especializada e altamente qualificada, que irão ocupar as melhores vagas do mercado de trabalho e os cargos de liderança em instituições públicas e privadas, como sinaliza os documentos do BM.

A diferença é que talvez no Brasil essa realidade acabe se concretizando dentro da mesma instituição, como no caso da USP se decidir aprofundar a implementação das propostas do relatório McKinsey. Assim, os cursos de humanas, onde já se concentra a maior parte dos/as estudantes de baixa renda, serão intensamente precarizados pela falta de recursos

⁵³ HELENE, Otaviano. Fundo patrimonial: o que é isso? Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/fundo-patrimonial-o-que-e-isso/>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

e perderão o pouco prestígio que ainda lhes resta, além de, para sobreviver, serem forçados a entrar na lógica da produtividade e eficiência. Os “cursos de excelência” receberão cada vez mais recursos financeiros e, devido às suas parcerias público-privadas, se voltarão completamente aos interesses e demandas do mercado. Os poucos estudantes de baixa renda que furarem a bolha da competitividade e ingressarem nesses cursos, podem ser facilmente cooptados pela lógica do capital, que já predomina nesses ambientes, e servir de aliados/as na construção do projeto neoliberal de educação superior. Desse modo, engajada nesse projeto, a USP poderá cumprir o papel de ofertar mão de obra especializada e altamente qualificada para o mercado de trabalho ao mesmo tempo em que absorve (e apazigua) as demandas de ingresso na universidade pública por parte (principalmente dos filhos e filhas) da classe trabalhadora, pois para eles haverá cursos de menor prestígio social.

As propostas de inclusão e precarização contidas no relatório McKinsey representam aceno explícito às recomendações do BM. Costa e Silva (2019), ao refletirem sobre o novo neoliberalismo acadêmico, que avança sobre o ensino superior brasileiro, consideram que “a inclusão social é uma fórmula que o próprio neoliberalismo encontrou para evitar extrapolar seus próprios limites, sem arriscar sua existência.” (p.17). A resistência política e social aos efeitos devastadores das políticas neoliberais exige um processo de adaptação do seu programa a fim de encontrar acomodação num dos redutos de maior objeção ao modelo de acumulação capitalista, as universidades públicas. Assim, a inclusão é uma condição necessária para a manutenção do avanço da hegemonia neoliberal.

Então, incentivada pelos OIs, a privatização deve ocorrer de forma indireta. No Brasil, as OSCIPs, regulamentadas na Reforma Administrativa do Estado dos anos 1990, representam a formação das parcerias público-privadas cuja finalidade é permitir investimentos privados nos setores sociais – como na educação, que passou a ser considerada serviço público não-estatal. Esse formato permite uma espécie de “posesión sin desposesión⁵⁴”, como alcunhou Puello-Socarrás (2011), explicando:

(utilizando una metáfora: a la manera de la “posesión” de un cuerpo por un espíritu; un mismo cuerpo pero dominado por “otra” personalidad) como dispositivo para introducir el espíritu empresarial y reproducir las lógicas de mercado, sin que esto signifique transformar el carácter de la propiedad, la cual puede seguir siendo “pública” mientras que garantiza que la gestión o gerencia del negocio y sus ganancias sean privatizadas. (2011, p.22-23)⁵⁵.

⁵⁴ “posse sem desapropriação” (tradução nossa) (PUELLO-SOCARRÁS, 2011, p.22).

⁵⁵ “(utilizando uma metáfora: à maneira da “posse” de um corpo por um espírito; mesmo corpo, mas dominado por “outra” personalidade) como dispositivo para introduzir o espírito empreendedor e reproduzir a lógica do mercado sem que isso signifique transformar o caráter da propriedade, que pode continuar sendo “pública” desde que garanta que a gestão do negócio e seus lucros sejam privatizados.” (tradução nossa)

Portanto, a universidade operacional se mantém enquanto propriedade do Estado, porém sua gestão é realizada por seus investidores, os quais determinarão seus princípios e finalidades. Assim, o neoliberalismo consegue conciliar o aprofundamento da sua hegemonia na educação superior - setor estratégico para acumulação do capital pautada nos avanços tecnológicos e científicos - e evitar grandes resistências sociais, cujos ânimos são apaziguados pela inclusão social e por um suposto recuo da privatização. Assim, a constituição do sujeito neoliberal é endossada pela introdução do espírito empresarial e da lógica de mercado, que pautarão o funcionamento das universidades a partir dos princípios de produtividade, eficiência, competição, avaliação e controle.

As reflexões desenvolvidas nesta seção evidenciam que um caráter técnico-gereencialista-empresarial tem sido introduzido no ensino superior brasileiro desde a Reforma Universitária de 1968, mediada pela aproximação entre produção acadêmica nas universidades públicas e interesses do empresariado nacional. Já naquele momento, a expansão das vagas foi baseada na ampliação do setor privado e no enxugamento dos gastos públicos, inaugurando o processo de mercadorização e mudança de sentido no ensino superior.

Tais princípios neoliberais foram aprofundados pela Reforma Administrativa do Estado nos anos de 1990, que estabeleceu a educação como serviço não-exclusivo do Estado, viabilizou a formação das OSCIPs e transformou as universidades públicas em organizações sociais, fortalecendo o sentido da universidade operacional. Nos governos subsequentes, as políticas de expansão de vagas no ensino superior seguem priorizando o setor privado, mediante o crédito estudantil (FIES), bolsas de estudo (PROUNI) e ampliação dos cursos EAD. Contudo, nos governos PT tais políticas foram articuladas à consideráveis investimentos governamentais no setor público. Ainda que seguindo recomendações do BM, a interiorização das universidades federais, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a promulgação da Lei de Cotas de 2012 permitiram a inclusão de parcelas da população de baixa renda e “minorias” raciais, o que provocou relevante impacto socioeconômico na vida desses estudantes e de suas famílias.

Esse modelo contraditório associado à privatização indireta, que ocorre mediante *endowments* e parcerias público-privadas na produção científica, tem avançado rapidamente nas universidades estaduais paulistas, como é o caso da USP, onde a implementação da

reserva de vagas para estudantes oriundos de EP, PPI e baixa renda foi aprovada no mesmo ano da elaboração do Relatório McKinsey. Desse modo, o ingresso de parcelas mais vulneráveis da população na universidade de São Paulo se apresenta atrelado ao enxugamento dos gastos públicos e aprofundamento da universidade operacional. Diante da falta de verba das universidades, esses/as estudantes acabam ficando cada vez mais sujeitos a trabalhos precários; a gestão empresarial dentro das universidades, por sua vez, faz o trabalho de adaptá-los a tais condições por meio da lógica da competição, autorresponsabilização, esforço individual e eficiência.

O cenário apresentado aqui nos leva a pensar sobre como tem se dado o encontro desses estudantes-trabalhadores/as com a USP e quais dificuldades eles encontram em sua experiência acadêmica. Essas são as reflexões propostas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – O PERFIL DE ESTUDANTES-TRABALHADORES/AS DO DG-USP

A Universidade de São Paulo (USP), apesar de ter sido pioneira no debate sobre a importância da ampliação do número de estudantes negros no seu quadro discente, foi a última dentre as grandes universidades do país a adotar cotas raciais (AGÊNCIA BRASIL).

As tentativas de diversificar o perfil dos estudantes da USP se iniciaram apenas em 2007, quando os candidatos que cursaram integralmente o ensino médio nas redes públicas de ensino passaram a receber acréscimo de 3% na nota final (em cada uma das duas fases do vestibular). Em 2008, a bonificação podia atingir até 12%, pois se considerava também as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Programa de Avaliação Seriada da USP (Pasusp) (PIOTTO; NOGUEIRA, 2016).

Porém, os resultados se mostraram bastante tímidos. Piotto e Nogueira (2016) apontam que entre 2006, um ano antes das políticas de bonificações serem implementadas, e 2009, dois anos depois, o total de estudantes de escolas públicas da USP subiu de 24,7% para 29,3%. Quanto à diversificação étnica desses estudantes, Silva e Giroto (2021) demonstram, a partir dos dados dos questionários socioeconômicos da FUVEST, que no mesmo período o número de estudantes *pretos, pardos e indígenas* (PPI) subiu de 12,7% para 14,4% no total das carreiras da USP, ou seja, apenas 1,7%.

Em 2012, no contexto da promulgação da Lei 12.711⁵⁶, a USP adicionou um bônus de 5% aos candidatos de escolas públicas autodeclarados negros e indígenas. A diversificação do corpo discente da USP se mostrou um pouco mais expressiva: se em 2011 o total de estudantes que havia cursado todo o ensino médio em escolas públicas era de 24,5%, em 2015 o percentual atingiu 32,7%; no entanto, mais uma vez, o número de estudantes PPI cresceu menos expressivamente que o percentual de alunos brancos vindos de escolas públicas, de 13% em 2011, para 18,7% em 2015 (FUVEST). Esses dados apontam as fragilidades de uma política de inclusão pautada apenas na inserção de estudantes de escolas públicas, sem o devido recorte racial (e de renda), o que foi evidenciado no trabalho de Vieira e Arends-Kuenning (2019).

Somente em 2016 a USP passou a aceitar o ingresso de estudantes via SISU, quebrando um histórico de 40 anos de acesso exclusivo através do vestibular realizado pela

⁵⁶ Conhecida como “Lei de Cotas”, passa a garantir a reserva de 50% das vagas nas universidades e institutos federais para estudantes oriundos da rede pública de ensino; além disso, prevê que as vagas destinadas para estudantes PPI devem ser proporcionais à participação dessa população no total da população de cada estado da federação. No caso do estado de São Paulo a população PPI representa 37,5% do total da população, segundo dados do IBGE (SEADE, 2010).

Fuvest (JORNAL DA USP, s/a). Assim, a universidade que sempre resistiu à aprovação do sistema de cotas em seu processo seletivo passou da concessão de pequenas bonificações conferidas a estudantes oriundos de escolas públicas, que prestavam o vestibular da FUVEST em caráter de ampla concorrência, para uma adesão progressiva ao sistema de reserva de vagas, via SISU, conferindo, em 2021, a reserva de até 50% das vagas para esses estudantes.

Esse fato nos faz refletir sobre quais são as alterações que tais políticas podem provocar no perfil de estudantes da USP como um todo e do DG-USP em particular. Ainda, de modo mais específico, nos indagamos: poderia a reserva de vagas no vestibular da USP mudar o perfil de estudantes-trabalhadores/as no DG-USP?

Como já mencionamos anteriormente, a presença de estudantes-trabalhadores/as nas universidades públicas brasileiras não é novidade e vem sendo estudada desde, pelo menos, os anos de 1970. Inclusive, a pesquisa de Giroto (2017) apontava a prevalência desse perfil de estudantes em 2016 no DG-USP e refletia sobre suas dificuldades e desafios na vivência acadêmica. Neste trabalho o autor preocupa-se em analisar o perfil socioeconômico dos estudantes de graduação do DG-USP a fim de refletir sobre as implicações político-pedagógicas apresentadas a partir do ingresso da classe trabalhadora na universidade. A investigação de Giroto (2017) foi baseada na análise de dados de questionário aplicado a 290 estudantes matriculados no curso de graduação do DG-USP.

Porém, diferentemente do cenário em que foi realizada a pesquisa de Giroto (2017), atualmente a USP reserva 50% de suas vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, sendo que sobre essa reserva incide um percentual de 37,5% para estudantes autodeclarados PPI que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas.

A nosso ver, esse fato pode provocar alterações significativas no perfil de estudantes-trabalhadores/as do DG-USP e, conseqüentemente, na vivência acadêmica desses/as estudantes, tendo em vista que, se oriundos de classes sociais mais desfavorecidas economicamente (no que se refere à renda, cor, escolaridade do pai e da mãe, por exemplo), estão mais vulneráveis aos efeitos perversos do processo de precarização do trabalho intensificado pelo neoliberalismo nos últimos anos.

Como vimos no primeiro capítulo, a intensificação das políticas neoliberais no mundo do trabalho implica a corrosão dos direitos trabalhistas, menores salários e mais horas de trabalho diárias; além disso, a razão neoliberal impõe autorresponsabilização do sujeito, competitividade e elevada pressão por constante e crescente desempenho e eficiência. Todo esse processo tem provocado o adoecimento físico e mental dos trabalhadores e trabalhadoras.

Com Standing (2014), Harvey (2008), Braga (2017) e Antunes (2018), vimos que essas condições de precarização material e de saúde física e mental dos trabalhadores e trabalhadoras, recaem mais energicamente sobre as populações mais vulneráveis, como imigrantes, negros, LGBTQIA+ e mulheres.

Com base nessas reflexões é que defendemos a tese de que há um novo perfil de estudantes-trabalhadores/as no DG-USP, alterado tanto pela adesão da USP à reserva de vagas quanto pela intensificação das políticas e da razão neoliberais no Brasil. A fim de sustentar nossos argumentos, estruturamos o presente capítulo da seguinte forma:

Inicialmente buscamos compreender se antes da implementação das políticas de cotas havia diversificação no perfil dos/as estudantes da USP, como um todo, do curso de Geografia, em particular e em relação aos outros cursos da FFLCH (Filosofia, Letras, História e Ciências Sociais). Para tanto, analisamos dados dos questionários socioeconômicos da FUVEST nos anos de 2001⁵⁷, 2005, 2010 e 2015⁵⁸. Em seguida, pretendemos evidenciar a relevância da política de reserva de vagas na mudança do perfil dos/as estudantes da USP, mais especificamente no DG-USP. Para analisar as mudanças no perfil dos/as estudantes da USP, reunimos os dados divulgados no Jornal da USP e em outros meios de comunicação. O perfil de estudantes do DG-USP foi analisado a partir da sistematização de dados que coletamos nos formulários socioeconômicos respondidos pelos estudantes do departamento nos anos de 2018 e 2020.

Nosso intuito é ressaltar que a mudança no perfil de estudantes altera o perfil de estudantes-trabalhadores/as. Desse modo, no segundo tópico, a partir dos formulários socioeconômicos aplicados em 2018 e 2020, vamos nos debruçar especificamente sobre a análise do perfil dos estudantes-trabalhadores/as do DG-USP para compreender suas principais vivências e dificuldades acadêmicas. Também buscaremos refletir sobre as características destes/as estudantes no contexto da *nova razão de mundo* e, desse modo, tentar compreender quais são as implicações da precarização do trabalho e da constituição do sujeito neoliberal em suas vivências acadêmicas.

⁵⁷ A Fuvest implementou os *questionários socioeconômicos* como levantamento de dados apenas no vestibular de 1995 e a questão que visa averiguar, de forma direta, a *renda* dos ingressantes aparece somente no ano de 2001.

⁵⁸ Último ano no qual a universidade ainda não ofertava reserva de vagas. A partir do vestibular de 2016 os questionários socioeconômicos da Fuvest não englobam mais a totalidade dos estudantes que ingressam na USP pois, de forma progressiva, o ingresso se dá também pelo SISU.

3.1 - O perfil de estudantes do DG-USP frente ao perfil de estudantes da FFLCH e do total das carreiras USP - uma análise do período anterior à reserva de vagas

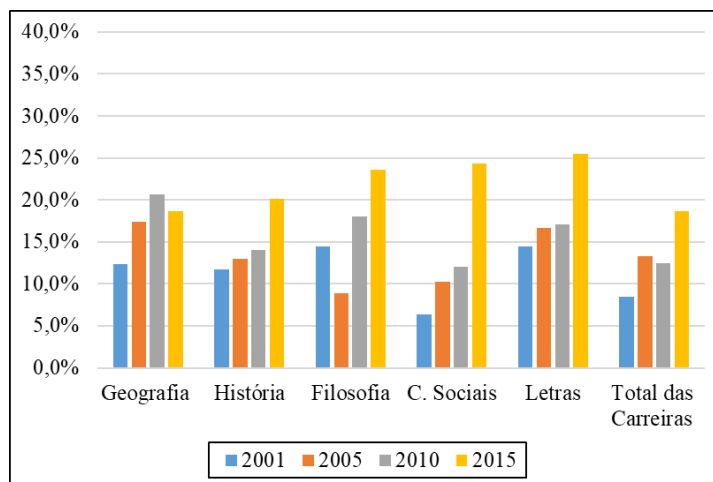
Para compreendermos o perfil socioeconômico de estudantes do DG-USP frente ao perfil dos/as estudantes da FFLCH e do total das carreiras USP, analisamos os dados dos questionários socioeconômicos da Fuvest que mais dialogam com o interesse de nossa pesquisa, tais como *sexo, cor, renda, onde cursou o ensino médio e grau de instrução da mãe*⁵⁹. Estas informações nos dão um panorama do perfil dos/as ingressantes nos anos de 2001, 2005, 2010 e 2015.

A metodologia da análise baseou-se na coleta de dados no site da FUVEST e sua sistematização em tabelas do *Excel*, a partir das quais geramos os gráficos. A análise da *cor* dos ingressantes foi realizada a partir da soma dos percentuais dos estudantes autodeclarados *brancos* e *amarelos*, resultando na categoria *brancos*; já os percentuais dos estudantes autodeclarados *pretos, pardos e indígenas* foram reunidos na categoria *PPI*. Esta última é amplamente utilizada nos editais de concursos públicos, vestibulares e na literatura que trata sobre o tema. A decisão sobre a composição da categoria *brancos* neste trabalho se justifica pelo fato de compreendermos que a condição socioeconômica dos estudantes *amarelos* se aproxima significativamente daqueles autodeclarados *brancos*, além disso a junção foi importante para facilitar a compreensão e a análise dos gráficos e tabelas.

No que se refere à cor dos estudantes, é possível observar na figura 1 abaixo que em todos os cursos da FFLCH e no Total das Carreiras USP houve aumento do grupo PPI no período de 2001 a 2015. O curso de Letras já apresentava maior participação dos estudantes PPI em 2001, com 14,5%, e manteve sua posição em 2015, com 25,5%. Cabe destacar o curso de Ciências Sociais, que em 2001 apresentava o número mais baixo de estudantes PPI, representados por apenas 6,4% dos estudantes, e que em 2015 viu esse percentual quase quadruplicar, atingindo o índice de 24,3%.

⁵⁹ Os questionários socioeconômicos da FUVEST apresentam muitas outras variáveis, no entanto, decidimos analisar apenas essas 4 pois, a reserva de vagas incide diretamente sobre as categorias de *cor, renda e onde cursou o ensino médio*; a categoria *grau de instrução da mãe* se justifica por ser uma variável importante para compor a compreensão tanto sobre o quesito de *renda*, quanto sobre o acúmulo de capital cultural dos ingressantes, o que pode interferir diretamente em sua vivência acadêmica.

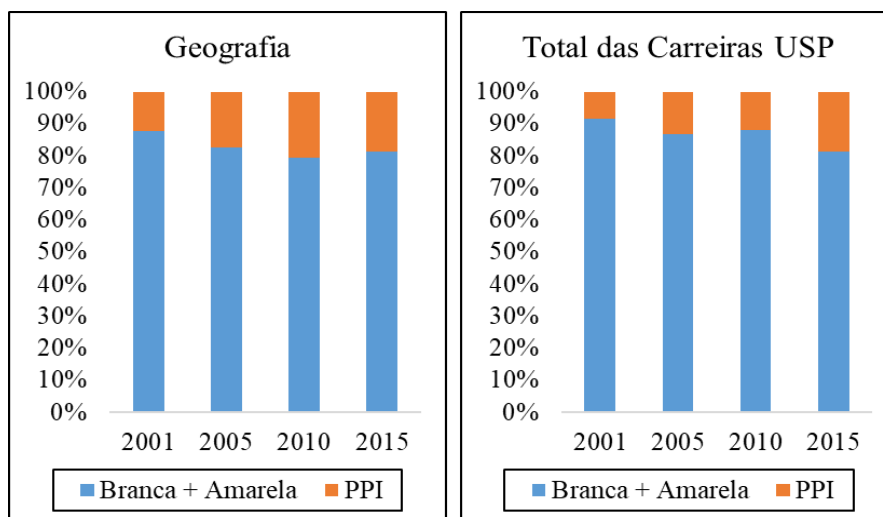
Figura 1 - Estudantes PPI matriculados/as nos cursos de graduação da FFLCH e no Total das carreiras USP entre os anos de 2001 e 2015



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos questionários socioeconômicos da FUVEST.

Em 2001, o Total das Carreiras USP apresentou o segundo menor percentual de ingressantes PPI, 8,5%. No último dos anos analisados, 2015, esse percentual passou para 18,6%. No mesmo ano (2015), o ingresso de estudantes PPI no curso de Geografia – que superou de forma relativamente significativa o percentual de estudantes PPI matriculados no Total das Carreiras da USP nos outros anos – atingiu o índice de 18,7%, apenas 0,1% acima do percentual do Total das Carreiras da USP daquele ano. Assim, vale destacar que em 2015 o percentual de estudantes PPI no curso de Geografia foi mais baixo que em 2010, quando havia chegado a 20,6%. (Figura 2 abaixo).

Figura 2 - Perfil dos/as estudantes matriculados/as no curso de graduação de Geografia e no Total das Carreiras USP entre os anos de 2001 e 2015 - por cor



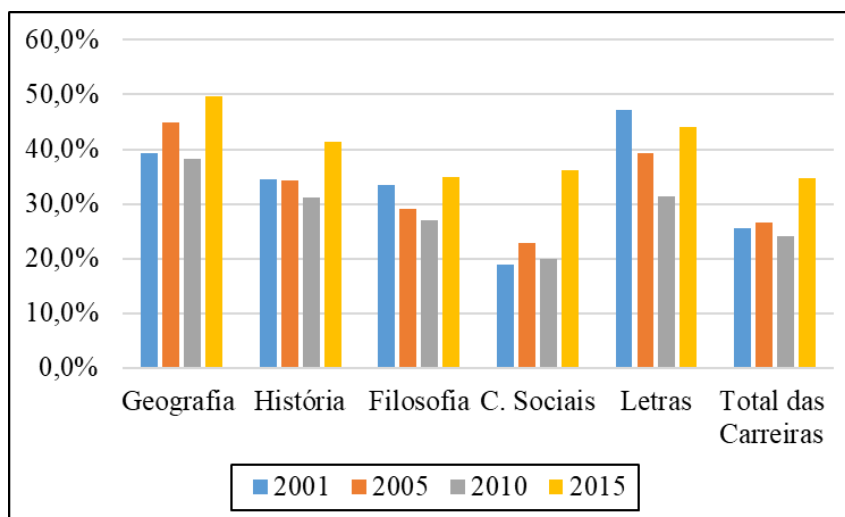
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos questionários socioeconômicos da FUVEST.

Um aspecto relevante a ser destacado sobre nossos dados é que em todo o período analisado – em todos os cursos da FFLCH e no Total das Carreiras USP – o percentual de estudantes indígenas raramente ultrapassou 1,0%. Dentre os cursos da FFLCH, o curso de Letras (em 2001) foi o que recebeu o maior número de indígenas (7), representando, porém, apenas 0,8% do total de ingressantes (840 ingressantes naquele ano) no curso. No ano de 2015, 850 estudantes ingressaram no curso de Letras, mas o percentual de estudantes indígenas caiu para 0,2%, o que equivale a apenas 1 pessoa. Os outros cursos da FFLCH (Filosofia, História, Geografia e Ciências Sociais) receberam no máximo 2 indígenas em cada ano analisado. Assim como no curso de Letras, o Total das Carreiras USP também apresentou decréscimo na proporção de ingressantes indígenas. Se em 2001 eles representavam 0,4% (29) do total de ingressantes (7641), em 2015 foram representados pelo percentual de 0,3% (32), num total de 11.080 matriculados. O baixo percentual da população indígena que ingressa na USP é uma questão que merece investigação mais aprofundada, pois é preciso entender se isso está relacionado a alguma limitação das políticas de acesso e permanência da universidade, mas infelizmente não caberia realizar uma análise detida e cuidadosa deste importante tema no presente trabalho.

Mesmo diante do aumento do ingresso de estudantes PPI, é importante considerar que em 2015 esse índice não passou de 26% em nenhum dos cursos da FFLCH ou no Total das Carreiras USP, ficando ainda distante da proporção de 37,5% que representa a população PPI do estado de São Paulo.

O número de estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública cresceu lentamente entre os anos de 2001 e 2015. Na figura 3 abaixo é possível observar que desde 2001 os cursos de Geografia e Letras se despontavam com os maiores índices de ingressantes oriundos de escolas públicas (EP), respectivamente 39,2% e 47,1%; e em 2015 se mantêm, mas invertendo as posições, o curso de Geografia com 49,7% e Letras com 44%. No Total das Carreiras USP, o aumento de ingressantes EP não chegou a atingir 10% em 14 anos, considerando que em 2001 e 2015 o total de ingressantes EP foi de respectivamente 25,5% e 34,8%.

Figura 3 - Perfil dos/as estudantes matriculados/as nos cursos de graduação da FFLCH e no Total das Carreiras da USP entre os anos de 2001 e 2015 – com todo o Ensino Médio cursado em escola pública



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos questionários socioeconômicos da FUVEST.

Vale ressaltar que o fato de o curso de Geografia apresentar uma das maiores proporções de estudantes de escolas públicas e ao mesmo tempo um dos menores índices de estudantes PPI nos anos analisados diz sobre os limites da reserva de vagas quando inclui apenas estudantes EP, sem o devido recorte de cor e renda.

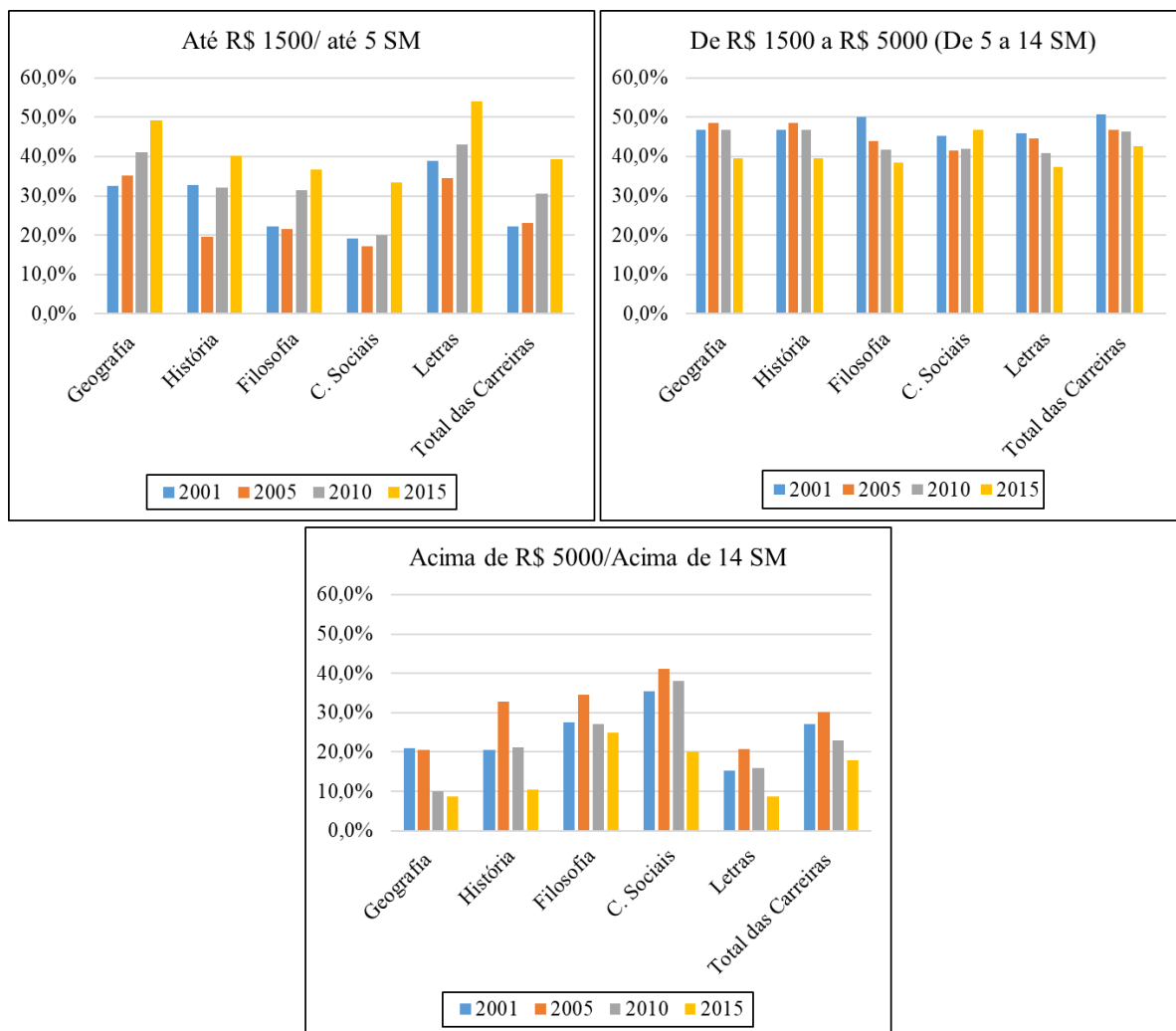
Para analisarmos as transformações ocorridas no que se refere à *renda* dos ingressantes da USP e dos cursos da FFLCH, construímos três gráficos (ver figura 4 abaixo): o primeiro indica as faixas de renda mais baixas (até R\$ 1500 reais ou até 5 SM); o segundo, faixas de renda intermediárias (de R\$ 1500 a R\$ 5000 ou de 5 a 14 SM); e o último, as faixas de renda mais altas (acima de R\$ 5000 reais ou acima de 14 SM). Tivemos que utilizar a representação da renda em reais e em salários mínimos (SM), pois até o ano de 2007 a FUVEST fazia o levantamento da renda familiar dos estudantes em reais e a partir de 2008 esse dado passou a ser informado em salários mínimos⁶⁰.

De modo geral, como podemos observar na figura 4 abaixo, quando compararmos os índices do ano de 2001 com os de 2015, em todos os cursos da FFLCH e no Total das Carreiras USP houve crescimento do número de ingressantes cujas famílias apresentavam faixas de renda mais baixas (até R\$ 1500 reais / até 5 SM) e decréscimo nos índices de renda intermediárias (de R\$ 1500 a R\$ 5000 / de 5 a 14 SM) e mais altas (acima de R\$ 5000 reais / acima de 14 SM), com exceção do curso de Ciências Sociais que no mesmo período

⁶⁰ A conversão dos valores em reais para salário mínimo, e vice-versa, foi realizada a partir de consulta à tabela “Referência 1994 a 2001” localizada no site <https://www.contabeis.com.br/tabelas/salario-minimo/>, cujos dados foram comparados com os de sites oficiais do governo.

apresentou aumento do número de ingressantes cujas famílias apresentavam faixas de renda intermediárias.

Figura 4 - Perfil dos/as estudantes matriculados nos cursos de graduação da FFLCH e no Total das Carreiras da USP entre os anos de 2001 e 2015 – por renda familiar



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos questionários socioeconômicos da FUVEST.

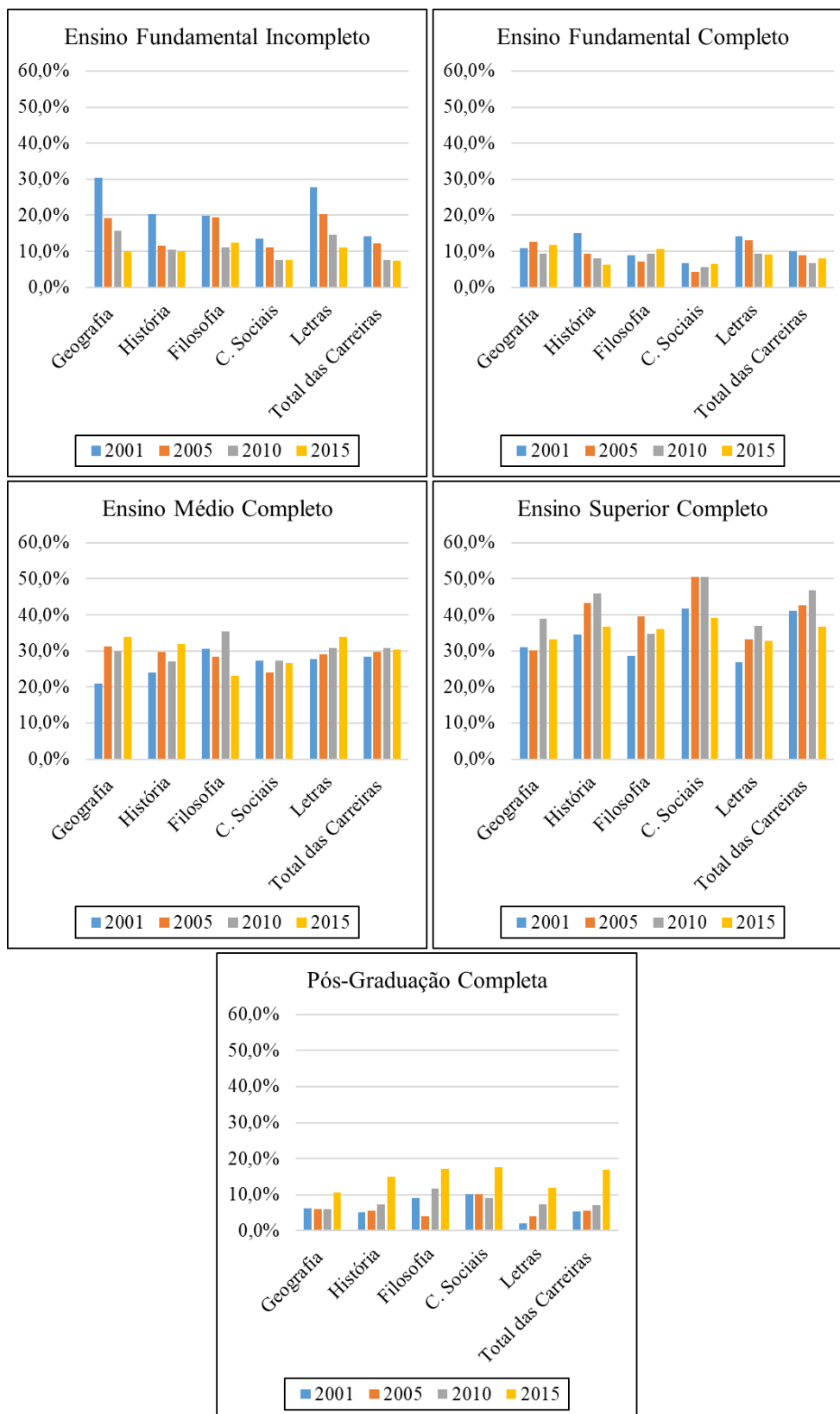
Como mostra a figura 4, os cursos de Geografia, História e Letras despontam por apresentarem os maiores índices de estudantes matriculados/as cujas famílias possuíam renda de até 5 SM – com destaque para o curso de Letras, que em 2001 teve esse perfil de estudantes representado por 39% dos/as ingressantes e em 2015 por 54%. O Total das carreiras USP atingiu um percentual de 39,3% desses/as estudantes em 2015. Comparativamente, no mesmo ano, o curso de Ciências Sociais apresentou o menor índice em todo o período analisado, 33,5%. Além disso, nos anos de 2001, 2005 e 2010, esse mesmo curso se destacou por apresentar os maiores índices de estudantes cujas famílias possuíam faixas de renda acima de 14 SM.

Até o ano de 2010, todos os cursos da FFLCH (com exceção de Letras) e o Total das carreiras USP apresentaram a maior concentração de ingressantes cujas famílias possuíam renda na faixa intermediária (de 5 a 14 SM). Essa situação ainda se manteve no ano de 2015 para os cursos de Ciências Sociais, Filosofia⁶¹ e no Total das Carreiras USP; porém, os cursos de Letras, História e Geografia viram essa tendência mudar em 2010 e 2015 ao apresentar a maioria dos estudantes matriculados com renda familiar de até 5 SM.

O grau de instrução das mães dos/as estudantes também pode contribuir na identificação de possíveis alterações no perfil socioeconômico e cultural dos/as ingressantes da Geografia (e da USP), mas essa análise se mostrou mais complexa do que aparentava a princípio. Quando analisamos o grau de instrução das mães dos/as ingressantes (figura 5), podemos observar que no geral houve aumento do número de mães que cursaram pós-graduação e ensino superior completo (ESC) e queda nos índices das mães que cursaram ensino fundamental completo (EFC) e incompleto (EFI). O curso de Ciências Sociais e o Total das Carreiras USP se destacam por apresentar, durante todo o período analisado, maiores concentrações de mães dos estudantes que cursaram pós-graduação e ensino superior completo. Os cursos que podem ser considerados mais “inclusivos” no quesito *grau de instrução das mães* são Letras e Geografia, que em 2001 apresentavam os maiores índices de mães que haviam cursado até o ensino fundamental completo e incompleto e esses índices juntos somavam quase um terço do total de matriculados/as; além disso, em 2015, esses cursos se destacaram com os menores percentuais de mães que haviam cursado pós-graduação ou ensino superior completo, mas, ainda assim, representando quase 50% do total.

⁶¹ Compreensível já que concentra os maiores índices de estudantes acima de 25 anos e que já concluiu um curso universitário (FUVEST).

Figura 5 - Perfil dos/as estudantes matriculados nos cursos de graduação da FFLCH e no Total das Carreiras da USP entre os anos de 2001 e 2015 – grau de instrução da mãe



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos questionários socioeconômicos da FUVEST.

Sendo assim, quanto à diversificação do perfil dos estudantes ingressantes na Geografia e na USP, o que o grau de instrução de suas mães nos revela?

Segundo o portal do MEC, entre os anos de 2000 e 2010 o percentual de brasileiros/as que cursou o nível superior completo subiu de 4,4% para 7,9% e no mesmo período houve queda do percentual de pessoas com 10 anos ou mais sem instrução ou com ensino fundamental incompleto, passando de 65,1% para 50,2%. Porém, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), em 2019 mais da metade da população brasileira com 25 anos ou mais não completou o ensino médio e nesse mesmo ano a região sudeste concentrava 21,7% do total de analfabetos do país. Esse fato aliado aos dados dos questionários socioeconômicos da FUVEST nos faz inferir que entre os anos de 2001 e 2015 a maior parte dos ingressantes do Total das Carreiras USP e da FFLCH não representavam a população mais vulnerável da sociedade brasileira. Porém, é preciso admitir que o grau de instrução da mãe dos ingressantes da USP, por si só, não é capaz de revelar se houve ou não diversificação no perfil socioeconômico dos estudantes da USP ou da Geografia⁶².

Entre os indicadores com os quais trabalhamos, aqueles que mais nos ajudam a mapear o perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes são *cor*, *renda* e *onde cursou o ensino médio*.

Se compararmos os anos de 2001 e 2015, o número de estudantes PPI aumentou em 10% no Total das Carreiras USP e em 6,4% (o menor percentual dentre os cursos da FFLCH) no curso de Geografia. De qualquer modo, o número de ingressantes brancos/as se manteve sempre (durante o período analisado) maior que 74%, em todos os cursos da FFLCH e no Total das Carreiras USP (ver figuras 1 e 2).

O ingresso de estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas também apresentou tímido acréscimo durante o período analisado, cresceu 9,3% no Total das Carreiras USP de 2001 a 2015. Nesse sentido, destacam-se os cursos de Ciências Sociais e Geografia: o primeiro cresceu 17,3% de 2001 a 2015, chegando a 36,2%, apesar de ter apresentado o menor percentual desses/as estudantes (18,9%) em 2001; e o segundo chegou a um percentual de 49,7% desses/as estudantes em 2015 (ver figura 3).

No quesito *renda*, se considerarmos a diferença entre os anos de 2001 e 2015, houve aumento no grupo de estudantes com rendas mais baixas, cerca de 15% em todos os cursos e

⁶² Tendo em vista, inclusive, o aumento da escolaridade das mulheres no Brasil, nas últimas décadas, (CAMPELLO et al, 2018) e sua maior participação no ensino superior em relação à população masculina. (MDH, 2014).

no Total das Carreiras USP⁶³, e decréscimo nas faixas de renda intermediárias e altas⁶⁴ (ver figura 4).

Assim, podemos dizer que no período entre 2001 e 2015 a diversificação do perfil socioeconômico dos/as estudantes da USP e da Geografia foi tímida, mas ocorreu. O curso de Geografia se diferencia dos outros cursos da FFLCH por apresentar o maior crescimento do percentual de ingressantes cujas famílias compõem as menores faixas de renda; a menor participação de ingressantes PPI em 2015; e, no mesmo ano, o maior percentual de ingressantes com todo o ensino médio cursado em escolas públicas. Além disso, em 2015, o curso de Geografia apresentou os menores índices de mães que cursaram pós-graduação e, ao lado do curso de Letras, se destacou com o maior percentual de mães que cursaram o ensino médio completo e o ensino fundamental completo.

A partir desses dados, gostaríamos de destacar dois aspectos da análise até aqui realizada: a política de *bonificação* utilizada no vestibular da FUVEST até 2015 se mostrou pouco efetiva na inclusão das parcelas mais vulneráveis da população e, também, colocou em evidência que políticas afirmativas pautadas apenas em recortes de renda e EP não garantem a entrada da população PPI nas universidades públicas.

Na próxima seção iremos analisar a mudança no perfil dos estudantes da USP e do DG-USP após a adesão da universidade à reserva de vagas.

3.2 - As mudanças no perfil de estudantes da USP e do DG-USP pós adesão à reserva de vagas

Esse tópico foi dividido em dois subitens, um trata das mudanças no perfil de estudantes da USP após a adesão à reserva de vagas, inaugurada no vestibular de (ingresso em) 2016, e o outro trata das mudanças ocorridas no DG-USP no mesmo contexto.

Para analisar a mudança de perfil de estudantes da USP de modo geral nos baseamos em reportagens sobre o tema publicadas no Jornal da USP e em outros jornais de grande circulação. Já a análise do perfil de estudantes do DG-USP foi realizada a partir dos resultados dos questionários socioeconômicos que aplicamos junto ao corpo discente do departamento nos anos de 2018 e 2020.

⁶³ Com exceção do curso de História que teve aumento de apenas 7,5% no período analisado.

⁶⁴ Com exceção do curso de Ciências Sociais que teve acréscimo dos estudantes com faixa de renda intermediária, 1,4%.

Nosso intuito é pensar quais são as principais variáveis que alteram o perfil de estudantes da USP, aproximá-los dos dados referentes ao perfil de estudantes do DG-USP e refletir sobre as similaridades e discrepâncias que o perfil geral guarda com o perfil de estudantes-trabalhadores/as do DG-USP.

3.2.1 - As mudanças no perfil de estudantes da USP pós adesão à reserva de vagas

As alterações no perfil dos estudantes das universidades públicas brasileiras provocadas pelas políticas de Ações Afirmativas vêm sendo estudadas desde antes da promulgação da Lei de Cotas de 2012⁶⁵. Porém, atualmente os principais estudos se debruçam especialmente sobre as transformações ocorridas após esse período.

A partir da análise dos dados do Censo de Educação Superior, Oliveira (2021) demonstra a mudança no perfil dos estudantes de graduação nas universidades (públicas e privadas) brasileiras no período de 2011 a 2017. Os principais resultados revelam aumento do percentual de estudantes autodeclarados negros, /as saltando de 12% em 2011, para 32,5% em 2017; sendo que nas instituições públicas esse índice passou de 16,3% para 38,4%, e nas instituições privadas saiu de 10,4% para 30,5%.

A V (quinta) Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (das) graduandos (das) das IFES - 2018 (FONAPRACE, 2019) investigou o perfil dos estudantes dos cursos presenciais de graduação de todas as Instituições Federais de Ensino Superior existentes até fevereiro de 2018⁶⁶, englobando 1.200.300 (um milhão duzentos mil e trezentos) discentes ingressantes no período entre 2000 e 2018 distribuídos por 65 IFES (395 campi), matriculados em 355 cursos das diversas áreas de conhecimento e distribuídos nos turnos diurno, noturno e integral para obtenção dos graus de Bacharelado, Licenciatura, Bacharelado e Licenciatura e Tecnológico. O estudo mostra que, em 2018, 51,2% dos estudantes se autodeclararam negros/as, 64,7% cursaram o ensino médio em escolas públicas

⁶⁵ COSTA, D. M.; COSTA, A. M.; AMANTE, C. J.; SILVA, C. H. P. Aspectos da reestruturação das Universidades Federais por meio do Reuni. 2011. Disponível em: <https://goo.gl/FfXkeU>. Acesso em: setembro de 2022.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; POCHMANN, Marcio; Rossi, Pedro. Inclusão interrompida? Educação Superior no Brasil no início do século 21. *Economia e Sociedade* [online]. 2022, v. 31, n. 2 [Acessado 5 Setembro 2022], pp. 417-437. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3533.2022v31n2art07>>.

⁶⁶ Incluindo 63 universidades federais, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, totalizando 65 IFES.

e 70,2% desses estudantes apresentavam renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo⁶⁷. Essas transformações também foram evidenciadas nos trabalhos de Feres Júnior (2013), Rabelo (2017), Senkevics e Melo (2019), Vieira e Arends-Kuenning (2019), dentre outros.

As mudanças em tais índices foram acompanhadas de acréscimos na Taxa Bruta de Matrículas nos cursos de graduação no Brasil, que ocorreram de forma constante desde 1995 até 2015⁶⁸, bem como de melhorias de indicadores socioeconômicos atingidos por meio de políticas como o aumento do salário mínimo, distribuição de renda, inclusão social e formalização do mercado de trabalho, dentre outras medidas. (CAMPELLO et al., 2018).

Nesta perspectiva, o trabalho de Campello et al (2018) se mostra especialmente interessante, pois evidencia que entre os anos de 2002 e 2015 a redução das desigualdades no Brasil não se deu apenas no que se refere aos quesitos de renda e consumo, mas também no âmbito do acesso à direitos básicos como saúde, educação e infraestrutura – particularmente entre os 5% e 20% mais pobres da população.

A partir dos dados da PNAD, os autores analisaram, no âmbito da educação, o acesso da população de 15 a 17 anos ao ensino médio e dos jovens de 18 a 24 anos ao ensino superior (incluindo graduação, mestrado e doutorado), bem como a variação do percentual dos/as chefes de família com ensino fundamental completo.

Entre os anos de 2002 e 2015, 12 milhões de famílias negras passaram a contar com pais e mães que haviam cursado o ensino fundamental completo; enquanto em 2002 apenas 7% da população mais pobre concluía o ensino fundamental, em 2015, esse índice alcançou 30,3% (CAMPELLO et al, 2018). No mesmo período, o percentual dos jovens mais pobres que chegavam ao ensino médio saltou de 10,7% para 39% e o acesso ao ensino superior da população brasileira como um todo dobrou, de 9,9% para 18%; entre os 20% mais pobres o percentual saltou de 0,3% para 4,7%. Os índices ainda são absurdamente baixos, mas segundo Campello et al não se pode ignorar o fato de que “Uma geração de jovens conquistou o lugar dos primeiros membros de suas famílias a terem acesso à universidade.” (2018, p. 59). Isso é evidenciado pelos dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) que mostram que, em 2015, 35% dos concluintes dos cursos de graduação no Brasil eram os primeiros da família a obterem um diploma de nível superior (CAMPELLO et al, 2018). A V

⁶⁷ Carvalhaes, Feres Júnior e Daflon (2013) apontam os limites desse critério de cotas definido pela renda *per capita* familiar, segundo os autores o mesmo tem sido pouco efetivo para a inclusão dos estudantes das camadas socioeconômicas mais vulneráveis.

⁶⁸ Ano que se iniciou uma profunda crise econômica e política no país e foi promulgada a Emenda Constitucional 95, conhecida como "PEC da Morte" por determinar o teto de gastos públicos em relação a serviços essenciais como saúde e educação.

(quinta) Pesquisa da FONAPRACE revela que “Em 2018, 50,8% dos (as) estudantes tem (sic) origem em famílias em que nem o pai, nem a mãe, ou quem os (as) criou como tal, tiveram acesso à universidade.” (p.219). Em consonância com a pesquisa, compreendemos que

não é pequeno o significado social e simbólico no seio familiar do ingresso pioneiro de filhos e filhas nas instituições federais de ensino superior com potencial de, inclusive, imantar, num ciclo mais amplo de relações sociais e familiares, o desejo de construir mesma trajetória e almejar semelhantes objetivos. (FONAPRACE, 2018, p.219).

A mudança no perfil dos estudantes de graduação provocada pela implementação das políticas afirmativas também foi observada nas universidades estaduais paulistas, mesmo no caso da USP e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que ficaram entre as últimas universidades do país a implementar o sistema de reserva de vagas. A Universidade Estadual Paulista (UNESP) foi a primeira dentre elas a aprovar o sistema de cotas raciais em 2013. A resolução 43 estabeleceu que 50% das vagas de cada curso de graduação e turno devem ser destinadas a estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas e, destas vagas, 35% são reservadas à população PPI. (MUNIZ, 2022).

O estudo de Galhardo et al. (2020) mostra que entre os anos de 2010 e 2018 houve aumento do percentual de estudantes oriundos de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos e indígenas na UNESP. Em 2010, os primeiros eram representados por 35% e os segundos por apenas 15% dos/as estudantes ingressantes nessa universidade; em 2018 esses índices alcançaram, respectivamente, 54,4% e 20%. Segundo esse estudo, também houve acréscimo do percentual de ingressantes cujas famílias contavam com renda per capita de até 1,5 salários mínimos.

Na Unicamp as cotas foram aprovadas no ano de 2017 e implementadas apenas em 2019. O sistema de ingresso da Unicamp é um pouco mais complexo que da USP ou da UNESP. Isto ocorre porque existem diversas formas de ingresso nessa universidade e a reserva de vagas está delimitada da seguinte forma: 25% do total das vagas de graduação são destinadas às cotas sociais e raciais, sendo 20% reservadas ao ingresso pelo ENEM (10% EP, 5% pretos e pardos EP e 5% pretos e pardos, independentemente de onde cursou o ensino médio) e 5% ao vestibular indígena⁶⁹.

Segundo os dados da Comissão Permanente para os vestibulares da Unicamp (COMVEST), em 2016, do total de estudantes matriculados 41,7% eram oriundos de escolas

⁶⁹ Em 2022, das 3340 vagas ofertadas pela Unicamp, 19,13% foram destinadas ao ENEM e 3,9% ao vestibular indígena. (COMVEST, Edital 2022).

públicas, 20,1% se autodeclararam PPI (sendo 0,1% indígenas), 6,1% provinham de famílias com renda de até 2 salários mínimos⁷⁰ e 30,1% de famílias entre 2 e 5 salários mínimos⁷¹. Em 2022, esses percentuais alcançaram, respectivamente, os índices de 43,7%, 32,1% (sendo 3,3% indígenas), 15,6% e 32,6%.

A implementação do vestibular indígena como forma de ingresso na Unicamp é uma medida exponencialmente importante para a inclusão dessa população, o que se evidencia quando comparamos os índices de ingresso nessa universidade àqueles da USP, já mencionados, ou mesmo nas IFES. Dados da FONAPRACE (2018) indicam que, no período de 2003 e 2018, enquanto a participação da população autodeclarada indígena no total da população brasileira aumentou de 0,2% para 0,4%, o percentual de graduandos indígenas das IFES diminuiu de 2,0% para 0,9%, assim como ocorreu na USP no período de 2001 (de 0,4%) a 2015 (para 0,3%).

Na USP, como mencionado no início desta seção, o Conselho Universitário aprovou a adesão progressiva à reserva de vagas pelo SISU somente para o vestibular com ingresso em 2016. A reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e PPI vale tanto para ingresso pelo SISU quanto pela FUVEST. O objetivo era que, até 2021, 50% dos ingressantes fossem oriundos de escolas públicas, o que de fato ocorreu, como publicou o site da UOL: “Em mudança histórica, a maioria dos ingressantes na USP é de escola pública” (COSME, 2021); 51,7% do total das vagas foram ocupadas por estudantes de escolas públicas e, dentre eles, 44,1% são estudantes autodeclarados PPI.

Vale ressaltar uma peculiaridade na política de reserva de vagas das universidades paulistas: diferentemente das universidades federais, que buscam aproximar o número de estudantes PPI da proporção dessa população por estado, a USP e a UNESP (MUNIZ, 2022) distorcem esse índice; nessas universidades busca-se os 37,5% (proporção da população PPI no estado de São Paulo) que incidem sobre os 50% de vagas reservadas para estudantes oriundos de escola pública (EP) (VEM PRA USP), o que de fato representa apenas 18,7%⁷² do total de ingressantes, ou seja, metade da população PPI que compõem o total da população do estado de São Paulo. À exemplo disso, no ano de 2021, quando pela primeira vez a USP alcançou um quadro discente representado em sua maioria por estudantes oriundos de escolas públicas, 51,7% (COSME, 2021), o número total de estudantes que se autodeclararam PPI,

⁷⁰ Resultado obtido pela soma das faixas de renda “menor de 1 salário mínimo” e “entre 1 e 2 salários mínimos”.

⁷¹ Resultado obtido pela soma das faixas de renda “entre 2 e 3 salários mínimos” e “entre 3 e 5 salários mínimos”.

⁷² Na Unicamp, apesar de apresentar a melhor condição de ingresso para os estudantes indígenas, a reserva de vagas para estudantes PPI é de apenas 15%.

independente da modalidade de concorrência, foi de 27,4% (CRUZ, 2020). Cumpre lembrar, contudo, que em 2015 esse índice era de 18,7% (FUVEST).

Sendo assim, apesar dos limites, verifica-se um aumento na participação da população PPI na comunidade uspiana. Além disso, segundo o Jornal da USP, também houve mudança no perfil socioeconômico desses/as estudantes: se, em 2019, 47,5% dos/as ingressantes declararam renda familiar bruta entre um e cinco salários mínimos (e 52,5% acima de cinco salários mínimos); em 2021, esse índice alcançou 49,4%.

Ainda que de 2020 para 2021 tenha havido ligeiro aumento no número de calouros com renda familiar bruta de até um salário mínimo – de 2,9% para 4,6% (JORNAL DA USP), ao considerarmos as faixas extremas de renda (tabela 2) vemos que os estudantes com renda familiar de até 1 salário mínimo (4,6%) estão significativamente em menor número que aqueles com renda familiar acima de 15 salários mínimos (14,9%).

Tabela 2 - Perfil socioeconômico dos/das estudantes ingressantes na USP em 2021

PERFIL SOCIOECONÔMICO	
Renda Familiar	%
Até 1 SM	4,6%
Acima de 1 até 2 SM	12,1%
Acima de 2 até 3 SM	13,0%
Acima de 3 até 5 SM	19,7%
Acima de 5 até 7 SM	13,4%
Acima de 7 até 10 SM	12,1%
Acima de 10 até 15 SM	10,2%
Acima de 15 até 50 SM	14,9%

Fonte: <https://jornal.usp.br/institucional/em-2021-usp-tem-mais-de-50-de-alunos-ingressantes-vindos-de-escolas-publicas/>

Ainda assim, a adesão à reserva de vagas do SISU provocou efeito considerável sobre a mudança de perfil dos/das estudantes da USP, especialmente no que se refere ao maior ingresso de estudantes EP.

Nesta perspectiva, na próxima seção deste trabalho, pretendemos evidenciar tais mudanças no perfil dos/das estudantes da Geografia da USP a fim de sustentar nossa tese de que há também alteração no perfil dos/das estudantes-trabalhadores/as do departamento. Para

tanto, analisamos dados obtidos em questionários socioeconômicos aplicados aos estudantes do DG-USP nos anos de 2018 e 2020.

A investigação acerca do perfil dos/das estudantes-trabalhadores/as do DG-USP foi feita à luz das transformações provocadas pelo neoliberalismo no mundo do trabalho, da educação e do sujeito. Entendemos que esses estudantes foram formados a partir da razão neoliberal – que os envolve em valores e princípios norteados pela competição, eficácia, eficiência, agilidade e autorresponsabilização de si – e inseridos num mercado de trabalho precarizado, que exige máxima eficiência e dedicação em troca de baixos salários. A literatura sobre o tema tem mostrado que a soma desses elementos tem provocado adoecimento físico e mental na sociedade como um todo. Porém, como apontado anteriormente, os estudos também indicam que a população mais exposta à precarização do trabalho é justamente aquela representada pelos sujeitos mais marginalizados, pobres, mulheres, pardos, pretos, imigrantes e população LGBTQIA+.

Sendo assim, a nosso ver, a precarização do trabalho, a intensificação da razão neoliberal e o aumento da entrada de estudantes PPI e EP de baixa renda na USP são elementos que se potencializam no que tange a transformação do perfil dos/as estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP.

Por isso, na próxima seção, vamos identificar esse perfil de estudantes, investigar suas dificuldades e vivências acadêmicas e sugerir reflexões acerca do encontro desse novo perfil de estudantes-trabalhadores/as com a universidade neoliberal.

3.2.2 - O perfil de estudantes no DG-USP pós adesão à reserva de vagas

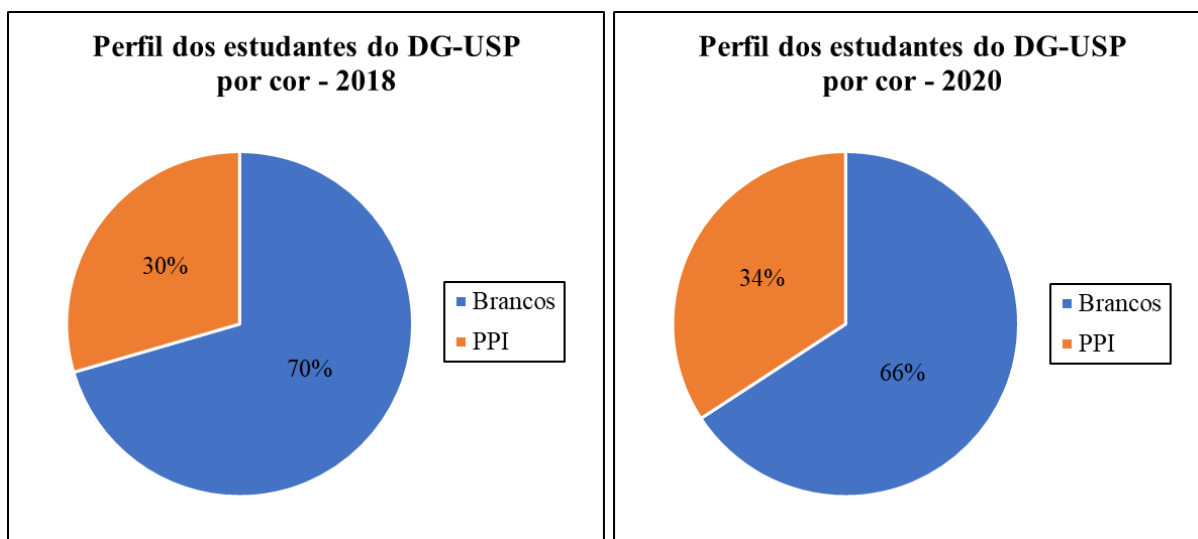
A fim de traçar o perfil dos/as estudantes do DG-USP, aplicamos dois questionários socioeconômicos, em 2018 e 2020, que foram respondidos por, respectivamente, 308 e 347 estudantes que cursavam diferentes semestres do curso de graduação de Geografia. Os questionários foram enviados para os *e-mails* institucionais dos/as estudantes e respondidos em plataforma *on-line* (*googleforms*). Cada formulário foi composto por cerca de 30 perguntas visando traçar de forma ampla o perfil dos/as estudantes de graduação do departamento. No entanto, para a presente pesquisa optamos por analisar apenas as categorias englobadas pelo sistema de cotas e já analisadas a partir do perfil socioeconômico da FUVEST, a saber: *cor*, *renda*, *onde cursou o ensino médio* e *grau de escolaridade da mãe*. A fim de evidenciar as desigualdades socioeconômicas existentes no Brasil, refletidas na realidade universitária, cruzamos a variável *cor* com as outras três.

Os dados das respostas foram sistematizados e analisados a partir de tabelas e gráficos do excel, buscando, primeiramente, demonstrar a mudança do perfil socioeconômico dos/as estudantes do DG-USP e, em seguida, defender que o perfil de estudantes-trabalhadores/as de hoje se difere daquele encontrado nos estudos de Rabello (1973, 1974) e Cardoso e Sampaio (1990).

Escolhemos tratar primeiramente das transformações do perfil dos/as estudantes provocadas pela implementação do sistema de cotas na USP para evidenciar que com o aumento do ingresso de estudantes PPI, de baixa renda e oriundos de escolas públicas estamos diante de um perfil de estudantes-trabalhadores/as mais suscetíveis aos efeitos nocivos da precarização do trabalho. Além disso, esses estudantes se encontram inseridos num momento dicotômico da universidade pública brasileira, em especial a USP: enquanto o aumento do ingresso de estudantes cotistas demanda maiores gastos sociais da universidade, o avanço das políticas neoliberais exige enxugamento destes.

A começar pela categoria *cor*, o número de estudantes PPI identificados/as em nossa pesquisa não se alterou muito em relação à pesquisa realizada por Giroto (2017) no ano de 2016, na qual 66% dos/as estudantes se autodeclararam brancos/as e 34% PPI. Do total de respondentes em 2018, 30% deles/as se autodeclararam PPI; em 2020, 34% (ver figura 6 abaixo). Cabe ressaltar que no ano de 2018 duas⁷³ estudantes se autodeclararam indígenas e em 2020 nenhuma.

Figura 6 - Perfil dos/das estudantes de graduação do DG-USP por cor - 2018 e 2020



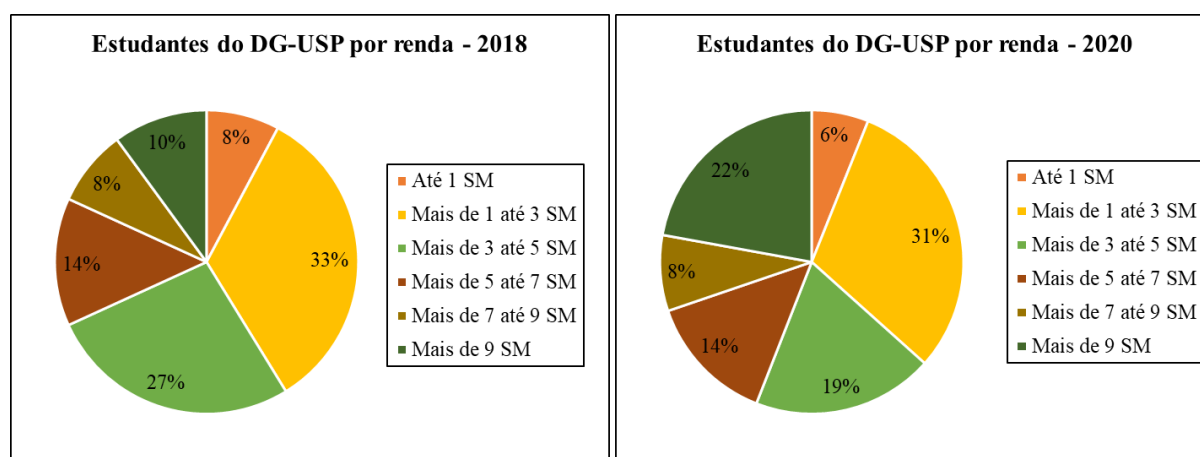
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

⁷³ Na resposta de uma das estudantes constava “*indigna*”, sem “e” entre as letras “g” e “n”, ao que decidimos considerar *indígena*.

A renda dos/das estudantes do DG-USP acompanha as mudanças observadas no perfil geral dos/as ingressantes da USP. Conforme os questionários socioeconômicos da FUVEST até o ano de 2015 e as notícias do Jornal USP nos anos de 2019 e 2021, houve aumento do número de estudantes cujas famílias possuíam renda de até 5 salários mínimos (SM). Podemos observar (figura 7) que no ano de 2018 esse perfil de renda familiar era representado por 68%⁷⁴ dos/as estudantes do DG-USP, caindo para 56% no ano de 2020. Apesar da queda, em 2020 o percentual se manteve acima daquele mais alto identificado nos questionários socioeconômicos da FUVEST que analisamos (percentual máximo de 49%, em 2015, e, vale lembrar, de apenas 32,5% em 2001).

Concomitante à queda do número de estudantes do DG-USP com faixas de renda mais baixas entre os anos de 2018 e 2020, houve aumento daqueles com renda superior a 7 SM, um salto significativo de 10% para 22% entre os mesmos anos.

Figura 7 - Perfil dos/das estudantes de graduação do DG-USP por renda - 2018 e 2020

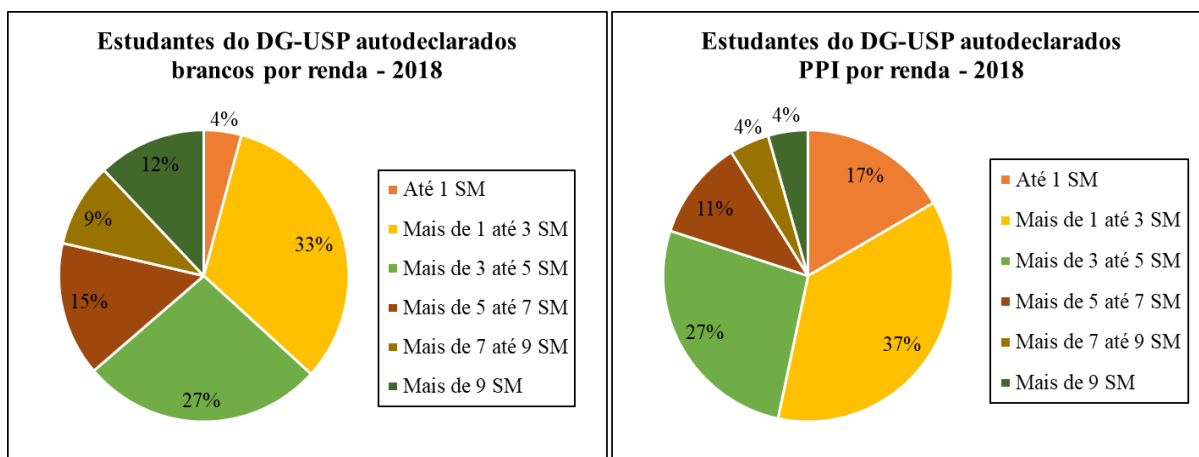


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

Quando analisamos a renda familiar dos/das estudantes do DG-USP a partir da autodeclaração de cor, as diferenças saltam aos olhos (ver figura 8). No ano de 2018, 17% dos/das estudantes autodeclarados/as PPI apresentavam renda familiar de até 1 SM, enquanto entre os autodeclarados/as brancos/as esse índice era de 4%. Se somarmos as duas menores faixas de renda – “até 1 SM” e “mais de 1 até 3 SM” – a discrepância é ainda maior: 54% dos estudantes autodeclarados PPI e 37% dos brancos/as contavam com renda familiar de até 3 SM no ano de 2018.

⁷⁴ Resultado obtido a partir da soma das porcentagens das faixas de renda de “até 1 SM”, “mais de 1 até 3 SM” e “mais de 3 até 5 SM”.

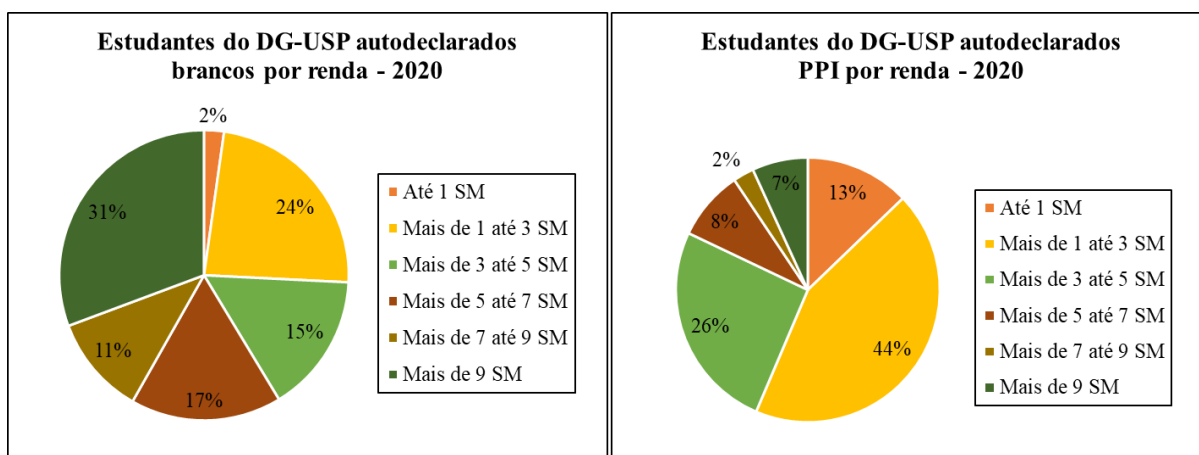
Figura 8 - Perfil dos/as estudantes de graduação do DG-USP por renda e cor - 2018



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

Ao mesmo tempo que em 2020 a renda familiar dos/as estudantes aumentou de modo geral (figura 7), as desigualdades entre estudantes brancos/as e PPI se aprofundaram. Conforme a figura 9 abaixo, podemos observar que o número de estudantes autodeclarados/as PPI cuja renda familiar era de até 3 SM aumentou de 54% em 2018 para 57% em 2020, enquanto entre os estudantes autodeclarados/as brancos/as diminuiu de 37% para 26% no mesmo período.

Figura 9 - Perfil dos/as estudantes de graduação do DG-USP por renda e cor - 2020



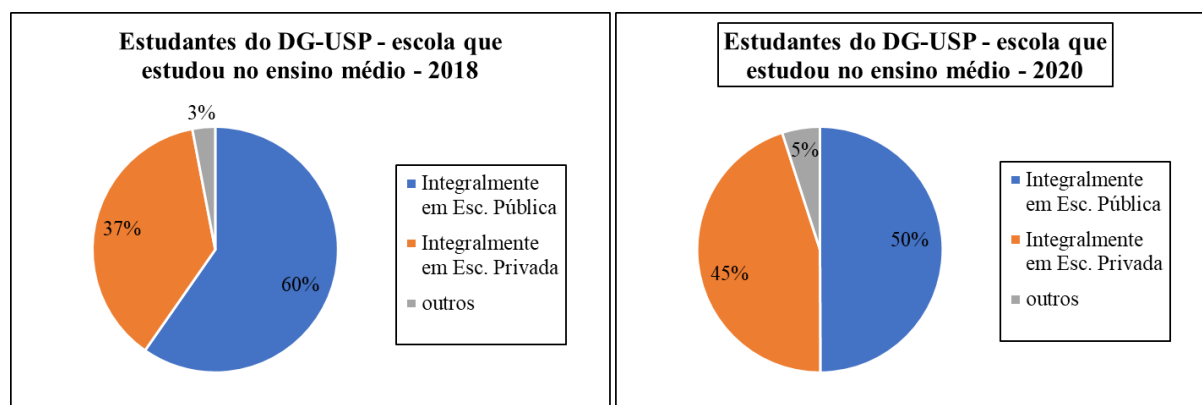
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

As disparidades se acentuam ainda mais quando analisamos as duas faixas de renda mais altas: se 21% dos/as estudantes autodeclarados/as brancos/as em 2018 apresentavam renda familiar acima de 7 SM, em 2020 esse índice dispara para 42%; enquanto isso, entre os/as PPI o índice aumenta apenas 1%, de 8% para 9%.

Ao aproximar os nossos resultados daqueles encontrados por Giroto (2017) em pesquisa realizada em 2016, observamos que houve oscilação significativa na renda dos/as estudantes do DG-USP autodeclarados/as brancos/as⁷⁵. Se 30% deles/as contavam com renda familiar de até 3 SM em 2016, em 2018 esse índice sobe para 37% e cai para 26% em 2020. Ao mesmo tempo, aqueles com renda familiar maior que 7 SM, que somavam 24% em 2016, são representados por 21% dos/as estudantes autodeclarados/as brancos/as em 2018 e 42%⁷⁶ em 2020⁷⁷, evidenciando índices mais inclusivos no ano de 2018, em relação a 2016 e 2020, e menos inclusivos no ano de 2020.

Acompanhando os índices da USP como um todo, percebemos que a participação de estudantes oriundos de escolas públicas (EP) tem aumentado no DG-USP nos últimos anos. Em 2015, os dados dos questionários socioeconômicos da FUVEST apontavam que 49,7% dos/as ingressantes no curso de Geografia haviam cursado todo o ensino médio em escolas públicas. Na figura 10 abaixo observamos que em 2018, dentre os/as estudantes que responderam a nossa pesquisa, 60% deles/as haviam estudado o *ensino médio integralmente em escolas públicas*. No ano de 2020 esse índice caiu para 50%.

Figura 10 - Perfil dos/as estudantes de graduação do DG-USP por escola onde estudou no ensino médio - 2018 e 2020



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

A figura 11 destaca, mais uma vez, as desigualdades socioeconômicas entre os/as estudantes autodeclarados/as brancos/as e PPI. No ano de 2018, 51% dos/as estudantes autodeclarados/as brancos/as cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas,

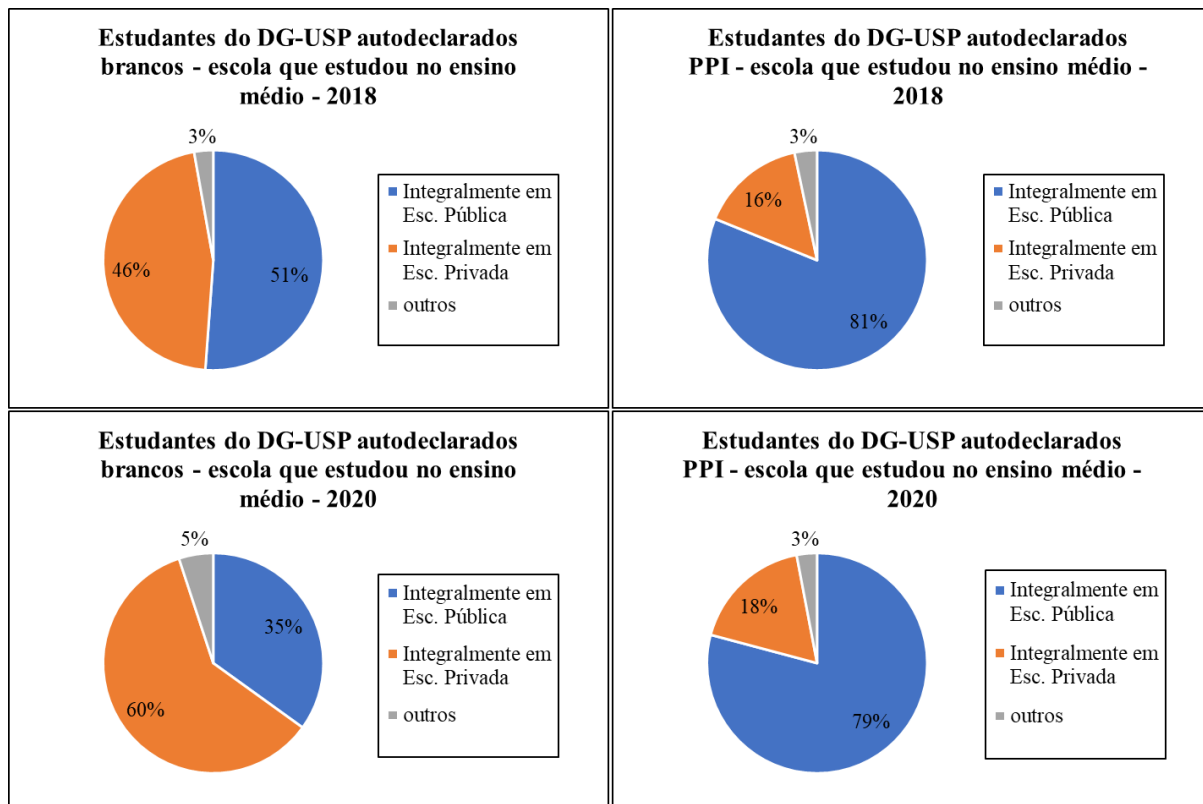
⁷⁵ Ressaltamos que em nossa pesquisa os estudantes considerados *brancos* representam aqueles que se autodeclararam *brancos* e *amarelos*, o que não foi o caso da pesquisa de Giroto (2017) que isolou apenas estudantes *brancos* e *pretos*.

⁷⁶ Infelizmente não conseguiremos neste trabalho investigar as causas deste ocorrido.

⁷⁷ Em relação aos estudantes autodeclarados PPI não é possível fazer a mesma aproximação com a pesquisa de Giroto (2017), pois o autor considerou apenas os estudantes autodeclarados *pretos*.

contra 81% dos estudantes PPI. Em 2020, essa discrepância fica ainda maior, pois ocorre queda significativa do percentual de estudantes autodeclarados/as brancos/as que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, 35%, enquanto o índice de estudantes PPI se mantém praticamente o mesmo, 79%.

Figura 11 - Perfil dos/as estudantes de graduação do DG-USP por escola onde estudou no ensino médio e cor - 2018 e 2020



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

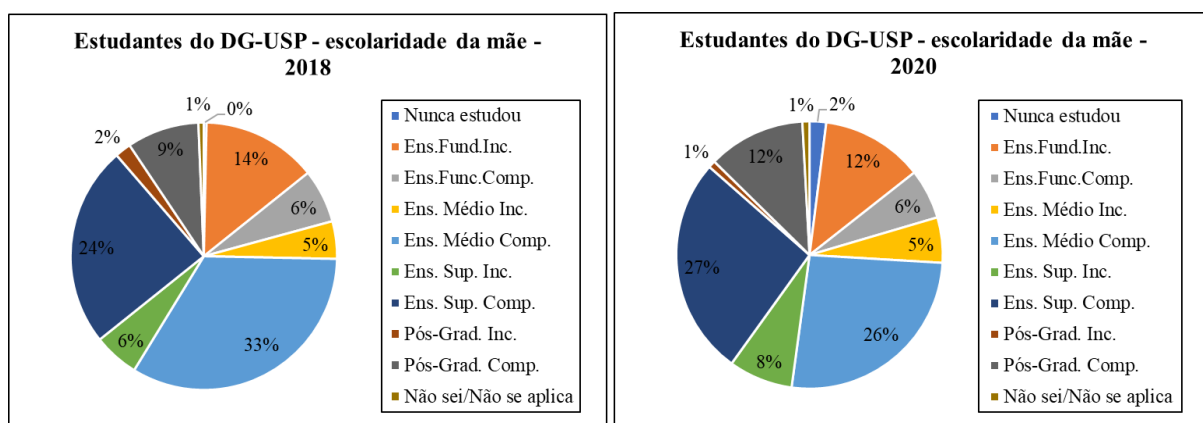
Cabe ressaltar que dentre o total de estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, 34% em 2018 e 38% em 2020 o fizeram em escolas técnicas estaduais ou federais. Tais percentuais se aproximam dos índices do questionário socioeconômico da FUVEST no ano de 2020, quando 33,3% do total de estudantes que ingressaram na modalidade “Candidatos de escola pública - Grupo PPI” declararam haver cursado o ensino médio em curso técnico. É importante ressaltar que estudantes oriundos dessa modalidade de ensino são selecionados por meio de prova (uma espécie de “vestibulinho”) para ingresso nessas instituições, compondo assim um perfil de estudantes “mais competitivos”, se usarmos os termos meritocráticos.

Na figura 12 abaixo podemos observar, que quanto ao grau de escolaridade da mãe dos/as estudantes do DG-USP, no ano de 2018 o maior percentual isolado é representado por

aquelas que cursaram o ensino médio completo, 33%; se considerarmos as que estudaram até o ensino superior incompleto, o percentual sobe para 39%, índice superior à soma das mães que cursaram o ensino superior completo e pós-graduação completa e incompleta, 35%.

Em 2020, o maior percentual isolado é das mães que cursaram o ESC, 27%. Se somarmos àquelas que cursaram pós-graduação completa (1%) e incompleta (12%), temos um percentual de 40%. Já as mães que cursaram o EMC (26%) e o ESI (8%) somam 34%, reforçando os índices menos inclusivos no ano de 2020.

Figura 12 - Perfil dos/as estudantes de graduação do DG-USP - escolaridade da mãe - 2018 e 2020

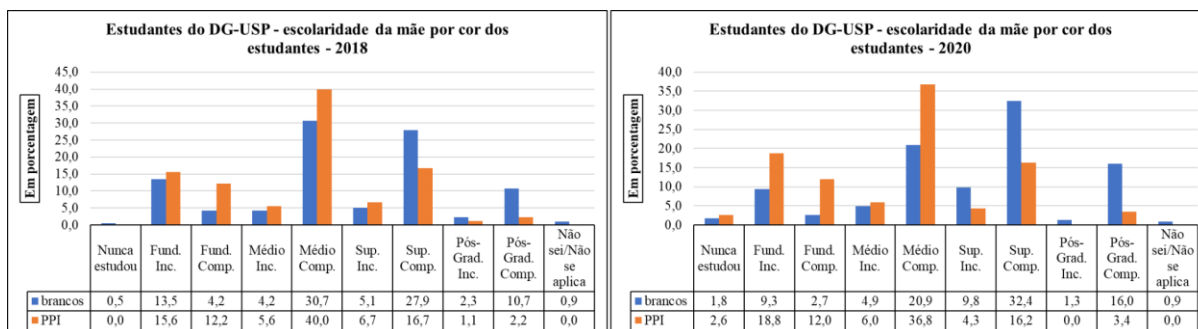


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

Se considerarmos os questionários socioeconômicos da FUVEST, esses índices se alteraram um pouco em relação ao ano de 2015, quando 34% das mães dos/as ingressantes no curso de Geografia haviam cursado ensino médio completo e 44% (soma ESC e PGC) ensino superior completo, indicando índices mais inclusivos no ano de 2018.

Mais uma vez as discrepâncias se evidenciam a partir da categoria *cor*. Na figura 13 abaixo observamos que, tanto em 2018 quanto em 2020, as mães dos/as estudantes PPI contam com menor escolaridade do que as mães dos/as estudantes brancos/as. No ano de 2018, as primeiras representam maiores percentuais até o nível *ensino superior incompleto*, a partir do qual os índices se invertem em favor das mães dos/as estudantes brancos/as.

Figura 13 - Perfil dos/as estudantes de graduação do DG-USP - escolaridade da mãe por cor - 2018 e 2020



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

No ano de 2020 as desigualdades se acentuam e a inversão ocorre antes, no nível *ensino médio completo*, indicando que nesse ano as mães dos/as estudantes PPI do DG-USP apresentaram escolaridade ainda menor que as mães dos/as estudantes brancos/as em relação ao ano de 2018. Além disso, em 2020, as mães dos/as estudantes PPI representam o dobro do percentual das mães dos/as estudantes brancos/as que estudaram só até o ensino fundamental incompleto, respectivamente 18,8% e 9,3%, e quase 5 vezes mais em relação àquelas que cursaram só até o ensino fundamental completo, respectivamente 12% e 2,7%. Enquanto que nos níveis mais altos de escolaridade essas proporções favorecem as mães dos/as estudantes brancos/as; elas representam um percentual dobrado em relação às dos/as estudantes PPI que cursaram o ensino superior completo, 32,4% contra 16,2%, e quase 5 vezes mais das que estudaram até a pós-graduação completa, 16% contra 3,4% das mães dos/as estudantes PPI. Assim, vemos que, comparativamente, as mães dos/as estudantes PPI se concentram em maior número nas faixas de menor escolaridade que as mães dos/as estudantes brancos/as.

Os resultados indicando índices menos inclusivos no ano de 2020 podem estar relacionados ao fato de os/as estudantes terem respondido ao nosso formulário em seus domicílios, já que nos encontrávamos em quarentena devido à pandemia da COVID-19 e as aulas estavam sendo ministradas de modo remoto. Isso pode significar que aqueles/as estudantes socioeconomicamente mais vulneráveis talvez não tenham conseguido responder ao formulário que foi enviado por email por falta de recursos materiais, como computador e internet.

Mesmo diante das desigualdades socioeconômicas entre estudantes PPI e brancos/as e das discrepâncias entre os percentuais de 2018 e 2020, é possível admitir que houve alterações no perfil de estudantes do DG-USP, especialmente quando comparamos aos percentuais de 2015, anterior à implementação da reserva de vagas. O aumento do ingresso de

estudantes PPI foi considerável, de 18,7% em 2015 para 34% em 2020; houve aumento do percentual de estudantes cuja renda familiar somava até 5 SM – 49% em 2015, 56% em 2020 e 68% em 2018. Os estudantes EP somavam 49,7% dos estudantes ingressantes no curso de Geografia em 2015, 60% em 2018 e 50% em 2020, sendo que os dados de 2018 e 2020 foram fornecidos por nossos questionários. Talvez esses dados nos sugiram que a reserva de vagas está funcionando como um teto, limitando a entrada de estudantes EP ao percentual de 50%, como ocorre em certas universidades federais; isso foi apontado por Vieira e Arends-Kuenning (2019). Ou mesmo como no caso da Unicamp, onde de 2016 para 2022 a entrada de estudantes EP aumentou míseros 2%.

Quanto ao grau de escolaridade das mães dos estudantes, também identificamos índices mais inclusivos entre 2015 e 2018, quando houve aumento do percentual de mães que cursaram o EMC, de 34% para 39% (34% em 2020), e diminuição daquelas com ESC (incluindo ESI e PGC), de 44% para 35% (40% em 2020).

A partir desse cenário, nos interessa saber qual é o percentual de estudantes que trabalham e quem são esses estudantes. Sendo socioeconomicamente mais vulneráveis e inseridos em meio ao processo de precarização do trabalho, com o que trabalham, têm trabalhos precários? Como vivenciam a universidade? Quais são as suas dificuldades acadêmicas, falta de tempo, de dinheiro, cansaço, estresse?

Essas são as questões que pretendemos responder na próxima seção deste capítulo.

3.3 - Perfil socioeconômico dos/das estudantes-trabalhadores/as do DG-USP

A V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (das) graduandos (das) das IFES - 2018 (FONAPRACE, 2019) revelou que, em 2018, 29,9% dos/as estudantes da IFES encontravam-se ocupados, 5,5% a menos que na pesquisa realizada no ano de 2014 – sendo que 31,7% contavam com carteira assinada, 24,4% eram estagiários, 17% atuavam como funcionários públicos, 13% trabalhavam sem carteira assinada, 4,5% tinham contrato temporário em empresa, organização social ou órgão estatal, 2,5% trabalhavam ajudando familiares sem carteira assinada e 7% tinham outro tipo de vínculo empregatício.

O texto ressalta que as principais mudanças em relação à IV Pesquisa (2014) foi o aumento do percentual de estudantes ocupados com carteira assinada e a queda da proporção de funcionários públicos e daqueles que trabalhavam sem carteira assinada. Somando-se o percentual de estudantes ocupados sem carteira assinada (13% + 2,5%), os que possuem

contrato temporário e os estagiários, temos 44,4% de estudantes trabalhando, nas palavras do texto, em “trabalho precário” (FONAPRACE, 2019, p.218).

Se considerarmos que do total de estudantes apenas 15,5% são financeiramente independentes de suas famílias, sendo a grande maioria dependente da família para garantir sua subsistência (FONAPRACE, 2019), então podemos imaginar que quase metade daqueles que trabalham em ocupações formais (com carteira assinada) não ganham o suficiente para gozar de independência financeira.

Dentre os estudantes ocupados 75,7% trabalhavam até 40 horas semanais e 24,3% trabalham mais de 40 horas semanais. Ao que o texto pondera, “Na graduação, o tempo de aula em cursos de meio período geralmente é de 20 horas semanais, sem contar o tempo de estudo necessário extraclasse. Compatibilizar trabalho e estudo é, então, um malabarismo, pois exige esforços sociais (pessoais, familiares) de monta.” (FONAPRACE, 2019, p.218).

Segundo o texto da V Pesquisa, o maior percentual de estudantes que fizeram trancamento de matrícula é justamente o de ocupados (21,6%). Além disso, 34% dos estudantes ocupados são afetados por uma carga excessiva de trabalho, “indicador de que é o trabalho - e não o estudo em si - o evento que mais interfere em suas vidas e no contexto acadêmico.” (FONAPRACE, 2019, p.218).

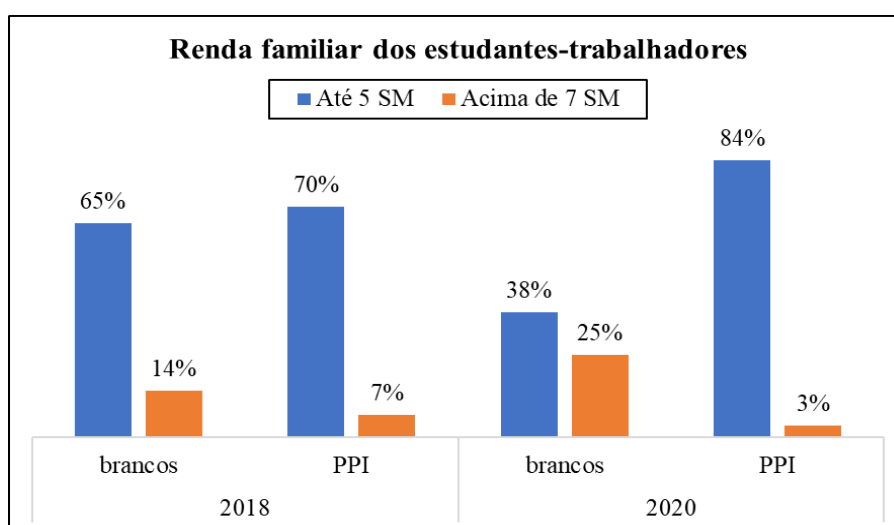
Em nossas pesquisas exploratórias, realizadas nos anos de 2018 e 2020, identificamos a existência de uma maioria de estudantes de graduação que trabalham no DG-USP. No ano de 2018, 64% (N: 196) dos/as estudantes que responderam ao nosso formulário declararam que trabalhavam no momento da pesquisa, e em 2020, 60% (N: 209)⁷⁸. Dentre os/as estudantes PPI, tanto no ano de 2018 quanto em 2020, 60% deles/as trabalhavam; entre os/as estudantes autodeclarados/as brancos/as os percentuais foram de respectivamente 65% e 60%. Tais resultados diferem daqueles encontrados por Girotto (2017) quando da ocasião de

⁷⁸ Nos questionários socioeconômicos da FUVEST é possível observar que desde 2001 até 2015, todos os cursos da FFLCH (com exceção do curso de Filosofia) e o Total das carreiras USP apresentavam maior percentual de estudantes matriculados/as que *não exercem atividade remunerada*; além disso, há uma tendência de decréscimo no número de ingressantes que trabalham, à exceção dos cursos de Filosofia e Ciências Sociais que, no ano de 2015, apresentaram acréscimo desse índice, acompanhando inclusive o aumento do número de estudantes que já concluíram um curso superior. Com exceção do curso de Filosofia, todos os cursos da FFLCH e o Total das carreiras USP apresentaram tendência de queda no número de estudantes matriculados/as que *trabalham regularmente em tempo integral*, sendo que, neste quesito, o curso de Geografia ficou com o índice mais baixo dentre os cursos da FFLCH no ano de 2015. Neste mesmo ano, 66,7% dos ingressantes no curso de Geografia informaram que *não exercem atividade remunerada*. Em nossa pesquisa esses baixos índices de estudantes que trabalham também ocorrem quando isolamos apenas os/as estudantes ingressantes, evidenciando que a maior parte dos/as estudantes ingressam na universidade estando fora do mercado de trabalho, adquirindo-o no decorrer do curso de graduação.

sua pesquisa: 67% dos/as estudantes autodeclarados/as brancos/as trabalhavam, enquanto esse índice era de 76% entre os/as estudantes autodeclarados/as pretos/as.

A figura 14 mostra que de 2018 para 2020 houve queda do percentual de estudantes-trabalhadores/as brancos/as com renda familiar de até 5 SM (de 65% para 38%), indicando aumento do percentual desses jovens com renda familiar maior que 5 SM. Em comparação, entre os/as estudantes-trabalhadores/as PPI ocorreu o inverso no mesmo período; houve aumento do percentual daqueles/as com renda familiar de até 5 SM (de 70% para 84%). Ao mesmo tempo que o percentual de estudantes brancos/as com renda familiar acima de 7 SM aumentou – de 14% em 2018 para 25% em 2020 –, o percentual de estudantes PPI na mesma faixa de renda diminuiu (de 7% para 3%).

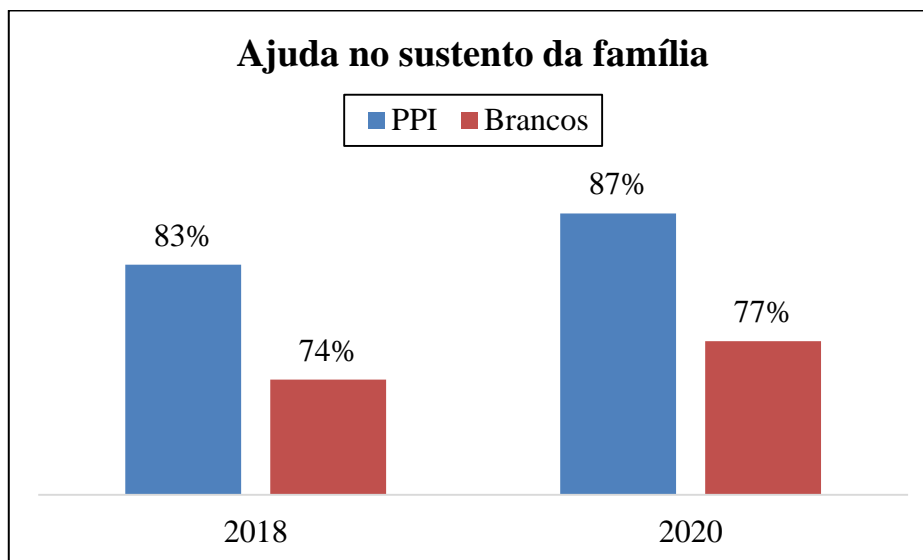
Figura 14 - Perfil dos/das estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP por renda familiar - 2018 e 2020



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

Em 2018 76% dos/das estudantes-trabalhadores/as do DG-USP ajudavam no sustento familiar de forma parcial ou integral. Em 2020 o percentual passou para 81%. Entre os/as estudantes-trabalhadores/as PPI esse índice é cerca de 10% mais alto quando comparado ao dos/as estudantes-trabalhadores/as brancos/as, nos dois períodos analisados. (ver figura 15 abaixo.)

Figura 15 - Perfil dos/as estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP - ajuda no sustento da família - 2018 e 2020

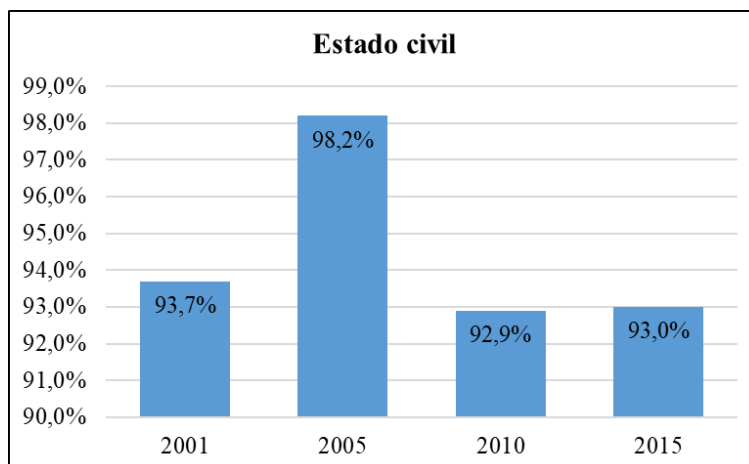


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

Essa situação diverge daquelas diagnosticadas no trabalho de Cardoso e Sampaio (1994), que além de evidenciar um percentual bem mais baixo (que os identificados por nós, FONAPRACE e outros) de estudantes-trabalhadores/as (33,2%) nas IES da região de São Paulo e Campinas, cerca de 43% deles/as trabalhavam e recebiam ajuda financeira da família.

Outro elemento que distingue o perfil dos/as estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP daqueles encontrados por Rabello (1973, 1974) e Cardoso e Sampaio (1994) refere-se à idade e estado civil deles/as. Em seus estudos a maior parte dos estudantes que trabalhavam eram casados (80%) e com idades acima de 25 anos (81,4%) (CARDOSO; SAMPAIO, 1994). Entre os/as estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP em 2018, 46% declararam ter idade acima de 25 anos; em 2020 o percentual foi de 42%. Quanto ao estado civil, infelizmente esquecemos de adicionar esta informação em nossos formulários, porém os dados da FUVEST indicam que entre os anos de 2001 e 2015 a maioria esmagadora dos/as estudantes matriculados/as nos Cursos da FFLCH e Total das Carreiras USP eram solteiros/as. Como pode ser observado na figura 16 abaixo, no curso de Geografia os índices permaneceram acima dos 90% durante todo o período.

Figura 16 - Estudantes solteiros/as matriculados/as nos curso de graduação de Geografia da USP entre os anos de 2001 e 2015



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos questionários socioeconômicos da FUVEST.

Na pesquisa de Giroto (2017) também foi identificado o predomínio de estudantes solteiros/as no DG-USP⁷⁹.

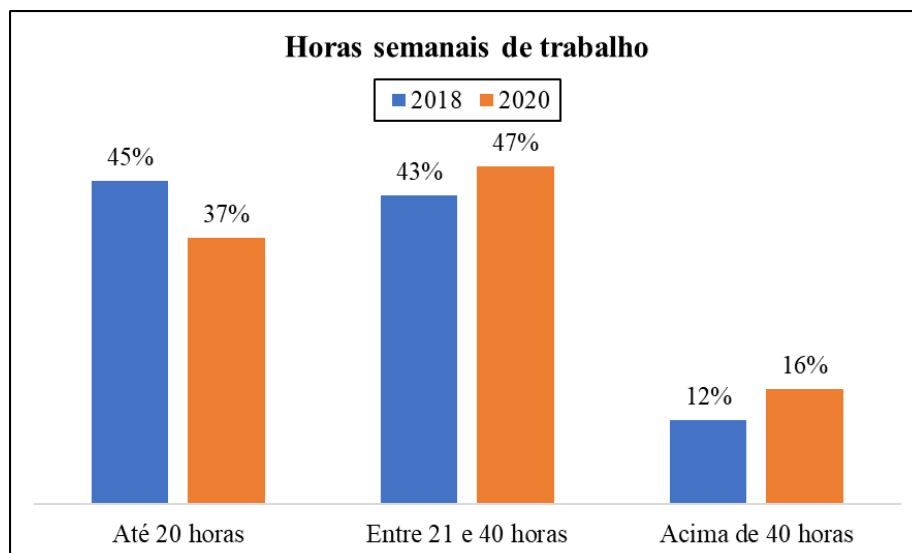
Os resultados dos nossos formulários indicam que tanto em 2018 quanto em 2020 cerca de 80% dos/das estudantes-trabalhadores/as estudavam predominantemente no período noturno. A maior parte desses/as estudantes utilizavam transporte público para se locomover até a universidade, 73% em 2018 e 81% em 2020; e grande parte das mães dos/das estudantes tinham escolaridade até o EMC⁸⁰, 68% em 2018 e 62% em 2020.

Em relação às horas semanais de trabalho, agrupamos as respostas dos/das estudantes em três faixas de análise: *até 20 horas semanais*, *entre 21h e 40 horas semanais* e *acima de 40 horas semanais*. Na figura 17 abaixo, podemos observar que no ano de 2018 havia maior percentual de estudantes que trabalhavam até 20h semanais (45%), seguidos pelos/as que trabalhavam entre 21h e 40h semanais (43%) e, em menor percentual, por aqueles/as que trabalhavam acima de 40h semanais (12%).

⁷⁹ Além disso, em nossos formulários questionamos se os estudantes tinham filhos e apenas 8% dentre aqueles/as que trabalhavam responderam positivamente, tanto em 2018 quanto em 2020.

⁸⁰ Nesse índice estão incluídas as mães que nunca estudaram e aquelas que cursaram EFI, EFC, EMI e EMC.

Figura 17 - Perfil dos/as estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP - horas semanais de trabalho nos anos de 2018 e 2020

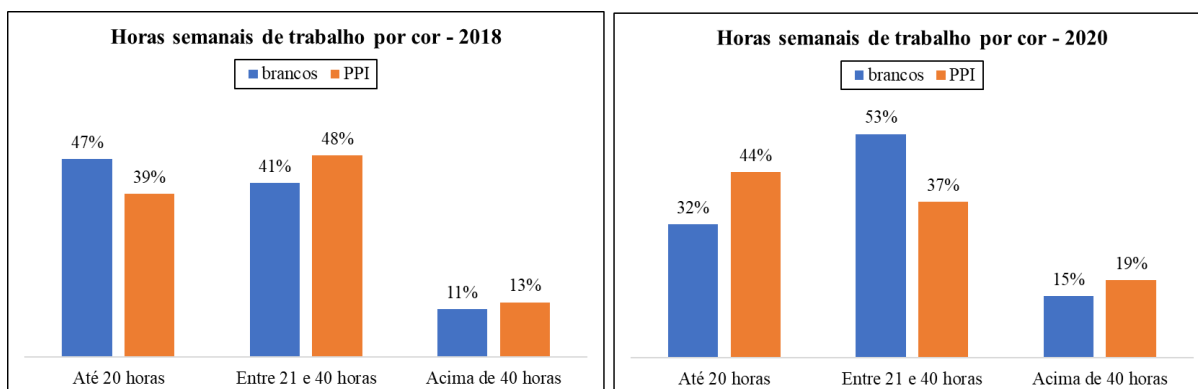


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

No ano de 2020 houve queda do percentual de estudantes que trabalhavam até 20h semanais (37%) e aumento daqueles/as que trabalhavam entre 21h e 40h semanais (47%) e acima de 40h semanais (16%) em relação ao ano de 2018.

Quando analisamos as horas de trabalho dos/as estudantes por cor (ver figura 18), observamos que em 2018 os/as estudantes que se autodeclararam brancos/as representavam maior percentual dentre os que trabalhavam até 20h semanais (47%), enquanto os/as estudantes autodeclarados/as PPI representavam maior percentual dentre os/as que trabalhavam entre 21h e 40 horas semanais (48%) ou acima de 40h semanais (13%).

Figura 18 - Perfil dos/das estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP - horas semanais de trabalho por cor nos anos de 2018 e 2020

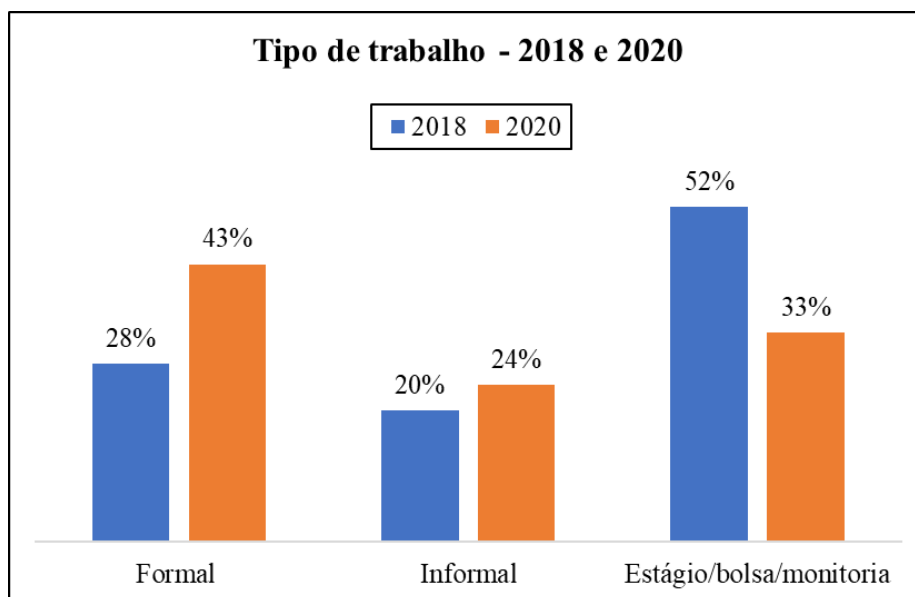


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

Em 2020, os/as estudantes PPI continuaram representando maior percentual dentre os/as que trabalhavam acima de 40h semanais (19%), porém a situação se inverte em relação às outras duas faixas: os/as estudantes PPI passam a representar maior percentual de estudantes que trabalham até 20h semanais (44%) - contra 32% entre os/as estudantes brancos/as - e menor percentual entre os/as que trabalhavam entre 21h e 40h semanais (37%) - contra 53% entre os/as estudantes brancos/as.

Este fato pode estar relacionado à mudança no tipo de trabalho exercido pelos estudantes, o que também alterou o seu perfil entre os anos de 2018 e 2020. Na figura 19 abaixo podemos observar que em 2018 mais da metade dos/das estudantes (52%) desempenhavam atividades relacionadas à estágio, monitoria e bolsas de pesquisa ou extensão. Em segundo lugar estava o grupo de estudantes que exerciam ocupações formais (28%), seguido por aqueles/as que realizavam atividades informais (20%). No ano de 2020, esse cenário é drasticamente alterado, o maior percentual é de estudantes que desempenham trabalhos formais (43%), seguido pelo de estagiários/as, monitores/as e bolsistas (33%) e, por último, mas com maior percentual que em 2018, pelo percentual de estudantes que exercem atividades informais (24%).

Figura 19 - Perfil dos/das estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP - tipo de trabalho em 2018 e 2020



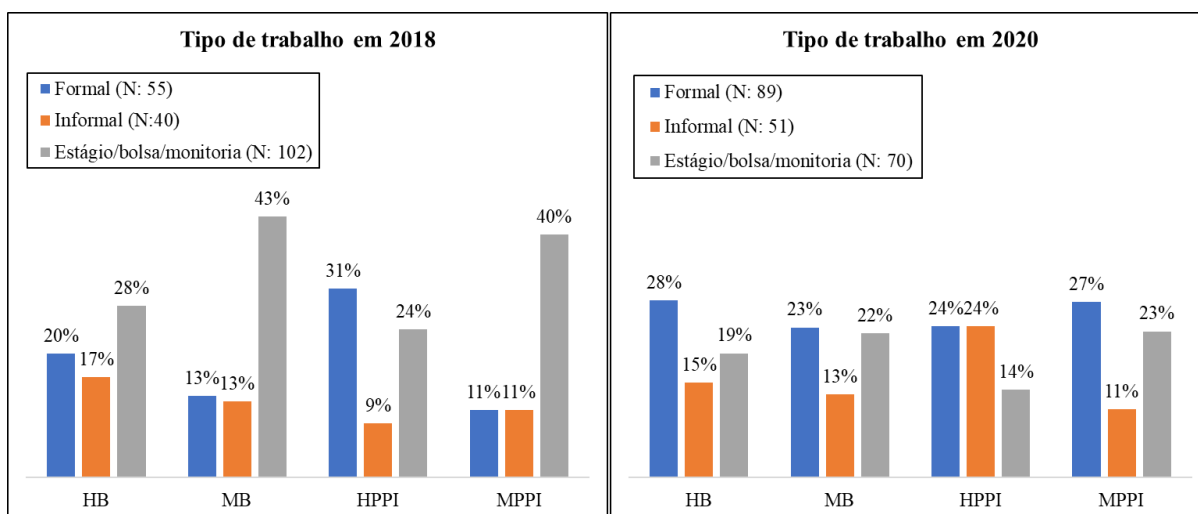
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

Se considerarmos que as ocupações remuneradas com dedicação de até 20h semanais representam, em geral, atividades de estágio/bolsa/monitoria, podemos observar que as informações dos gráficos *horas de trabalho semanais* e *tipo de trabalho* dos estudantes se

complementam. Em 2018, 45% dos/as estudantes-trabalhadores/as exerciam atividades com dedicação de até 20h semanais e 52% desempenhavam atividades de estágio/bolsa/monitoria. Em geral, os trabalhos com dedicação acima de 30h semanais representam atividades formais. Dessa forma, o que observamos é que de 2018 para 2020, houve um deslocamento do número de estudantes que exerciam atividades de estágio/bolsa/monitoria para outros trabalhos, especialmente, formais e informais com dedicação acima de 30h semanais. Tal fato pode estar ligado à crise gerada pela pandemia da COVID-19, que se acumulou à crise econômica já existente no país desde o golpe que derrubou a presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016. Diante dessa conjuntura, não é disparatado pensar que a perda de emprego pela população mais vulnerável, mais pobre e de menor escolaridade (os pais e mães dos/das estudantes do DG-USP) tenha demandado que uma parcela dos/as estudantes assumisse a responsabilidade de assegurar o orçamento familiar, já que o fato de estarem em processo de maior escolarização e terem uma carteirinha USP lhes confere melhores chances ao competir no mercado de trabalho.

A figura 20 abaixo ajuda-nos a entender a relação entre os tipos de trabalho e a cor e o sexo dos/das estudantes-trabalhadores/as. É possível observar que em 2018 os homens (brancos e PPI) apresentavam maiores percentuais de ocupação formal, enquanto as mulheres (brancas e PPI) ocupavam-se mais com atividades relacionadas a estágios/bolsas/monitorias.

Figura 20 - Perfil dos/das estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP - tipo de trabalho por cor e sexo em 2018 e 2020



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

Em 2020, chama a atenção o fato de que somente os homens PPI apresentaram queda no percentual de ocupações formais (de 31% em 2018 para 24% em 2020) e crescimento das

ocupações informais (de 9% em 2018 para 24% em 2020). Tal fato pode estar relacionado a maior vulnerabilidade dessa população às oscilações de mercado e a ocupar trabalhos mais precarizados, como já mencionamos ao longo do nosso trabalho.

No mesmo período, as mulheres PPI e brancas apresentaram queda no percentual de ocupações relacionadas a estágio/bolsa/monitoria e aumento no índice de ocupação formal.

No que concerne ao tipo de trabalho dos/das estudantes de graduação do DG-USP, podemos fazer algumas aproximações e diferenciações dos perfis de estudantes-trabalhadores/as identificados por Rabello (1973) e Cardoso e Sampaio (1994).

No trabalho de Rabello (1973), 50% dos/das estudantes-trabalhadores/as atuavam como professores/as e 49% como funcionários/as públicos/as, indicando a prevalência do trabalho formal. No caso dos/das estudantes-trabalhadores/as do DG-USP o trabalho formal atinge seu maior percentual em 2020, 43%, sendo que cerca de 41% eram professores/as. Na ocasião da pesquisa de Rabello (1973), 97% dos/as estudantes achavam possível conciliar trabalho e estudo, pois consideravam que o trabalho não interferia na vida acadêmica, o que não parece ser a mesma condição dos/das estudantes do DG-USP, como veremos mais adiante.

Nos estudos de Cardoso e Sampaio (1994), além de apresentar um índice bem mais baixo de estudantes-trabalhadores/as (33,2%), dentre os 70 diferentes tipos de ocupações, o maior percentual era de estagiários/as, 7,3%, seguido pelo de professores/as (5,3%), índice bem inferior ao que encontramos.

Nesse cenário, se admitirmos, com FONAPRACE (2019) e outros autores como Borges e Silva (2009), Valeriano (2009) e Silva (2017), que o estágio configura um tipo de trabalho precarizado, então podemos afirmar que sim, temos um perfil de estudantes-trabalhadores/as mais precarizados/as e que, aparentemente, (mesmo não sendo casados/as) começam a trabalhar e assumem responsabilidades financeiras mais cedo que aqueles identificados na pesquisa de Rabello (1973, 1974).

Borges e Silva (2009) enfatizam que o estágio sempre foi considerado pelas instituições de ensino como importante “mecanismo” de complementação à formação profissional e porta de entrada para o mercado de trabalho. Porém, também destacam que desde a sua primeira regulamentação, na Lei n.6494 de 1977, é notável a flexibilidade com que foram tratados os direitos trabalhistas dos/as estagiários/as e a ausência de fiscalização sobre as obrigações dos/as empregadores/as. As autoras elencam importantes fatores históricos que contribuíram para a construção do “pacto” em torno da regulamentação do

estágio no Brasil, que envolveu “empregadores – dos setores público e privado, as IEs privadas, os chamados Agentes de Integração e também as Agências de Emprego, que passaram a incluir o Estágio entre os tipos de posto de trabalho para os quais realizam recrutamento.” (BORGES; SILVA, 2009, p.4). Dois processos ocorreram simultaneamente: o aumento da inserção de jovens no ensino superior, especialmente no setor privado “formado em grande parte por jovens que precisam trabalhar para pagar a universidade” (BORGES; SILVA, 2009, p.4), elevando a pressão por estágio remunerado; e a reestruturação produtiva neoliberal iniciada no Brasil nos anos de 1990, que entre outras coisas intensificou a flexibilização e a desregulamentação das leis trabalhistas. Dessa forma,

As transformações ocorridas nas duas últimas décadas no mercado de trabalho e no padrão de regulação do Estado fortaleceram interesses que facilitaram o desvirtuamento, em larga escala, do Contrato de Estágio, tornando-o um dos mecanismos mais recorrentes de flexibilização e de precarização do trabalho qualificado juvenil, retirando (ou quase anulando) o seu caráter de complemento à formação escolar. (BORGES; SILVA, 2009, p.3)

Nesse contexto foi promulgada a Lei do Estágio n.11.788 de 2008, que, para Silva (2017), “amplia os direitos dos estagiários, transformando-os em ‘quase’ empregados.” (p.157), já que, a partir de então, passam a contar com remuneração compulsória, carga horária limitada, férias remuneradas e podem ser contratados por profissionais liberais (SILVA, 2017). Ainda assim, o autor considera que cada vez mais os/as estagiários/as assumem responsabilidades nas empresas como as de um profissional contratado sem, no entanto, receber direitos como a seguridade trabalhista oferecida pelo Estado àqueles/as trabalhadores/as, tendo em vista que não contribuem para a previdência social. Nas palavras de Valeriano, “A questão central da precariedade do trabalho do estagiário é a legislação evasiva que determina seu caráter. Cada vez mais os estagiários têm passado a ter todos os deveres comuns ao do profissional contratado, porém sem compartilhar de seus direitos.” (VALERIANO, 2009, p. 3).

Silva (2017) ressalta que a legislação institucionaliza a possibilidade de os jovens passarem os três anos do ensino médio e os quatro ou cinco anos do ensino superior na condição de estagiário/as, “São sete ou oito anos em que o jovem pode ficar trabalhando sob a condição de aprendiz, sem os direitos inerentes à condição de trabalhador que ele é, de fato. [...] Ademais, como não são contribuintes, não podem ao menos contar o tempo de “estágio” para fins de aposentadoria.” (SILVA, 2017, p.158).

Quem comemora a aprovação da nova lei é Carlos Henrique Mencaci, presidente do Núcleo Brasileiro de Estágios (NUBE)⁸¹, destacando os benefícios (para as empresas) de investir nos jovens: “A lei 11.788/2008 garante para as empresas a isenção de encargos previstos na CLT. Além disso, a possibilidade de contar com um talento cheio de energia para desempenhar um bom papel motiva diversos setores a contratarem estagiários” (REDE JORNAL CONTÁBIL, 2019, s/p).

Além do elevado percentual de estudantes ocupados/as em atividades de estágio/bolsa/monitoria, condicionados assim a uma situação de trabalho precário e desamparo dos direitos trabalhistas⁸², dentre os/as estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP ocupados/as em trabalhos formais, 41% são professores/as. Diante disso, não podemos (nem devemos) nos furtar ao debate sobre a intensa precarização do trabalho docente formal no Brasil, especialmente no estado de São Paulo.

Dentre os muitos teóricos que fomentam o debate sobre essa questão, Piovezan e Dal Ri (2016) investigam a precarização do trabalho docente presente no Brasil desde os anos de 1960 (já antes do Golpe Militar de 1964), e sua intensificação no contexto do avanço das políticas neoliberais a partir dos anos de 1990⁸³. As autoras abordam as principais legislações responsáveis pela precarização do trabalho docente desde os anos de 1960.

Em relação ao estado de São Paulo, elas destacam três elementos que constituem a ampliação do processo de precarização do trabalho docente formal: a intensificação do trabalho; a flexibilização nas formas de contratação dos professores; e o arrocho salarial.” (PIOVEZAN; DAL RI, 2016, p.183). A intensificação do trabalho está relacionada ao aumento do volume de aulas ministradas pelos/as docentes e à quantidade de estudantes que cada professor/a atende. Com destaque para a aprovação do Decreto n.59.448 de 2013, no governo de Geraldo Alckmin, que possibilita aos/às docentes acumular “a abusiva jornada de trabalho de 65 horas de trabalho semanais.” (PIOVEZAN; DAL RI, 2016, p.187). A flexibilização do contrato se dá mediante a possibilidade e aumento exponencial de contratação de professores/as eventuais e temporários, que não gozam dos mesmos direitos e

⁸¹ Empresa que atua na seleção e recrutamento de vagas de estágio.

⁸² Não negamos e nem mesmo ignoramos a importância do estágio enquanto ato educativo e auxílio financeiro que contribui para o processo formativo e a permanência desses/as estudantes na universidade. Nosso intuito aqui é ressaltar a inserção do estágio na esteira da precarização do trabalho neoliberal, marcada pelo excesso de trabalho e baixos salários.

⁸³ A relação entre a precarização do trabalho docente na rede estadual de ensino do estado de São Paulo no contexto de avanço das políticas neoliberais se encontra mais amplamente discutida no trabalho de MOURA, Carolina Baruel de. A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas. 2013. 127 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96365?show=full>. Acesso em: setembro de 2022.

benefícios dos professores/as efetivos/as. E, por fim, o arrocho salarial que já vem ocorrendo desde o final dos anos de 1960 baseado em leis que passam a fixar o piso salarial docente em valores cada vez mais baixos⁸⁴.

Diante dos dados e das reflexões aqui apresentadas é possível afirmar que o atual perfil de estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP encontra-se em condições de trabalho mais precarizadas do que nas três últimas décadas do século XX. Não pela ausência da precariedade naquele momento, mas por sua ampliação e aprofundamento desde a reforma neoliberal do Estado, nos anos de 1990, e seu agravamento com a Reforma (anti) trabalhista⁸⁵, em 2017, alterando assim a abrangência e a *qualidade* (entendida como “natureza”) da precarização do trabalho no Brasil.

As políticas neoliberais avançam com força sobre o mundo do trabalho e intensificam cada vez mais o aumento da quantidade de horas de trabalho, a diminuição dos salários e a insegurança devido aos contratos flexíveis e a retirada de direitos trabalhistas; e esse processo perverso tem como alvo principal a população mais vulnerável: mulheres, imigrantes, pretos e pardos, e a comunidade LGBTQIA+.

Desse modo, o atual perfil de estudantes-trabalhadores/as do DG-USP, além de estar de forma geral inserido nesse mercado de trabalho intensamente precarizado, é composto, devido à implementação da reserva de vagas, em grande medida por uma população mais vulnerável socioeconomicamente – tendo em vista a maior presença de estudantes PPI, de renda familiar mais baixas e oriundos de escolas públicas.

A partir dos nossos dados podemos constatar que os estudantes-trabalhadores/as PPI estão mais sujeitos a trabalhos precarizados, seja no caso dos homens PPI, que em 2020 apresentaram o maior percentual de ocupação informal, seja no caso das mulheres, inclusive as brancas, que representavam os maiores índices de ocupações relacionadas às atividades de estágio/bolsa/monitoria. Além disso, as desvantagens dos/das estudantes PPI se evidenciam tanto nos aspectos materiais (menores rendas), quanto socioculturais/educacionais (EP e menor escolaridade das mães).

Diante dessa realidade, ousamos defender a tese de que o DG-USP conta com um novo perfil de estudantes-trabalhadores/as. É certo que, em relação aos objetivos do presente

⁸⁴ Ver também o trabalho de SANTOS, João Batista Silva dos. Uma perspectiva da precarização dos professores temporários da educação básica no Brasil. 2022. **Tese (Doutorado em Educação)**, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-18012023-121941/pt-br.php>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

⁸⁵ Lei 13.467 de 13 de julho de 2017 - Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.

trabalho, as pesquisa de Rabello (1973, 1974) - que estuda os/as estudantes-trabalhadores/as do período diurno, enquanto que a maioria dos/das estudantes-trabalhadores/as do DG-USP cursam preferencialmente o período noturno - e de Cardoso e Sampaio (1990) - que não explora o perfil socioeconômico desses/as estudantes – nos oferecem evidentes limites analíticos. Mas, ainda assim, diante destes limites e das nossas dificuldades em encontrar material teórico e base dados sobre a temática, tais pesquisas nos fornecem algum referencial acerca do perfil de estudantes-trabalhadores/as universitários/as da segunda metade do século XX. Seja porque em Rabello (1973) observamos a prevalência do trabalho formal entre os/as estudantes; ou porque Cardoso e Sampaio (1990) revelam um perfil mais elitizado de estudantes-trabalhadores/as na região de São Paulo e Campinas, de modo que o trabalho representaria para eles mais uma independência financeira dos pais do que uma necessidade em ajudar a compor a renda familiar, como ocorre com a maioria dos estudantes-trabalhadores do DG-USP atualmente.

Enquanto isso, os questionários socioeconômicos da FUVEST iluminam as diferenças entre o perfil socioeconômico de estudantes antes da USP aderir ao sistema de cotas – entre os anos de 2001 e 2015 – e após essa adesão – nos anos de 2018 e 2020; e que, somado aos nossos questionários de 2018 e 2020, possibilitam realizar extrapolações e reflexões que apontam para a mudança de perfil dos/as estudantes-trabalhadores/as do DG-USP.

Nesse contexto, nos preocupamos em investigar quais são as principais dificuldades acadêmicas enfrentadas por esses/as estudantes e como vivenciam o ambiente universitário. Este debate será apresentado na seção seguinte.

3.4 - O novo perfil de estudantes-trabalhadores/as do DG-USP - dificuldades e vivência acadêmica

Em um mundo cuja razão neoliberal corrói o modo de vida das pessoas, transformando tudo que toca em mercadoria e entes em competição, nos interessa saber como os/as estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP – oriundos de condições socioeconômicas mais vulneráveis e de conjunturas trabalhistas mais precarizadas –, vivenciam a universidade (neoliberal) e quais são as suas principais dificuldades acadêmicas.

A V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (das) graduandos (das) das IFES - 2018 (FONAPRACE, 2019) identificou cinco dificuldades que mais afetam o desempenho acadêmico dos discentes. A primeira delas está relacionada à falta de disciplina

de estudos (28,4%), seguida pelas dificuldades financeiras (24,7%), carga excessiva de trabalhos estudantis (23,7%) empatada com problemas emocionais (23,7%), e o tempo de deslocamento para a universidade (18,9%). Vemos que as principais dificuldades mapeadas pela V Pesquisa nos revelam elementos próprios desse novo perfil de estudantes universitários/as: a falta de disciplina de estudos, possivelmente herdada da trajetória escolar em escolas públicas, conjugada à condição mais dispersiva da atenção, já que os sujeitos neoliberais estão submetidos à alta pressão pela produtividade (em todos os âmbitos da vida) e pela autorresponsabilização de si (também em todos os âmbitos da vida); a competição, para a qual a velocidade e o excesso de informações parecem centrais; a falta de dinheiro e tempo (consumido por longos deslocamentos até o trabalho e a universidade) ligados a um perfil de rendas familiares mais baixas; a carga excessiva de trabalhos estudantis, que se soma à condição de trabalhador precarizado; além de toda a problemática causada pela constituição do sujeito neoliberal que resulta em problemas emocionais.

Nessa perspectiva, os resultados da nossa pesquisa não se distanciam dos encontrados pela V Pesquisa. Nossos dados foram obtidos a partir da análise individual das respostas (abertas) dos/as estudantes à pergunta: “Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou no curso até o momento?”.

Inicialmente utilizamos a funcionalidade de um *website* para criar uma “nuvem de palavras”⁸⁶ a partir das respostas abertas dos/as estudantes. Com isso, nosso intuito foi obter uma visão geral sobre as principais repetições contidas nas respostas dos/as estudantes e, assim, poder criar categorias de análise.

A partir desta ferramenta criamos cinco grandes categorias que representam as principais dificuldades dos/as estudantes, a saber: *falta de tempo*, *linguagem acadêmica*, *excesso de tarefas*, *questões psicológicas/emocionais* e *questões financeiras*. Em seguida, contamos a frequência com que as mesmas apareciam nas respostas individuais dos estudantes⁸⁷. Em cada categoria foram adicionadas sub-categorias, assim, à *falta de tempo* também foram contabilizadas as respostas que versavam sobre as dificuldades de conciliar *trabalho/estudo*, de *deslocamento/distância* no trajeto moradia-trabalho-universidade e de participar em *atividades acadêmicas* extra-classe. Na categoria *linguagem acadêmica* foram consideradas as dificuldades relacionadas à falta de conhecimento de *idioma* estrangeiro,

⁸⁶ <https://wordart.com/>

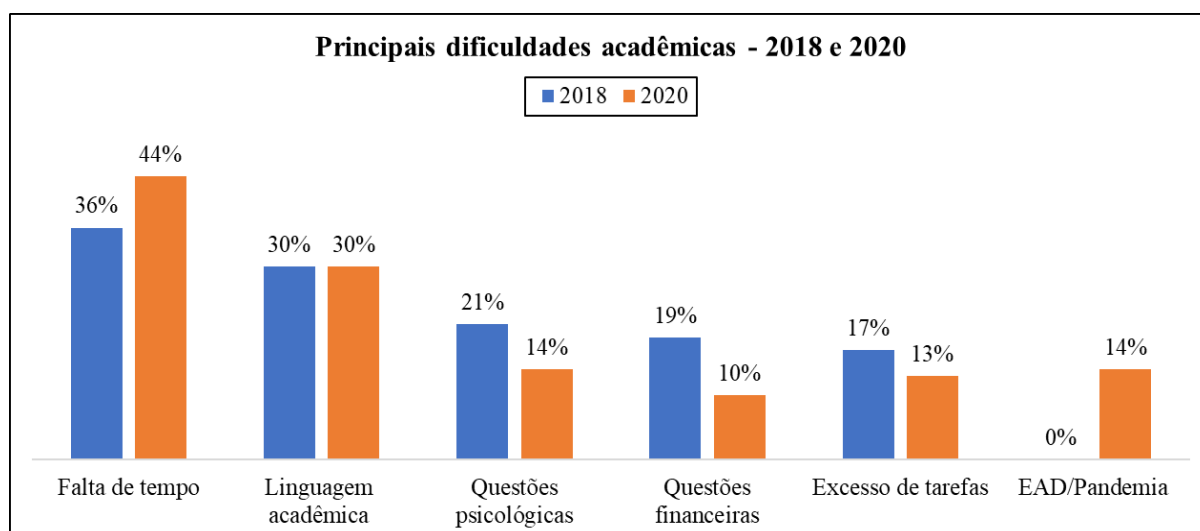
⁸⁷ Os percentuais apresentados nas figuras (gráficos e tabelas) representam a frequência com que as categorias de análise apareceram nas respostas dos/as estudantes, de modo que em cada resposta pode ter sido contabilizada uma ou mais categorias.

didática/método dos docentes, *leitura/escrita* de textos acadêmicos e *falta de conhecimento prévio* de conteúdos básicos do ensino médio. Na categoria *questões financeiras*, além das menções explícitas a “dificuldades financeiras”, também foram consideradas respostas que apontavam *falta de dinheiro* e problemas de *permanência*. Em relação ao *excesso de tarefas*, foram incluídas dificuldades relacionadas ao *excesso de leituras e textos*, *excesso de trabalhos e provas* e *prazos apertados*. Por fim, na categoria *questões psicológicas/emocionais*, além de menções explícitas à “saúde mental”, incluímos dificuldades de *adaptação* ao ambiente acadêmico, *ambiente acadêmico hostil* e *clima de competição*, dificuldades de *relacionamentos com colegas e docentes*, *falta de perspectiva profissional* e *estresse/depressão/ansiedade/solidão/baixa autoestima/cansaço*.

Para fins de análise comparativa, primeiramente iremos apresentar um panorama das principais dificuldades apontadas pelos/as estudantes de graduação do DG-USP como um todo; em seguida, faremos o debate mais específico acerca dos/as estudantes-trabalhadores/as de graduação.

Na figura 21 abaixo podemos observar que, tanto nas respostas dos/as estudantes no ano de 2018 quanto em 2020, a principal dificuldade relatada foi a *falta de tempo* (36% em 2018 e 44% em 2020), relacionada especialmente ao fato de ter que conciliar trabalho e estudo, e ao tempo gasto no deslocamento entre moradia-trabalho-universidade. Em seguida, com frequência de 30% em 2018 e 2020, figuram as dificuldades com a *linguagem acadêmica*, ligadas principalmente a problemas com leitura e escrita de textos acadêmicos, e à falta de conhecimentos prévios que deveriam ter sido adquiridos no ensino médio.

Figura 21 - Principais dificuldades acadêmicas dos/as estudantes de graduação do DG-USP - 2018 e 2020



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

Em 2018 as questões psicológicas aparecem com frequência de 21% e em 2020 esse índice cai para 14%; neste ano, porém, vários/as estudantes responderam que a sua principal dificuldade era a “*pandemia*” e o “*EAD*”, que aparece como uma das principais dificuldades dos estudantes (14%). Esse cenário nos leva a imaginar que boa parte das dificuldades relacionadas à saúde mental relatadas em 2018 possam estar embutidas na expressão “*pandemia*” no ano de 2020. Defendemos essa perspectiva dado os elevados índices de problemas psicológicos que se avolumaram durante a pandemia de Covid-19 durante os anos de 2020 e 2021⁸⁸. Isso se revela de forma mais expressiva na figura 22, referente às dificuldades específicas dos/as estudantes-trabalhadores/as do DG-USP.

As problemáticas que mais apareceram, tanto em 2018 quanto em 2020, relacionadas às *questões psicológicas* foram: com maior frequência, as dificuldades de *relacionamentos com colegas e docentes*, seguidas pelas dificuldades de *adaptação ao ambiente acadêmico, ambiente acadêmico hostil e clima de competição* e, em terceiro lugar, ficaram as dificuldades relacionadas ao *estresse/depressão/ansiedade/solidão/baixa autoestima/cansaço*, com prevalência do *cansaço*. De modo geral, não conseguimos identificar questões psicológicas mais graves como as identificadas em outras pesquisas, inclusive na da FONAPRACE (2019)⁸⁹, tendo em vista que não temos arcabouço teórico e metodológico para tal.

⁸⁸ Como pode ser conferido em diversas notícias e artigos acadêmicos disponíveis na *web*, seguem algumas indicações: PEREIRA, Michelle M. et al. Saúde mental dos estudantes universitários brasileiros durante a pandemia de Covid-19. *Psicol. teor. prat.* [online]. 2021, vol.23, n.3, pp. 1-19 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872021000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: setembro de 2022.

OLIVEIRA, Elida. Brasil tem maior índice de universitários que declaram ter saúde mental afetada na pandemia, diz pesquisa. G1, fevereiro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/26/brasil-tem-maior-indice-de-universitarios-que-declaram-ter-saude-mental-afetada-na-pandemia-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: setembro de 2022.

OPAS. Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo. Março de 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: setembro de 2022.

⁸⁹ Os resultados da V Pesquisa revelam que 32,4% dos estudantes das IFES estiveram ou estavam, naquele momento, em atendimento psicológico, representando um percentual 1,9 p.p. mais alto que o encontrado na IV Pesquisa, em 2014. Quanto ao uso de medicação psiquiátrica, “Entre os (as) graduandos (as) que estavam ou estiveram em tratamento psicológico 39,9% fazem/fizeram uso de medicação psiquiátrica.” (FONAPRACE, 2019, p.229). E ainda, 83,5% dos/as estudantes relataram apresentar alguma dificuldade emocional, sendo que a ansiedade afetava 6 a cada 10 estudantes, a ideia de morte 10,8% e o pensamento suicida 8,5% do público-alvo, representando aumento percentual em relação à IV Pesquisa (2014), quando a ideação de morte afetava 6,1% e o pensamento suicida 4% dos estudantes. “Está acesa a luz vermelha da atenção à saúde mental.” (FONAPRACE, 2019, p.230).

O trabalho de Santos et al (2017) revela que o suicídio é considerado a segunda causa de morte entre o público universitário mundial. Além de apresentar estudos desta ordem no mundo inteiro, Santos et al (2017) mencionam o trabalho de Dutra (2012)* realizado entre os estudantes universitários da região nordeste do Brasil. Dentre os 637 estudantes que participaram da pesquisa, 7,5% declararam prevalência para a tentativa de suicídio e 52,5% para a ideação suicida. Dados alarmantes. A pesquisa de Santos et al (2017) trabalhou com uma amostra de 637

As dificuldades relacionadas às *questões financeiras* aparecem com maior frequência no ano de 2018 (19%) do que em 2020 (10%), talvez devido a hipótese de que a faixa de renda familiar dos/as estudantes que responderam ao questionário em 2020 ser maior que daqueles de 2018. Além disso, o tipo de trabalho desses estudantes também mudou, como vimos anteriormente na figura 19; em 2020 houve queda do percentual de estudantes (comparando a 2018) que desempenhavam atividades relacionadas a estágio/bolsa/monitoria e aumento daqueles/as ocupados em trabalhos formais com dedicação entre 21h e 40h semanais, podendo indicar melhores ganhos salariais.

Por fim, aparecem as dificuldades relacionadas ao excesso de *tarefas acadêmicas* (17% em 2018 e 13% em 2020), especialmente no que tange a grande quantidade de textos para leitura por disciplina e os trabalhos acadêmicos.

Também analisamos as dificuldades dos/as estudantes segundo as categorias de *sexo* e *cor*. Na Tabela 3 abaixo, observamos que no ano de 2018, com exceção das MB, a *falta de tempo* se mantém como a principal dificuldade dos estudantes e para as MPPI aparece com maior intensidade (42%). As dificuldades com a *linguagem acadêmica* se destacam como a segunda maior frequência, figurando como a maior dificuldade entre as MB (37%), as MPPI (36%) e os HPPI (33%). O *excesso de tarefas* e as *questões psicológicas* despontam como dificuldades maiores entre as mulheres do que entre os homens. E, por fim, as dificuldades financeiras aparecem com maior frequência entre os estudantes PPI, 22% dos HPPI e 24% das MPPI.

estudantes da UFMT e “Evidenciou-se que as variáveis que apresentaram associação com a ideação suicida foram classe econômica, orientação sexual, prática religiosa, tentativas de suicídio na família e entre amigos, risco alto e moderado para o consumo de álcool e sintomas depressivos. Porém, na análise múltipla permaneceram, no modelo ajustado, a orientação sexual, tentativas de suicídio na família e sintomas depressivos.” (p.7). Assim, a ideação de morte aparecia com maior frequência entre os estudantes de classes sociais mais baixas, os homossexuais e bissexuais, os que não tinham religião e entre os que relataram casos de tentativa de suicídio na família ou entre os amigos.

*DUTRA, E. Suicídio de universitários: o vazio existencial de jovens na contemporaneidade. Estudos e Pesquisas em Psicologia. v.12, n.3, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8229>.

Tabela 3 - Principais dificuldades dos/as estudantes de graduação do DG-USP por *sexo* e *cor* - 2018

	HB (N: 103)	MB (N: 112)	HPPI (N: 45)	MPPI (N: 45)
Falta de tempo (N: 111)	37%	34%	36%	42%
Linguagem acadêmica (N: 92)	19%	37%	33%	36%
Excesso de tarefas (N:51)	14%	21%	11%	17%
Questões psicológicas (N: 64)	16%	26%	18%	24%
Questões financeiras (N: 58)	13%	21%	22%	24%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

Na tabela 4 abaixo, observamos que as MPPI se destacam por apresentarem maior frequência em relação a quase todas as dificuldades apontadas pelos estudantes, à exceção daquelas referentes à *linguagem acadêmica*, que aparecem com maior frequência entre os HPPI, e às *questões psicológicas* que, no entanto, podem estar camufladas no elevado índice de menções a dificuldades referentes à *EAD/Pandemia*.

Tabela 4 - Principais dificuldades dos/as estudantes de graduação do DG-USP por *sexo* e *cor* - 2020

	HB (N: 109)	MB (N: 117)	HPPI (N: 51)	MPPI (N: 66)
Falta de tempo (N: 151)	42%	41%	43%	53%
Linguagem acadêmica (N: 105)	19%	32%	43%	38%
Excesso de tarefas (N: 44)	16%	11%	8%	14%
Questões psicológicas (N: 47)	12%	16%	14%	12%
Questões financeiras (N: 33)	9%	6%	14%	14%
EAD/Pandemia (N: 50)	16%	11%	12%	20%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

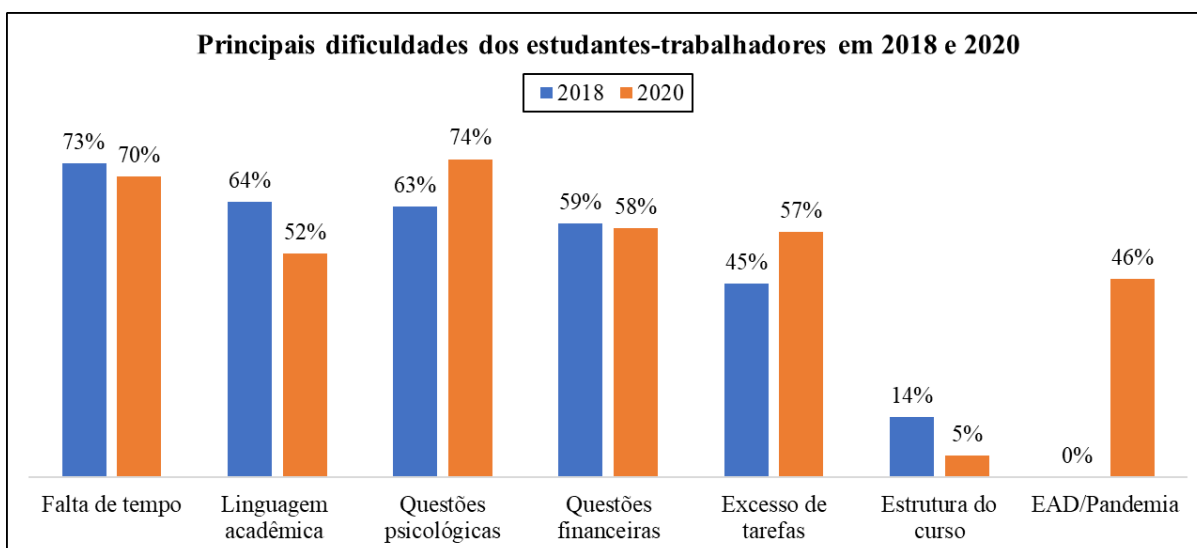
Desse modo, fica evidente que as dificuldades materiais, psicológicas e intelectuais se impõem com maior intensidade aos estudantes PPI, particularmente, sobre as MPPI, parcela

da população mais sujeita ao desemprego, trabalhos mais precarizados, menores salários, e oscilações de mercado.

Por fim, fizemos uma análise acerca das dificuldades específicas dos/as estudantes-trabalhadores/as do DG-USP.

A partir da figura 22 abaixo, observamos que as dificuldades dos/as estudantes-trabalhadores/as representam percentuais consideráveis no montante das dificuldades do total dos estudantes. Cerca de 70% (73% em 2018 e 70% em 2020) das queixas dos estudantes relacionadas à *falta de tempo* vêm dos estudantes-trabalhadores/as.

Figura 22 - Principais dificuldades acadêmicas dos/as estudantes-trabalhadores/as de graduação do DG-USP nos anos de 2018 e 2020



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

Nesses relatos, as dificuldades de conciliar trabalho e estudo aparecem numa frequência de 58% (do total de queixas relacionadas à *falta de tempo* dos/as estudantes-trabalhadores/as) em 2018 e 54% em 2020. A segunda grande problemática relacionada à *falta de tempo* foi o deslocamento e a distância percorrida entre moradia-universidade-trabalho, 30% em 2018 e 36% em 2020.

Um dos estudantes que respondeu a nossa pesquisa, morador de Guarulhos e com trabalho que lhe tomava mais de 40h semanais, afirmou que em relação às suas principais dificuldades acadêmicas estão:

“Falta de tempo por conta do trabalho e tempo em transporte público. Em decorrência disto considero que não pude ter a convivência acadêmica para além da sala de aula que julgava necessária (participação noutras atividades da Universidade, contato e troca de conhecimento com colegas não só sobre assuntos do curso) além de ter que prejudicar muitas vezes o sono e o convívio familiar e social por conta das

exigências de leitura e realização de trabalhos acadêmicos.” (HB1, questionário socioeconômico, 2018).

Um das principais questões que aparecem entre os estudantes que relatam falta de tempo é o pesar de não poder participar de atividades acadêmicas extraclasse.

Outra estudante, moradora de Taboão da Serra, também ressalta a questão do tempo gasto no transporte público. Ela diz que era preciso “conciliar carga horária de trabalho e faculdade, quando realizava estágio de 30h semanais, gastando entre 3h e 4h no transporte coletivo todos os dias, ao mesmo tempo em que lidava com intensas questões de saúde mental.” (MB1, questionário socioeconômico, 2020).

A contradição que se impõe entre ter tempo *ou* dinheiro para se manter na universidade aparece no depoimento de outro estudante: “Falta de grana pra pagar as contas quando trabalho meio período e falta de tempo e disposição quando eu trabalho de período integral. De resto a Universidade pública abriu muitas portas e acessos.” (MB2, questionário socioeconômico, 2020).

As questões relacionadas à *linguagem acadêmica* aparecem mais significativamente em 2018 (64%) do que em 2020 (52%), mas em ambos os períodos estão ligadas, principalmente, às dificuldades de escrita e leitura de textos acadêmicos (56% da frequência relacionada às dificuldades com a linguagem acadêmica em 2018 e 45% em 2020) e à falta de conhecimentos prévios (37% em 2018 em 36% 2020), como podemos verificar no relato a seguir:

“Falta de dinheiro para me manter na capital, a distância da família também atrapalha o emocional, a dificuldade em lidar com a cobrança dos professores *por não vir de uma boa escola e muitas vezes não conseguir acompanhar o ritmo de quem vem de boas escolas*. Lidar com a comunidade estudantil que julga pela cor da pele, pela roupa, pelo tênis que você usa, e faz da sua vida acadêmica um inferno por isso.” (HB2, questionário socioeconômico, 2018).

Os relatos referentes às dificuldades relacionadas à *linguagem acadêmica* apareceram tanto em relação à linguagem dos docentes quanto à linguagem dos textos e de produção dos trabalhos acadêmicos, como desabafa a estudante: “Linguagem acadêmica, grande quantidade de leituras densas e trabalhos os quais os professores muitas vezes pressupõe que saibamos fazer no primeiro ano de faculdade.” (MB3, questionário socioeconômico, 2018).

Tais dificuldades são reiteradas quando observamos as respostas dos/as estudantes à seguinte pergunta: *Você considera que os conhecimentos adquiridos no ensino médio foram “insuficientes”, “adequados” ou “acima das expectativas”?* Na tabela 5 abaixo, observamos que 55% dos/as estudantes em 2018 e 43% em 2020 consideraram os conhecimentos adquiridos no EM *insuficientes*. Esse grupo de estudantes é composto em 2018 e 2020,

respectivamente, por 67% e 61% de estudantes-trabalhadores/as, 34% e 45% estudantes PPI, 66% e 53% de estudantes brancos/as e 78%, nos dois períodos analisados, de estudantes EP. Reiterando a condição mais vulnerável dos/as estudantes oriundos de EP.

Tabela 5 - Percentual de estudantes de graduação do DG-USP que consideram *insuficientes* os conteúdos adquiridos no ensino médio a partir do universo absoluto (total de estudantes) e relativo (estudantes-trabalhadores/as, EP, Brancos e PPI) - nos anos de 2018 e 2020.

	2018	2020
Geral - N: 308 / 348	55	43
Est - trab - N: 196 / 209	67	61
PPI - N: 90 / 117	34	45
Brancos - N: 215 / 225	66	53
EP - N: 184 / 174	78	78

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

As queixas dos/as estudantes-trabalhadores/as que mais se destacaram em 2020 estão relacionadas às *questões psicológicas* que, do total dos relatos dos estudantes, representam uma frequência de 74% (63% em 2018). Tais dificuldades estão ligadas, principalmente, aos problemas de relacionamento com colegas e docentes (frequência de 30%, em 2018, e 26%, em 2020), como aparece no seguinte relato: “Falta de identificação com estudantes, profs (sic) e afins; Socialização deficitária; entrar no modo de estudar acadêmico; Falta de instrução para certas atividades;” (MPPI1, questionário socioeconômico, 2020). Outro estudante afirma que as dificuldades são “Várias: trajeto casa-universidade, no começo da graduação tive dificuldade de me adaptar ao ambiente universitário e de fazer amizades e trabalhos em grupo. Muitos textos para ler, trabalhar pra fazer (sic), dificuldade em entender alguns conceitos e disciplinas.” (HPPI1, questionário socioeconômico, 2020). Além do fato de serem PPI, os estudantes acima mencionados têm em comum a baixa escolaridade do pai e da mãe e a renda familiar de até 1 SM. Ainda que o perfil dos estudantes do DG-USP não seja predominantemente composto por membros da elite econômica, a própria estrutura (física e acadêmica) da universidade pode gerar estranhamento nesses estudantes pouco familiarizados com o ambiente acadêmico.

A segunda maior queixa dos/as estudantes-trabalhadores/as do DG-USP relacionada às *questões psicológicas* é a dificuldade de adaptação ao ambiente acadêmico “hostil” e “clima de competição” (frequência de 23% em 2018 e 20% em 2020). Uma estudante, mesmo que filha de pai e mãe com ensino superior e tendo cursado todo o ensino médio em escola particular, ressepte-se do ambiente acadêmico competitivo: “Distância da minha casa, pressão, competitividade, me sento (sic) constantemente insuficiente.” (MB4, questionário socioeconômico, 2020).

Em terceiro lugar, mas nem por isso menos significativas, aparecem as *questões psicológicas* relacionadas ao estresse/ansiedade/cansaço/depressão/solidão/baixa autoestima (18%, em 2018, e 20%, em 2020):

“A carga de estudo é bastante elevada e os professores não acomodam aos alunos, alguns passando grande quantidade de conteúdo a ser consumida no período de uma semana, desconsiderando outras disciplinas e as vicissitudes do cotidiano. Consequentemente, isso me causa forte ansiedade e queda na saúde mental, assim como a outros colegas. [...]” (MB5, questionário socioeconômico, 2020).

O cansaço, relacionado principalmente ao deslocamento e ao fato de conciliar trabalho e estudo, aparece como uma das principais questões, “Cansaço pela rotina de trabalho, deslocamento até São Paulo, entendimento das leituras e agora, com a covid, permanecer tranquila sendo grupo de risco.” (MPPI2, questionário socioeconômico, 2020).

E, por fim, a falta de perspectiva profissional, que dentre as dificuldades relacionadas às *questões psicológicas* apresentou frequência de 13% em 2018 e 14% em 2020, “A vontade de desistir por não ter expectativa de futuro profissional.” (MPPI3, questionário socioeconômico, 2020).

As dificuldades referentes às *questões financeiras* estão ligadas diretamente à falta de dinheiro e dificuldades de permanência. O relato a seguir expressa bem a questão:

“Todas as dificuldades que enfrentei são e foram relacionadas à dinheiro. Seja falta de dinheiro para pagar o transporte público (...), seja a falta de dinheiro para comer durante uma viagem de campo. Falta de tempo para realizar as atividades da faculdade por conta de trabalhos informais que realizo para conseguir um dinheiro.” (MPPI4, questionário socioeconômico, 2020).

Em relação ao *excesso de tarefas*, as queixas dos/as estudantes-trabalhadores/as representavam frequência de 45% do total de estudantes em 2018 e 57% em 2020; desses índices, 70% em 2018 e 100% em 2020 referiam-se à elevada quantidade de textos para leitura por disciplina.

“No início foi bem difícil acompanhar os conteúdos. Muitos dos meus colegas tinham conhecimentos que eu não tinha tido na escola e os professores assumiam que aquilo que ele estava falando era de conhecimento geral, mas não era. A carga de leitura também começou a pesar quando eu passei a trabalhar 8h20 por dia. Em

algumas disciplinas, era solicitado que fosse um (sic) lido um livro inteiro de uma aula para outra. Algumas disciplinas também acabavam muito tarde, sendo que era necessário correr para pegar o metrô, pois os circulares demoravam bastante para chegar.” (MB6, questionário socioeconômico, 2020).

O relato desta estudante é bastante significativo considerando que suas dificuldades vão se acumulando, haja vista a falta de conhecimentos prévios, a necessidade de trabalhar, o deslocamento até sua moradia e a elevada carga de textos para leitura, que não se concilia com o tempo escasso disponível.

As dificuldades ligadas à *estrutura do curso* apareceram de forma mais significativa no ano de 2018 (14%). Para os/as estudantes-trabalhadores/as, as principais problemáticas relacionadas à *estrutura do curso* referem-se à falta de oferta de bolsas, horários das aulas e falta de disponibilidade de matérias no período noturno, à exemplo do seguinte relato:

“[...] Também me sinto bastante desestimulada quando percebo que no discurso os professores do Departamento de Geografia tanto propagam a ideia de acabar com as desigualdades sociais, mas seus membros não se preocupam em oferecer disciplinas no noturno para atender alunos que, como eu, gostariam de fazer pós-graduação, mas não podem prescindir de sua remuneração. [...]” (MPPI5, questionário socioeconômico, 2018).

Por fim, dentre o total das queixas relacionadas à *EAD/Pandemia*, as dos/as estudantes-trabalhadores/as representam frequência de 46% e estão relacionadas principalmente às aulas *online* e à falta de recursos materiais para acompanhá-las, reforçando a nossa hipótese de que tais dificuldades podem ter impedido que os/as estudantes socioeconomicamente mais vulneráveis respondessem ao nosso questionário no ano de 2020, o que pode ter provocado a distorção nos índices de inclusão como observamos anteriormente.

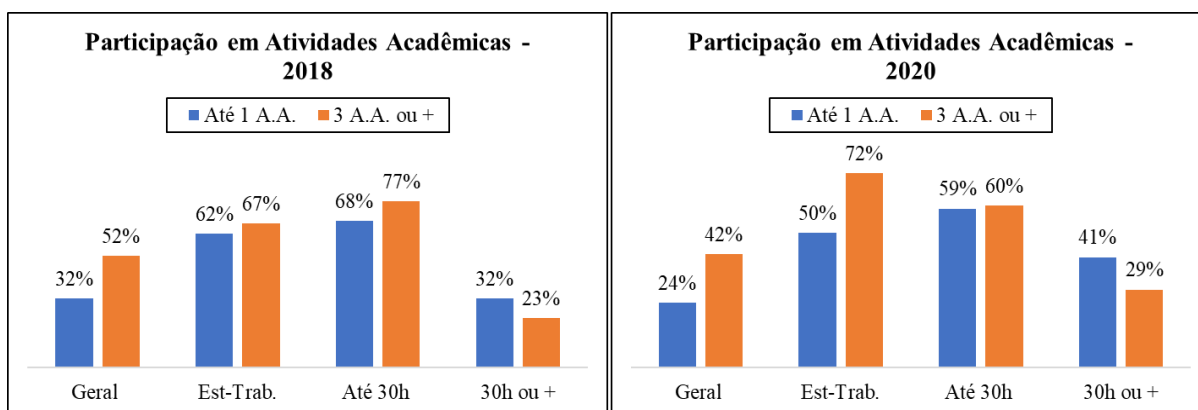
Identificar as principais dificuldades dos/as estudantes e, em especial, dos/as estudantes-trabalhadores/as nos interessa para compreender como, diante desta condição, experienciam a vivência acadêmica, representada na forma das relações interpessoais com seus colegas e docentes, na identificação (ou não) com o ambiente acadêmico, bem como nas possibilidades de participar de atividades extracurriculares como eventos acadêmicos, culturais, projetos de pesquisa e extensão, dentre outros.

A partir da análise já exposta é possível identificar que existe, por parte de alguns estudantes do DG-USP, certo estranhamento ao ambiente acadêmico, considerado “hostil” e “competitivo”, além de dificuldades de relacionamento com colegas e docentes. Tais questões podem estar relacionadas à dificuldade de identificação desses/as estudantes com esse ambiente, já que grande parte deles/as são oriundos de EP, com renda familiar mais baixa e com pais e mães que nunca cursaram ensino superior. Essa realidade pode produzir

distanciamento em relação ao meio universitário; como retratou um estudante – de renda familiar até 1 SM, mãe com EMC e pai EMI (ambos desempregados no momento da pesquisa) –, a dificuldade está “[n]o processo de adaptação a Universidade e a compreensão que ela não é só elitista pela renda das pessoas que estudam aqui, mas por toda sua estrutura. [...]” (HB3, questionário socioeconômico, 2018).

No que se refere à vivência acadêmica relacionada à participação das atividades ofertadas pela universidade, os/as estudantes-trabalhadores/as relataram enfaticamente as suas dificuldades e desejo de participar em atividades extracurriculares como eventos científicos e projetos de iniciação científica, por exemplo. A partir da figura 23 abaixo tentamos identificar como tem sido a participação acadêmica dos/as estudantes do DG-USP de modo geral e, especificamente, dos/as estudantes-trabalhadores/as em atividades desse tipo.

Figura 23 - Percentual de participação em atividades acadêmicas extracurriculares dos/as estudantes em geral e dos/as estudantes-trabalhadores de graduação do DG-USP por horas semanais de trabalho nos anos de 2018 e 2020



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos formulários socioeconômicos - DG-USP - 2018 e 2020.

Nota-se que a participação em atividades acadêmicas está menos relacionada ao fato dos/as estudantes trabalharem ou não, do que ao tipo de trabalho (não consta no gráfico) e a quantidade de horas dedicadas a ele. No ano de 2018, por exemplo, a maior parte dos/as estudantes participavam de 3 atividades acadêmicas ou mais⁹⁰ (52%); destes, 67% eram estudantes-trabalhadores/as, 77% trabalhavam até 30h semanais e 60% desempenhavam atividades de estágio, monitoria e pesquisa.

⁹⁰ Dentre as opções que os estudantes podiam assinalar no formulário constava: Curso de extensão, Grupos de Estudos, Eventos científicos, Organização de eventos, Projeto de extensão, Iniciação científica, Plenária departamental e Reunião do Centro Acadêmico.

Este fato nos evidencia a importância da manutenção e ampliação das bolsas de pesquisa, monitoria e estágios como ferramentas de permanência e participação das atividades acadêmicas pelos/as estudantes.

Em 2020, o total de estudantes que participavam em mais de 3 atividades acadêmicas caiu para 42%, porém o percentual de estudantes-trabalhadores/as que participavam em mais de 3 atividades acadêmicas subiu para 72%, destes 60% trabalhavam até 30h semanais e 56% desempenhavam atividades de estágio, monitoria e pesquisa.

Além disso, observa-se que aumentou o percentual de estudantes que trabalhavam 30 horas semanais ou mais e participavam de 3 ou mais atividades acadêmicas, de 23% em 2018 para 29% em 2020. A nosso ver, este fato, somado ao aumento da participação de estudantes-trabalhadores/as (de modo geral) em 3 ou mais atividades acadêmicas revela pelo menos duas situações: de um lado o desejo (ou necessidade) desses estudantes-trabalhadores/as de participar mais das atividades acadêmicas extraclasse e, segundo, a possibilidade de fazê-lo a partir da transformação das atividades presenciais em atividades remotas, tendo em vista que este fato possibilitou a sobreposição de tarefas, como “estar” no trabalho e “participar” de eventos científicos *online*. Se por um lado a transferência das aulas e atividades acadêmicas para o ensino remoto poupou o tempo de deslocamento dos estudantes, possibilitando a participação em maior quantidade de atividades; por outro a sobrecarga de tarefas pode ter contribuído para o aumento dos índices de dificuldades relacionadas ao *excesso de tarefas* e *questões psicológicas* ligadas ao cansaço, estresse e ansiedade.

A partir dos dados expostos, é possível concluir este capítulo apontando para a existência de um novo perfil de estudantes de graduação no DG-USP, com maior participação de estudantes PPI, de baixa renda e oriundos de EP. Ao mesmo tempo em que há evidências de mudança também no perfil de estudantes-trabalhadores/as no DG-USP – caracterizado tanto por um perfil socioeconômico mais vulnerável quanto por ocupações mais precarizadas, seja em trabalhos formais com mais exigências, pressão por produtividade e horas de trabalho, ocasionando estresse, cansaço, ansiedade; ou em estágios sem os devidos direitos trabalhistas e com cada vez mais responsabilidades de trabalhos formais.

Nesse cenário, apresentam-se dificuldades acadêmicas relacionadas, principalmente, à falta de tempo como consequência de ter que conciliar trabalho, estudo e deslocamento entre moradia-trabalho-universidade; ao excesso e dificuldades de escrita e leitura de textos acadêmicos e questões financeiras e psicológicas/emocionais.

Não é possível identificar objetivamente o quanto da sensação de falta de tempo e das questões psicológicas/emocionais relatadas pelos/as estudantes-trabalhadores/as do DG-USP estão relacionadas diretamente à sua inserção no mercado de trabalho precarizado e na razão neoliberal, no entanto, , podemos convocar, como já o fizemos, as diversas pesquisas que evidenciam como a precarização do trabalho e a razão neoliberal estão relacionadas à instabilidade material e emocional dos sujeitos, acarretando sérios problemas de saúde física e mental aos trabalhadores e trabalhadoras.

CAPÍTULO 4 - O NOVO PERFIL DE ESTUDANTES-TRABALHADORES/AS DO DG-USP - UM DIÁLOGO COM DISCENTES E DOCENTES

Este capítulo foi construído a partir de entrevistas com o corpo discente e docente do DG-USP. As entrevistas com os discentes, realizadas no formato de grupo focal⁹¹, foram orientadas por um roteiro que teve o propósito de nos aproximar mais subjetivamente das questões que envolvem as suas principais dificuldades acadêmicas, além de buscarmos compreender suas trajetórias escolares, condições socioeconômicas, relações com o trabalho e a universidade. As entrevistas com os/as docentes foram realizadas individualmente e guiadas por um roteiro que buscava apreender quais eram as suas percepções acerca do perfil dos/as estudantes-trabalhadores/as do DG-USP. A fim de tentar traçar uma espécie de panorama histórico, tendo em vista a entrada de estudantes cotistas, procuramos compreender se os/as docentes percebiam mudanças no perfil socioeconômico dos/as estudantes e no tipo de dificuldades apresentadas por eles e elas. Buscávamos averiguar se percebiam essas questões refletidas na vivência acadêmica desses/as estudantes, se detectavam a existência de novas demandas vindas deles/as e quais desafios isso lhes impunha.

4.1 - O diálogo⁹² com discentes

O diálogo com os/as discentes do DG-USP se realizou mediante uma entrevista, dividida em duas partes, a primeira realizada no dia 21 de março de 2019 e a segunda no dia 28 de março de 2019. A alocação da entrevista em dois dias diferentes se fez necessária pois não conseguimos cobrir todo o roteiro no primeiro dia.

As entrevistas foram realizadas com nove⁹³ estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do DG-USP, os quais se encontravam com idades entre 18 e 24 anos e cursavam semestres variados do curso de Geografia – entre o 1º e 7º semestre; o que, a nosso ver, foi bastante interessante, pois possibilitou observar e comparar experiências de estudantes em diferentes momentos e contextos do curso.

Dentre os/as nove estudantes entrevistados/as, apenas uma cursou o ensino médio em colégio particular. Importa ressaltar que, dos/as oito estudantes da rede pública, quatro

⁹¹ ALMEIDA, Ronaldo. Roteiro para o emprego de grupos focais. In: Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo. Sesc São Paulo/CEBRAP. São Paulo, 2016. p.42-60.

⁹² Optamos por utilizar o termo “diálogo” nesse tópico, e não o termo “entrevista”, a fim de acenar para a pedagogia dialógica de Paulo Freire e, assim, sinalizar a importância de proposições pedagógicas que dialoguem com o atual perfil de estudantes e estudantes-trabalhadores/as do DG-USP.

⁹³ No segundo dia contamos com a participação de oito estudantes.

cursaram ensino médio técnico e uma fez ensino médio à distância, por morar na zona rural da Bahia. A estudante G.⁹⁴, que entrou na USP em 2016 sem cotas pelo vestibular da FUVEST, estava então no 7º semestre do curso quando contou-nos sobre essa experiência vivida na Bahia:

“Não havia professores preparados para o Ensino Médio no espaço rural. O governo da Bahia fez um projeto chamado EMtec - Ensino Médio por intermediação tecnológica – instalaram em escolas rurais uma estrutura para ter aula por videoconferência, então eu tinha aulas por videoconferências no ensino médio, as aulas eram transmitidas para mais de 360 estudantes ao longo do espaço rural da Bahia”. (G., Informação verbal, 2019)

G. veio para São Paulo sozinha, para estudar e trabalhar. Atualmente, mora perto da USP e sobrevive com a bolsa do PIBID somada a trabalhos informais.

Dentre os/as entrevistados/as, apenas dois estudantes recebiam auxílio financeiro dos pais para se manterem na universidade, os/as outros/as recebiam fomento do PIBID e declararam que este fomento era fundamental para que não precisassem trabalhar para garantir a sobrevivência e pudessem, assim, dedicar mais tempo aos estudos.

Quanto ao local de moradia, três dos nove estudantes residiam na moradia estudantil da USP – Conjunto Residencial da USP (CRUSP). Três moravam nos arredores do campus, gastando de 20 a 40 minutos para chegar à universidade e dois moravam na Zona Sul, gastando entre 1h15 e 2h30 no trajeto até a universidade – estes declararam que, devido à sobrecarga de leitura exigida no curso, precisavam utilizar esse tempo de percurso dentro dos transportes públicos para estudar, como relata o estudante A.: “(...) parte desse tempo de estudos acaba sendo no metrô, quando eu estou vindo pra cá, então, uma hora e meia desperdiçada não dá, né?” (A., Informação verbal, 2019).

Quando perguntamos se era necessário pedir para sair mais cedo das aulas no noturno para conseguirem voltar para casa de transporte público, eles declararam que a maior parte dos/das docentes eram compreensivos com essa questão e liberavam a turma antes do horário, “Inclusive, tem alguns professores que liberam mais cedo por conta disso... a maioria (dos professores)” (E., Informação verbal, 2019); “Então, não tem essa coisa de pedir, porque alguns professores já têm essa coisa de liberar antes das 11. Sai no máximo dez e meia”. (S., Informação verbal, 2019). O estudante A. contou a sua experiência:

“Chegou em uma ocasião que uma professora me deu uma carona porque eu comentei que não ia chegar a tempo no metrô e aí ... eu vou demorar duas horas e meia pra chegar em casa de ônibus mas eu chego ... já era mais de onze e meia já ... eu cheguei a tempo porque ela me deu uma força, (a aula) estendeu um pouco mais, aí eu fui entregar um trabalho para ela e estendeu um pouco mais ainda” (A., Informação verbal, 2019).

⁹⁴ Optamos por não utilizar os nomes verdadeiros dos estudantes a fim de preservar suas identidades.

Outro ponderou:

“Mas, isso acontece mais aqui na FFLCH porque antes de entrar aqui eu fiz estatística no IME e as aulas iam até onze e meia, e chorando assim... não tinha oportunidade de sair mais cedo ou mais tarde (...) todo mundo saía correndo pro ponto de ônibus pra ver se dava tempo de chegar até o metrô”. (W., Informação verbal, 2019).

Os/as estudantes foram indagados/as sobre terem ou não dificuldades com a dinâmica acadêmica como a linguagem dos textos e dos/das docentes. A resposta unânime foi "sim". Então questionamos quais eram as maiores dificuldades e G. desabafou:

“Muitas, muitas. (...) As dificuldades foi ... enfim, cheguei aqui em São Paulo sozinha, não tenho família aqui e minha família também não tem condição de ajudar e eu cheguei aqui e a carga de leitura era muita alta, as discussões já do primeiro ano eu não conseguia acompanhar porque, realmente, eu não tinha capital cultural pra entender as aulas, então no primeiro semestre eu reprovei duas matérias, no segundo só consegui fazer duas também, então tive bastante dificuldade de acompanhar a linguagem acadêmica a quantidade de texto, a quantidade de discussão, conseguir me sustentar em São Paulo e vir pra aula, então foi complicado de várias formas.” (G., Informação verbal, 2019).

G. relatou não apenas as dificuldades acadêmicas, mas também como as dificuldades de sobrevivência impactam seus estudos.

Apesar da experiência de S. ser bastante diferente da de G., ela também disse ter tido dificuldades:

“Então, eu estudei num colégio da UNICAMP, então muitas coisas já seguia o modelo, eu fiz junto com o ensino técnico, eu fiz enfermagem, então eu estudava o dia inteiro. Então assim, essa carga de estudos eu não senti tanta dificuldade porque eu já tinha me acostumado no ensino médio. Então as aulas não me chocaram tanto, o conteúdo ..., mas a linguagem com certeza, até é uma coisa que eu sinto muita dificuldade, dos textos principalmente; dos professores eu senti com o Ariel⁹⁵, eu não entendia nada. E a galera adorava ele e eu falava ‘Nossa! Só eu que não estou entendendo nada?’. Uma vez ele falou dez minutos e eu entendi os dez minutos, foi o ápice da minha vida, eu falei ‘Nossa! Eu superei!’”. (risos). (S., Informação verbal, 2019).

Ao que T. acrescentou: “É que ele fala por quatro horas e fala como se tivesse lendo um livro do século XVI.”

S. continuou:

“Eles são muito acessíveis, até a linguagem, tem um ou outro que destoa, mas, em geral, eu acho que a linguagem dos professores em sala de aula é relativamente tranquila, o problema são os textos e essa bagagem cultural também, que eu sinto que as pessoas que já tinham mais uma tradição, e eu não tinha, então até hoje eu sinto uma certa dificuldade. Mas então é isso: com a intensidade eu não sinto porque o ensino médio barra técnico já tinha me preparado, mas a linguagem com certeza.” (S., Informação verbal, 2019).

⁹⁵ Utilizaremos nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos docentes.

W. disse que sentiu diversas dificuldades ao entrar na USP, sendo a linguagem uma delas:

“[A linguagem] dos textos, dos professores. A própria estrutura da universidade foi uma coisa que me confundiu e eu lembro que na primeira semana de aula um professor falou o nome de um francês e eu falei ‘desculpa, mas eu não sei escrever’ e ele ‘como assim, você está na geografia e você não sabe francês?’ Naquele dia eu falei ‘nossa! Eu vou trancar esse curso’. Na verdade, eu nem sabia que existia trancamento, eu falei ‘eu vou desistir desse curso, eu vou embora porque eu não quero fazer isso, não é isso que eu quero da minha vida’. Aí eu falei ‘não! Eu vou terminar essa semana’, porque eu conheci outros professores bem bacanas, foi nessa semana que eu conheci a Jandira e a Jandira falou ‘vai desistir do curso por que menino? Volta pra lá’. Aí eu falei ‘tá bom!’. Mas são várias lições dos professores que por mais que eles não digam direto na sua cara, eles dão a entender isso (...) Ele te dá um livro em alemão e fala ‘eu sei que você consegue’, mas a cara dele é tipo ‘eu sei que você não sabe, mas se vira porque eu estou falando que você tem que ler, então você tem que ler’. Aí é um pouco pesado essa situação” (W. Informação verbal, 2019).

Em seguida, T. complementou que “eles claramente não têm paciência para o novo aluno da USP”. (T. Informação verbal, 2019) e N. também falou sobre suas dificuldades:

“Não tinha matemática no ensino médio, né? Praticamente física, mas exatas não tinha (sic), mas os professores faltavam e tal. Então minha principal dificuldade mesmo, de verdade, foi com a matéria de cartografia, qualquer coisa que tenha qualquer calculozinho no meio, que tenha mais exatas, eu fico bugado, fico mesmo, não tenho vergonha de falar, então eu sempre tive dificuldade. Então eu sempre potencializei o lado da leitura, que pra mim foi tranquilo. Se tivesse texto em alemão, eu não lia, se tiver texto em francês ‘dane-se!’, se tivesse qualquer texto em língua estrangeira eu não lia e isso não me impedia de tirar nota razoavelmente boa, não é a melhor nota ..., mas também não era uma nota que eu ficava com vergonha de falar, então foi uma estratégia. Eu entrei aqui na USP com estratégia, estou tentando me formar com estratégia. Então essa questão que os colegas falaram de não ler alguns textos, normal, acontece, a gente tem que trabalhar, a gente tem que fazer outras coisas, a gente também não é super-humanos e tal” (N. Informação verbal, 2019).

Como os estudantes relataram dificuldades com textos em outros idiomas, indagamos se muitos textos estrangeiros eram abordados pelos professores. Algumas das respostas foram: “Tem! Eu ainda estou esperando a bateria chegar e anunciar que é aula trote” (risos) (R. Informação verbal, 2019); “se dão texto em outra língua, eu falo ‘ah é facultativo’” (risos) (T., Informação verbal, 2019); “Não é uma atitude extrema assim: ‘você tem que ler’, mas rola esse desconforto ‘ah, mas nenhuma outra língua você sabe, certeza?’” (S., Informação verbal, 2019); “Eu entrei aqui sem saber o português direito, vou saber alemão” (B., Informação verbal, 2019).

Esses relatos concedidos pelos/as estudantes na entrevista evidenciam dificuldades que convergem com as respostas dos/as discentes em nossos formulários, como questões financeiras, acadêmicas, relativa à falta de tempo e ao ambiente acadêmico.

As dificuldades acadêmicas também ressoam o que captamos nos formulários. Assim, referem-se à elevada carga de leitura, linguagem acadêmica, falta de conhecimentos prévios, como observamos na fala de *N.* acima, e problemas com outros idiomas.

A elevada carga de leitura e a falta de tempo são “compensadas” no dispendioso deslocamento dentro do transporte público: “[...] eu estou sempre lendo alguma coisa no ônibus, por que a gente fica quantas horas no ônibus? Umas duas, três horas? Isso é garantido que tem as três horas no ônibus.” (*N.*, Informação verbal, 2019). Ao que *W.* complementa “Há professor que diga que se é pra fazer faculdade lendo texto no metrô então é melhor desistir dela”. (*W.*, Informação verbal, 2019).

O sentimento de hostilidade no ambiente acadêmico do DG-USP fica marcado tanto na fala de *W.* acima quanto em seu relato sobre a reação do professor ao fato dele não saber francês. Na mesma linha, *E.* relata que

“(...) o professor passou alguns textos da bibliografia básica em inglês e espanhol e aí a justificativa é mais ou menos assim ‘ah eu sei que é complicado, eu sei que nem todo mundo domina, mas é importante’. Então, tipo assim ‘eu sei que é um problema, mas foda-se’” (*E.*, Informação verbal, 2019).

Por outro lado, há também uma percepção de acolhimento evidenciada no relato de *W.* quando menciona o papel da professora Jandira para que ele não desistisse do curso e nas palavras de *S.*: “Acho que tem alguns que dá essa cobrada sem noção, mas a maioria é bem coerente ‘ah tem um texto, mas eu sei que vocês não podem, então eu vou trazer uma releitura.’” (*S.*, Informação verbal, 2019); “Inclusive eu acho que a Jandira traduziu alguns textos pra gente que eram em francês” (*A.*, Informação verbal, 2019), “a Filomena também” (*R.*, Informação verbal, 2019), e *A.* conclui: “Elas traduziram porque ninguém tem a obrigação de saber francês no primeiro semestre da faculdade” (*A.*, Informação verbal, 2019).

As questões financeiras aparecem como eixo importante da estabilidade necessária para a manutenção dos estudos, o que pode ser observado no relato de *G.* – que reprovou duas vezes e aponta o peso tanto das dificuldades acadêmicas quanto de se manter financeiramente em São Paulo –, e na ênfase dada pelos/as estudantes ao papel da bolsa (PIBID) na dedicação aos estudos.

À fim de tentar compreender como esses/as estudantes percebem a educação e o curso de Geografia, perguntamos o que os/as motivou a cursar ensino superior e, especificamente, o curso de Geografia na USP.

A importância do ensino superior como possibilidade de sair da condição de pobreza apareceu na fala de três estudantes. *H.*, nascido na Bahia, declarou:

“O que me motivou a fazer ensino superior eu acho que foi toda a minha história: quando eu cheguei aqui em São Paulo, eu cheguei criança, acho que com uns 6 anos, 5 anos. E sempre tinha aquela história - minha mãe também não conseguiu se formar, se formou agora ... e tinha aquela história que a única forma de vencer na vida, de sair da pobreza é estudando, você tem que passar. Então eu sempre levei isso na minha vida, de conseguir passar em alguma universidade. E porque USP, eu acho que eu já contei, por causa da semana de geografia. Foi assim, na minha cabeça quando o professor falou assim ‘ah! A gente vai apresentar um projeto na USP, mas relaxa e fica tranquilo’ eu imaginei que a USP ia ser uma grande escola grande, uma escola muito grande, que cabia mais gente (risos), uma escola com dez andares. Aí chegou aqui e tinha árvores, lugar pra comer. Aí eu falei ‘nooossa! Quero estudar aqui’ e aí foi isso”. (H., Informação verbal, 2019).

G. complementou:

“... mesma coisa do H., (...) sou de origem pobre, sou pobre e fui ensinada que a única forma de subir na vida é tendo ensino superior, foi assim, desde criança: ‘conhecimento é uma coisa que não te tiram’ e essas frases”. (G., Informação verbal, 2019).

Por seu turno, E. apontou a possibilidade de conseguir um salário melhor:

“Eu acho que minha vontade de fazer ensino superior começou no final do terceiro ano que eu pensei ‘e agora o que eu vou fazer da minha vida?’. Eu acho que a principal razão foi pra ter um salário melhor, porque o diploma ainda tem essa coisa ... as pessoas ainda procuram a faculdade pra ter um emprego melhor. E pública, porque é de graça né (risos). E fazer faculdade particular, como o meu irmão, estava no meu horizonte também” (E., Informação verbal, 2019).

N. fala da universidade como uma oportunidade na vida: “pra fazer ensino superior, foi mais aquela pressão de ter repetido e ter que começar a pensar nas oportunidades, coisas diferentes, e eu vi a universidade como uma dessas oportunidades”. (N., Informação verbal, 2019).

S. menciona como elementos motivadores de sua incursão no ensino superior o forte incentivo de sua mãe, que não conseguiu estudar devido à gravidez na adolescência, e a vontade de ser o ‘orgulho da família’:

“(...) até o nono ano, quando eu estudava em escola pública normal, eu não tinha perspectiva de fazer faculdade, daí eu ia começar a trabalhar com 15 anos, no máximo, e fazer, mais pra frente, uma faculdade particular. E, a partir do momento que eu entrei no colégio técnico, mudou um pouco isso porque ali as pessoas têm essa perspectiva, então foi a partir desse momento que eu criei essa perspectiva e isso junta com o fato de que, apesar das dificuldades, a minha mãe sempre me ajudou, ela sempre me incentivou muito a continuar estudando e ela não conseguiu concluir o ensino médio porque ficou grávida de mim na adolescência, então ela só concluiu depois por EJA. Então, eu senti também essa vontade dela e do resto da minha família, que eu conseguisse me formar. Então eu acho que tem um pouco do orgulho pra família” (S., Informação verbal, 2019).

A partir desses relatos podemos observar que a ideia de educação como ascensão social está impregnada na formação desses/as estudantes, o que nos faz refletir sobre o quanto dessa perspectiva poderia estar associada à problemática levantada por Frigotto (1984) sobre o ideal desenvolvimentista e de autorresponsabilização individual suscitada pela teoria do

“capital humano”. Não podemos afirmar que esses/essas estudantes, ou mesmo seus pais e mães, acreditam acriticamente na educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social, porém é evidente que a esperança de terem um futuro financeiro melhor representa uma motivação central para o ingresso no ensino superior. Ao mesmo tempo, esse interesse parece conflitar com a visão que esses estudantes nutrem sobre a posição da Geografia (enquanto parte das Ciências Humanas) no mercado de trabalho e na sociedade. É o que observamos quando os/as questionamos sobre a opção por cursar Geografia na USP, a começar pela fala de A.:

“A USP por dois motivos: eu acho que, principalmente, por ser em São Paulo e eu estou em São Paulo, então torna as coisas mais fáceis e, querendo ou não, é a melhor universidade do país, né? Aí eu falei ‘ah mano! Já vou fazer curso de Ciências Humanas, os caras já desmerecem pra caramba, tem que ser na USP pelo menos, né?’” (A., Informação verbal, 2019).

O relato expressa a percepção do estudante quanto à marginalização das Ciências Humanas em nossa sociedade e à excelência da USP, que funciona na fala dele como um elemento de compensação. Algo semelhante é observado na fala de S.:

“No ensino médio eu falava ‘eu não vou pra USP’. Primeiro porque eu achava que eu não ia passar, então eu tinha um pouco desse sentimento e eu queria UNILA, meu sonho era fazer UNILA e aí eu passei. Só que eu não tinha dinheiro pra ir fazer a matrícula. E aí eu tinha feito FUVEST, eu estava esperando resultado, e aí saiu que eu passei. E aí foi aquilo ‘não tenho grana pra ir pra UNILA, nem pra fazer a matrícula; São Paulo é mais perto. E aí foi aquele choque de realidade ‘meu! Você já vai fazer Geografia, vai pra USP, porque você vai ser uma fudida, pelo menos vai ser uma fudida na USP’” (S., Informação verbal, 2019).

O relato de S. parece expressar também um sentimento forte de rejeição, algo como “já que a USP me rejeita, eu também a rejeito, quero a UNILA” (aspecto que também aparece no relato de E. abaixo), mas a surpresa do resultado positivo da FUVEST e a dificuldade financeira de se manter na UNILA a fez considerar a excelência da USP (também) como compensação por ingressar num curso que, a seu ver, oferece baixas perspectivas profissionais. Assim, os relatos de A. e S. parecem apontar para uma falta de perspectiva em relação ao curso de Geografia, sinalizando que fazer USP seria uma “garantia a mais” para conseguir melhores oportunidades de trabalho. O que nos leva a pensar em duas questões, primeiro, se o processo de escolha do curso por esses/as estudantes não estaria mais ligado ao que Zago (2005) – em seu estudo sobre acesso e permanência das classes populares no ensino superior – identificou como sendo “uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão.” (p. 232); e segundo, talvez essa postura dos/as estudantes também mostra que eles/as estão muito preocupados com a inserção no mercado de trabalho e parece não haver espaço para pensar no

curso como percurso formativo, pois a exigência de "ganhar a vida" é absolutamente premente.

O relato de *E.*, além de reforçar a ideia de motivação gerada pela excelência da USP, evidencia a importância das políticas públicas de permanência:

“E aí ... eu vou falar primeiro porque que eu fui pra UNILA pra depois explicar porque que eu voltei. Eu estava prestando aqui também, e aí eu achei que, ao invés de fazer mais um ano de cursinho, tentar lá pra eu saber se eu ia continuar ou se eu ia voltar, né. Por várias razões eu voltei: pessoais, de querer estar perto dos amigos e da família, e por questões acadêmicas também, porque a UNILA é uma universidade muito nova e ela está tendo várias dificuldades lá; e eu tive um desencantamento, especialmente, com a Geografia, eu achei a Geografia lá muito ‘uspcêntrica’: professores formados aqui, textos de professores da USP aí eu pensei ‘ah, vou ver os professores da USP com os professores da USP, né?’. E aí eu também gosto da ideia de morar em São Paulo, eu nunca tinha morado aqui. E eu acho que também, as políticas de permanência da USP, embora elas tenham problemas, são muito melhores do que muitas universidades, inclusive. E eu acho que a ideia de morar na moradia me faz estar aqui, porque eu acho que eu não conseguiria morar num lugar longe, pegar ônibus lotado todos os dias, trem, metrô” (*E.*, Informação verbal, 2019).

E. tem 24 anos e está no quinto semestre do curso. Se fosse fazer o trajeto de ida e volta de casa para a universidade diariamente, gastaria cerca de duas horas e meia de trem, pois sua família reside em Várzea Paulista.⁹⁶ Assim como *E.*, outros dois estudantes também declararam a importância da moradia da USP para a permanência. No caso de *H.*, natural da Bahia, mas cuja família reside em São Caetano do Sul, o trajeto até a universidade levaria entre uma hora e meia e duas horas. Pior ainda seria a situação de *W.*, que declara: “(...) antes eu morava em Guarulhos e se eu viesse de ônibus e metrô dava duas horas e meia, e se eu pegasse trem era três horas”. (*W.*, Informação verbal, 2019).

Enquanto alguns/as estudantes escolhem a USP por muito ouvirem sobre sua reputação de excelência, outros demoram muito para ficar sabendo de sua existência (isso quando ficam), como observamos no relato de *W.*:

“Não sei, eu não conhecia muito a USP, eu ouvi falar muito dela quando eu entrei no cursinho, porque a galera do cursinho é muito empenhado e sabe o que eles querem fazer. Eu entrei no cursinho porque eu tinha que fazer uma prova, pra quê e onde eu também não sei não. E lá era muito a USP, a USP, a USP e eu nunca fui atrás pra descobrir o que era realmente a USP. E aí quando a gente ocupou a escola, eu estudei também na ETEC, por causa do lance das merendas e tal. Foi aí que a gente sentou pra conversar sobre quais são as perspectivas depois do médio e foi aí que a gente decidiu fazer uma palestra sobre o que é a universidade, como ela funciona. E eu debatendo com a galera que não sabia, descobri que existem universidades públicas e que existe um mundo fora do ensino médio muito grande, maior do que eu imaginava. E aí eu falei ‘bom, eu não vou ter dinheiro pra pagar uma particular então eu vou fazer as provas. Aí eu fiz o ENEM, eu fiz a FUVEST; eu passei na UNICAMP e passei aqui, mas eu só vim pra cá porque era mais perto. Justamente por comodidade mesmo”. (*W.*, Informação verbal, 2019).

⁹⁶ Região administrativa de Jundiá-SP.

Além de evidenciar que as informações sobre a USP chegaram mediante seu ingresso no cursinho, o relato de *W.* também nos permite observar o papel formativo das mobilizações coletivas, como foi no caso da ocupação da Escola Técnica Estadual (ETEC) onde estudou, que lhe abriu os olhos sobre a existência e a importância das universidades públicas.

Na mesma perspectiva, o relato de *N.* aponta o desconhecimento prévio sobre as possibilidades de ingressar em uma universidade pública e deixa à mostra a importância dos cursinhos populares como mediadores no processo de inclusão da população mais vulnerável no ensino superior:

“Até o terceiro ano eu não sabia o que era USP, nem SISU, nem PROUNI, nada disso. Aí quando eu conheci o cursinho, aí tinha umas palestras, uns professores bem legais de geografia, aí eles começaram a falar sobre esse universo. Aí eu entendi que a universidade federal, a universidade pública tinha uma qualidade a mais; e o professor também era radical, ele falava ‘eu não quero vocês em uma uniesquina, eu quero vocês na federal’ e aquilo foi ficando e entrando na minha cabeça. Inclusive, a primeira vez que eu conheci a USP foi brincando no googlemaps, aí eu falei ‘mano! Uma parte verde, mó grandão, no meio das cinzas’”. Aí depois eu coloquei na cabeça que eu queria Geografia mesmo e falei ‘eu só vou fazer se for na USP’. Mesmo tendo os medos, mesmo tendo as dificuldades, as pessoas falavam que não ia dar certo. No próprio cursinho falava ‘ah é muito difícil’. Todo mundo achava os cursos muito difícil, né? Aí eu falei ‘não! Se eu não entrar na USP eu não vou fazer faculdade, eu vou entrar na USP, vai ser na USP’. Eu parei pra pensar ‘poxa, eu estou em São Paulo e a uma hora e meia... a melhor universidade do país está aqui perto de mim. Eu não vou deixar essa oportunidade escapar’” (*N.*, Informação verbal, 2019).

N. é de Capão Redondo, região sudoeste do município de São Paulo, e fez cursinho popular por um ano em Paraisópolis⁹⁷. O relato de *N.* também revela as dificuldades emocionais de ter que lidar com a descrença das pessoas ao seu redor em alcançar o seu sonho, percebido por alguns/as como distante e impossível.

Estes relatos revelam o quanto os/as estudantes de escolas públicas podem estar afastados até mesmo da informação de que existem universidades públicas, mesmo uma universidade conhecida internacionalmente e localizada na cidade onde residem como a USP. Se por um lado tal fato aponta para o alcance limitado das políticas de inclusão da USP, por outro revela certa ausência de perspectiva profissional e educacional que parece reinar nos ambientes das escolas públicas brasileiras, de tal modo que há pouco ou nenhum incentivo institucional para a continuação dos estudos dos meninos e meninas que lá estudam.

A fala de *H.* mostra a importância de a universidade cumprir com mais afinco a plenitude de suas funções, que devem contemplar ensino, pesquisa e extensão: “Eu só vim conhecer universidade pública no meu terceiro ano do ensino médio por conta da Semana de Geografia” (*H.*, Informação verbal, 2019).

⁹⁷ A segunda maior favela do município de São Paulo.

Enquanto estudar na USP ressoa como um elemento de compensação pela escolha de um curso que oferece baixas perspectivas futuras, as principais razões que se destacam nos relatos dos estudantes como motivação para escolher cursar Geografia foram: a influência de docentes ao longo do percurso escolar e a afinidade com o conteúdo do curso. Na fala de *G.* observa-se ambos:

“Bem, não era meu sonho de criança ser geógrafo...ninguém sonha com isso né... (risos) Mas, eu tinha vários interesses que passava do Direito a Fisioterapia. Eu passei em outros cursos, comunicação...e até Direito também. E aí eu vi na Geografia a possibilidade de interdisciplinaridade, no cursinho eu criei uma afinidade com os professores de Geografia e eu entendi que na Geografia eu conseguiria contemplar a interdisciplinaridade, e eu acho que tem mais a ver com o jeito como eu penso as coisas e na Geografia eu consegui ter um lugar pra misturar assuntos, ideias, enfim”. (*G.*, Informação verbal, 2019).

Assim como para *T.*,

“Eu não sei como eu escolhi Geografia. Diferente dos meus companheiros aqui que tiveram professores como exemplo, eu odiava meus professores de Geografia, se eu pudesse eles não existiriam mais. Até que um dia eu conheci Jesus e ele me deu uma luz. Jesus era o nome do meu professor de Geografia do terceiro ano (Riso geral) O nome dele era Jesus mesmo. Mas, nesse momento que eu conheci Jesus ... (Risos) Eu já sabia que eu queria Geografia porque acho que no final do meu segundo ano para o terceiro, deu um tique na minha cabeça e eu falei ‘mano! Faz Geografia porque você curte’. E eu acho que foi isso: eu sempre gostei dessa questão da interdisciplinaridade da Geografia, conseguindo abordar vários temas ... a Geografia como uma visão mesmo” (*T.*, Informação verbal, 2019).

Apesar de *T.* iniciar seu relato afirmando que não foi influenciado por nenhum professor em sua escolha pelo curso, logo em seguida, na brincadeira, ele demonstra a importância de Jesus, seu professor de Geografia da terceira série do ensino médio, para a confirmação de tal decisão.

Tanto *G.* quanto *T.* ressaltam o fato de a Geografia ser um curso que possibilita a interdisciplinaridade. *E.* enfatiza a ‘potência’ dos conteúdos geográficos para responder ao que chama de ‘questões do mundo’:

“Eu comecei a me interessar por Geografia no cursinho, por causa dos professores, porque até então, no ensino fundamental inteiro eu tive uma professora que faltava direto e no ensino médio eu não me lembro das aulas de Geografia...eu estava em dúvida entre várias disciplinas também, aí foi quando eu fui pra UNILA, pra ter certeza se eu queria mesmo isso né ... aí eu descobri que a Geografia tem uma potência muito grande pra responder questões do mundo, em relação às relações humanas a nossa relação com a Terra e somado à minha vontade de lutar pela educação e tal”. (*E.*, Informação verbal, 2019).

O relato de *A.* é emblemático para demonstrar sua expectativa em relação ao curso. Apesar da dúvida entre Geografia e Filosofia, ele escolheu a primeira:

“porque ela fazia mais sentido por causa do material (Nós: o conteúdo, você quer dizer?) Eu acho que mais a ação mesmo do professor, eu conseguia ver que teria uma ação mais direta dentro da sala de aula ... eu me vi, pelo menos, como mais

atuante usando os objetos da Geografia, que também tem bases filosóficas do que com a Filosofia como objeto cru” (A., Informação verbal, 2019).

Outra motivação que apareceu na fala de três estudantes foi o fato de já terem escolhido a profissão docente antes mesmo da escolha pela Geografia, como é o caso de S:

“Eu acho que tem vários momentos que eu escolhi fazer Geografia... No ensino médio eu tive contato com alguns projetos de educação popular e aí Eu escolhi ser professora e depois fui escolher o curso...e aí Geografia veio tanto por afinidade com o conteúdo passado em sala de aula - porque, no fundo, eu consegui ter um ensino médio interessante, que os conteúdos eram interessantes - quanto por afinidade com os professores e entrando aqui eu percebi que desde criança eu queria ser cientista ... que estudava a Terra a população e aí eu percebi que eu já queria ser geógrafa... Você não pensa quando criança ‘ah eu quero ser geógrafa’, mas quando eu entrei aqui eu percebi isso.” (S., Informação verbal, 2019).

O mesmo aconteceu com R.,

“Eu acho que eu quis ser professora antes de escolher Geografia, eu fiquei em dúvida entre Geografia e Letras. Mas, a Geografia traz um tipo de visão que talvez seja mais importante tanto aprender quanto ensinar...pelo menos eu achei. Eu estou no primeiro semestre e estou achando genial” (R., Informação verbal, 2019).

N. também relatou que escolheu ser professor antes de optar por Geografia e que essa escolha aconteceu por conta da afinidade com o conteúdo:

“Eu nunca tinha pensado em uma carreira até o segundo ano do ensino médio que foi quando eu repeti de ano, daí eu pensei: ‘tá na hora de eu pensar em alguma coisa e tal, uma coisa que eu goste quando eu sair daqui’. Aí eu lembro que a minha primeira decisão, como eles falaram aqui, eu falei ‘ah eu vou ser professor’, aí tinha que escolher uma matéria né. A matéria que eu mais me identificava, que mais gostava e fazia questão de fazer algumas coisas, por mais que eu não eu era tão bom aluno assim, era Geografia. Eu lembro também ... No fundamental a matéria que eu mais gostava era Ciências, Ciências da Terra, essas coisas assim ... E eu fui perceber isso depois, agora na universidade, como as coisas se encaixaram né. (N., Informação verbal, 2019).

Esses relatos reforçam a importância do papel do/a docente na vida dos/as estudantes; eles se tornam referências positivas ou negativas e podem influenciar suas carreiras, bem como ajudar na decisão de seguir ou não o curso acadêmico escolhido. Como vimos no caso de W., a fala de um professor quase o fez desistir, mas o acolhimento de uma professora o fez reconsiderar.

Na mesma esteira ressaltamos dois aspectos propostos pelo diálogo com os/as estudantes do DG-USP e que consideramos relevantes para o presente trabalho. O primeiro refere-se às carências de informação e de perspectiva dos/das estudantes das escolas públicas da rede estadual quanto às possibilidades de cursar ensino superior em universidades públicas. A nosso ver, a reserva de vagas para que estudantes pretos, pardos e indígenas oriundos de escolas públicas ingressem no ensino superior público brasileiro representa uma esperança de alteração desse cenário de carências. Temos em vista que, à exemplo dos/das estudantes do DG-USP que entrevistamos, muitos daqueles que ingressam por cotas podem retornar àquelas

instituições de ensino básico como docentes e atuar para amenizar a falta de informação e perspectiva quanto às possibilidades de continuação dos estudos após o término do ensino médio.

Além disso, compartilhamos com nossos entrevistados/as a visão acerca das potencialidades da Geografia enquanto instrumento de ação no mundo em favor das classes mais desfavorecidas socioeconomicamente. Isso pode ser realizado graças às temáticas abordadas pela ciência geográfica e pela geografia escolar, que têm grande potencial para contribuir com visões críticas da realidade. Assim, esses/as estudantes do DG-USP (e de outras universidades), futuros docentes, têm a possibilidade de mobilizar os conteúdos geográficos no sentido de transformar a sociedade numa perspectiva anti-hegemônica.

Desse modo, apesar de as dificuldades apresentadas na entrevista pelos/as estudantes do DG-USP se avolumarem àquelas indicadas nas respostas dissertativas dos formulários que aplicamos em 2018 e 2020, acreditamos que a maior participação de estudantes pretos, pardos e indígenas oriundos de escolas públicas constitui uma potencialidade democratizante dentro da universidade neoliberal.

4.2 - O olhar dos e das docentes

As entrevistas com os/as docentes foram realizadas em maio de 2019 e tiveram como objetivo central compreender melhor suas percepções acerca do atual perfil socioeconômico e principais dificuldades dos estudantes do DG-USP. Utilizamos como critério para a escolha dos docentes o tempo de trabalho no DG-USP com o intuito de promover um diálogo com diferentes perspectivas históricas sobre os estudantes. Então, conversamos com docentes que fazem parte do departamento há décadas e outros que ingressaram mais recentemente.

Entrevistamos duas professoras e dois professores, sendo três da área de concentração de Geografia Humana e um da Geografia Física. A professora doutora Cecília⁹⁸ é a que possui o maior tempo de experiência no DG-USP, onde leciona desde 1988; o professor doutor Jorge leciona no DG-USP desde 2003; a professora doutora Ana leciona no DG-USP desde 2002; e, por fim, o professor doutor Valentim, único representante da Geografia Física, leciona no DG-USP desde 2014.

⁹⁸ Omitimos os nomes reais dos e das docentes e as informações que os caracterizam, como carreira e disciplinas que lecionam, a fim de preservar suas identidades. Em todos os casos utilizamos nomes fictícios.

A primeira questão que norteou a conversa com os/as docentes foi “Você acha que houve mudanças no perfil de estudantes durante o período que leciona nesse departamento? Se sim, quais?”

A professora Cecília afirmou que percebe uma mudança no perfil dos/das estudantes de Geografia da USP, especialmente, no que tange mudanças sociais,

“Sim, acho que ... acho que houve mudanças no perfil. Eu acho que, primeiro, socialmente houve mudança. Eu acho que a gente está recebendo **alunos com menor condição social**. Mas não é, exatamente, que antes a gente não os recebia, é que esses alunos proletarizados estão mais proletarizados ainda. [...] Há um empobrecimento geral da sociedade e uma metrópole, ela expressa muito isso. Embora, eu tenho conversado com alguns colegas de outras unidades, em outras cidades, que corroboram com essa minha leitura. Então, os meus alunos anteriores tinham condição proletarizada, **sempre teve esse perfil de alunos mais de classe aburguesada**, média, se é possível falar em média, classe média aburguesada. Raros são os ricos, eu não consigo nem avaliá-los, e a maioria ... tinha uma massa de alunos pobres, alunos proletarizados. Só que, essa proletarização se agigantou na metrópole e a universidade passou a expressá-la de uma forma nítida. Claro! O que é bom que a universidade não os preteriu, os abrigou porque ... aí a avaliar a condição do conhecimento deles. Eu acho que daquela época pra essa, **a maioria dos alunos tende a trabalhar de uma forma mais intensiva e ganhando menos**. E por isso, é mais complicada a relação estudantil.” (Prof. Cecília, Informação Verbal, 2019).

O relato da professora aponta para o fenômeno da mudança de perfil dos estudantes-trabalhadores/as sob diversos aspectos. Primeiramente, corrobora as nossas referências bibliográficas ao revelar que a existência destes estudantes nas universidades públicas não é um fato recente, como apontamos inicialmente. Porém, como foi reforçado em nossas reflexões e pela professora, esses estudantes-trabalhadores/as pareciam apresentar uma condição “mais de classe aburguesada” e atualmente “estão mais proletarizados”. Ademais, a professora ressalta a peculiaridade deste novo perfil de estudantes, tanto por suas condições socioeconômicas mais vulneráveis quanto pela sua inserção num mercado de trabalho mais precarizado, cuja realidade implica “trabalhar de uma forma mais intensiva e ganhando menos”. Certamente a professora Cecília está a par da literatura que trata das questões de precarização do trabalho e isso influencia sua percepção; ainda assim, é interessante notar que sua fala vai ao encontro de nossos resultados teóricos, quantitativos e qualitativos.

O professor Valentim também observou uma mudança socioeconômica dos/das estudantes do DG-USP. Comparando os alunos de hoje aos da época em que ingressou como estudante no curso de geografia⁹⁹, ele afirma:

“Olha, no aspecto socioeconômico, eu acho que teve uma mudança significativa. [...] eu comecei no vespertino e depois eu comecei a fazer muita disciplina a noite e as disciplinas a noite tinha **gente mais velha, acima de 30 anos de idade, que trabalhavam**, que estavam fazendo uma segunda faculdade, que **não é uma característica agora**, que eu vejo

⁹⁹ O professor Valentim ingressou em 1994 como estudante de graduação do DG-USP.

assim. **Os alunos trabalham, mas** eles não são necessariamente acima dos 30 anos, sabe. **Eles têm vinte e poucos.** E também, quando você vê, **a maioria deles,** pelo que eles trazem de comentário mesmo que você vê, eles **vieram de escolas públicas,** o que não era uma característica que tinha quando eu ingressei. Eu não sei se isso era específico da minha turma, mas pelo que eu via, todo mundo tinha, de alguma maneira, pelo menos um período estudado em escola particular. Esses não, pelo que estou vendo, eles sempre estudaram em escola pública.” (Prof. Valentim, Informação Verbal, 2019).

O relato do professor Valentim nos traz diversos elementos acerca da mudança no perfil de estudantes que foram apontados em nossa pesquisa, tal como a mudança de idade dos/das estudantes-trabalhadores/as, que ao longo do tempo começaram a trabalhar mais cedo; bem como o aumento da presença de estudantes oriundos de EP.

Na sequência, ele destaca a problemática dos/das estudantes-trabalhadores/as que moram distante da universidade e estudam no período noturno:

“E a outra coisa que também é fundamental, eu tinha um colega que morava longe pra burro, Itaim Paulista, mas agora isso é muito maior, inclusive tem uma influência muito grande no tempo e aprendizado dos alunos do noturno. Por exemplo, eu vou explicar um exercício, esse exercício no vespertino eu explico no final da aula. Então a aula é das 2 às 6, o exercício depois das 5 horas que eu explico como que é. **No noturno isso não funciona,** você começa a aula sete e meia, nove e meia da noite você tem que explicar, porque tem gente que tem que pegar o ônibus às dez horas, senão não chega em casa, e se chegar em casa vai ser meia noite, sabe, pra trabalhar no dia seguinte. Então tem muita gente que eu vejo que está morando fora, inclusive você tem problemas de estudantes que não estão conseguindo fazer o curso presencial, essa é outra coisa. Eu tenho casos de alunos que estão fazendo a disciplina pela terceira vez porque bombou por falta. E não estou argumentando nesse sentido de EAD, eu acho que tem que ser discutido EAD etc., mas não é nesse sentido ‘Ah então vamos fazer curso não presencial ou coisa parecida’. Mas, o fato é que isso tem acontecido bastante, **os estudantes estão tendo uma característica de vir de escola pública e de morar bem distante da USP.**” (Prof. Valentim, Informação Verbal, 2019).

A questão do deslocamento dos estudantes apareceu em nossa pesquisa como uma das principais dificuldades relacionadas à falta de tempo, o que, somada ao fato de precisarem trabalhar, dificulta uma maior dedicação aos estudos e o engajamento nas atividades acadêmicas extraclasse. Giroto (2017) já alertava para a problemática de difícil conciliação entre trabalho, estudo e tempo gasto em deslocamento, que impacta a vivência acadêmica desses estudantes. Além de contarem com menos tempo para participar das atividades extracurriculares, acabam comprometendo até mesmo sua participação nas atividades em classe, tendo em vista que precisam sair mais cedo das aulas do noturno para pegar o transporte público a tempo de voltarem para suas casas, além de, muitas vezes, também chegarem atrasados para o início das aulas, como problematiza o professor Valentim,

“Porque, obviamente, se você tem na programação quatro horas de aula, mais de três horas a pessoa não consegue mais centrar ali. Mas, assim, [no vespertino] eu posso ir mais tranquilo, sabe. Mas, no noturno não, eu sei que as coisas mais importantes,

aqueles elementos-chave, eu tenho que dar até dez horas da noite, porque depois eles começam a ir embora. Agora, por outro lado, **não dá também pra começar a aula mais cedo, porque o deslocamento que eles têm pra chegar aqui ... vários deles entram comendo, atrasados.** Então, você sabe se você começar a aula às sete horas, muita gente vai se atrasar e vai perder meia hora de aula. [...] Então, assim, **você come um pouco da aula do noturno.** Tem dias que eu vou, tem noites né, na verdade, que eu vou até onze horas da noite e até já passei disso, e ficam... Mas se você contar, numa turma de 70, ficam 20 até às onze horas da noite, quando chega dez horas, metade já foi embora. Então antes, o que eu fazia: eu passava a lista dez e quinze, aí um dia me trouxeram uma demanda “Olha, professor, desculpa, eu sei que ... mas se eu não pegar o ônibus dez e quinze eu não vou pra São Bernardo” ... tinha os horários, né? Então, problema, eu passo a lista de presença então dez horas, mas se você passa a lista de presença dez horas pra pelo menos 60 pessoas na sala, vai chegar na mão daquele ali meia hora depois. Então, o que eu combinei: tem o intervalo, a gente nove e meia, nove e quarenta e aí eu passo a lista. Então, isso está pegando um pouco. E, às vezes, eu falo pra eles “Vocês precisam ver o que é comodidade e o que que é cansaço etc., e pensar um pouquinho no tempo.” Mas é uma coisa que realmente está tendo um impacto, assim...” (Prof. Valentim, Informação Verbal, 2019).

O que se evidencia é a opção pelo encurtamento do tempo das aulas do noturno e adaptações metodológicas do professor para tentar atender às especificidades dos/das estudantes-trabalhadores/as, as quais impactam diretamente suas vivências e aproveitamento acadêmico, como ressalta o professor,

“[...] o impacto que eu vejo mais é em relação ao **rendimento em sala de aula** [...] porque **os alunos do vespertino estão muito mais descansados, com tempo,** enquanto os alunos do noturno não... tem o cansaço... tem que pegar o transporte.” (Prof. Valentim, Informação Verbal, 2019).

Em relação às principais dificuldades do novo perfil de estudantes do DG-USP, a professora Cecília comenta que:

“dá pra perceber que eles têm mais dificuldade, menos tempo, mas também tem uma **correção de rota da nossa parte**... então eu digo por exemplo aos meus alunos atualmente... estou dando esse livro pra lerem... mas eu gostaria que vocês lessem uma página como se fosse a última... se não conseguirem ler o livro inteiro não tem problema... a pergunta vai ser ampla... com o que vocês leram vocês vão conseguir respondê-la... mas a proposta é um dia vocês lerem o livro inteiro” (Prof. Cecília, Informação Verbal, 2019).

A professora destaca que houve uma “correção de rota” por parte dela e do departamento a fim de tentar dialogar melhor com as dificuldades dos estudantes que estão chegando. A estratégia utilizada por ela foi a de abrandar a cobrança de leitura de textos para as suas aulas, tendo em vista que os estudantes dispõem de menos tempo e têm maiores dificuldades acadêmicas, como apontaram insistentemente as respostas aos nossos formulários.

A dificuldade de leitura dos textos para as aulas também foi apontada pela professora Ana:

“A impressão que eu tenho é que nos anos, mais atrás, os alunos pelo menos vinham com os textos lidos pra aula. [...] Mas, quando eu falo antes, eu estou falando, logo no começo: até 2005, 2007 [...]. E a impressão que eu tenho hoje é que uma parte lê e uma parte meio que assim: entra na sala, pega o que o outro está falando, ou então ele assume que não leu mesmo, mesmo assim ele dá palpite, às vezes dá palpite, os mais atirados... E tem uma grande maioria que fica no maior silêncio, você não sabe se leu, se não leu, não se posiciona. Acho que essa é ... Não sei se as pessoas não têm tempo de ler, então por exemplo, no noturno, talvez, você fala ‘ah, talvez não tenha tido tempo de ler’, mas no diurno não é diferente. Então não sei se é porque também as pessoas trabalham, o que acontece. Então eu acho que eles vêm despreparados e a gente até **mastigar mais**”. (Prof. Ana, Informação Verbal, 2019).

Assim como no caso do professor Jorge e da professora Cecília, a professora Ana também menciona sua adaptação didático-pedagógica à realidade dos estudantes: “*mastigar mais*”, isto é, detalhar melhor o conteúdo dos textos e não esperar tanto que as reflexões sejam levantadas pelos estudantes.

A “correção de rota” observada nos relatos dos docentes evidencia não somente suas percepções quanto à mudança no perfil de estudantes do DG-USP, mas também seus esforços para tentar encontrar um caminho didático-pedagógico que dialogue com a nova realidade.

Além das dificuldades e vivências acadêmicas do novo alunado do DG-USP, também perguntamos aos docentes se identificavam o surgimento de novas demandas. A professora Cecília e o professor Valentim apontaram elementos parecidos, apesar de ministrarem cursos bastante distintos: “tem uma **tendência ao estudante instrumentalizar o conhecimento**, procurar efetivá-lo, **profissionalizar-se**, né? Tem esse perfil de estudante de uma forma mais rigorosa [...]” (Prof. Cecília, Informação Verbal, 2019); no mesmo sentido, o prof. Valentim pondera: “O que eu estou percebendo muito mais deles, [...], é esse **conhecimento técnico-científico**, eles demandam muito isso. Então, assim, eles se comparam a outras carreiras [...]” (Prof. Valentim, Informação Verbal, 2019).

A demanda identificada nas falas dos docentes também apareceu nas respostas de alguns estudantes quando destacaram suas principais dificuldades acadêmicas no curso, como se observa no seguinte relato: “A grade curricular desconectada da realidade, poderia se ter mais matérias que formem o indivíduo para o mercado de trabalho e a existência de uma empresa júnior que unissem uma formação mais técnica junto da formação acadêmica que já existe.” (HB4, Questionário Socioeconômico, 2018)

Nos arriscamos a imaginar que a demanda de alguns estudantes por um conhecimento mais “técnico” (profissionalizante?), instrumentalizado e voltado para o mercado de trabalho possa estar em diálogo com uma compreensão neoliberal da educação, que perde o caráter da formação humana e cidadã, mediante o olhar crítico da realidade, e dá

mais relevância ao aspecto funcional e utilitário do conhecimento, como apontado por autores como Frigotto (1984) e Laval (2016).

A professora Cecília observou que atualmente os estudantes trazem também novas demandas políticas, “[...] eu sinto que tem uma presença anarquista mais evidente, **uma presença de coletivos diferentes, das mulheres, dos negros** [...] então tem diferenças de posição política, porque tem diferenças de expressões políticas de novas condições sociais, né?” (Prof. Cecília, Informação Verbal, 2019).

O relato da professora Cecília nos permite refletir sobre o fato de que o atual perfil de estudantes do DG-USP não se caracteriza apenas por sua classe social ou cor da pele, mas também por inserir no seio da universidade vivências e experiências diferentes daquelas do tradicional perfil estudantil da USP. São estudantes oriundos das periferias que, muitas vezes, precisam conciliar trabalho e estudos; que demoram duas ou três horas para atravessar a cidade e chegar à universidade; que trazem em seus corpos as marcas da violência policial aliada ao machismo, ao racismo, ao preconceito de classe e à homofobia.

Tais questões também foram identificadas por docentes de outras áreas do conhecimento. Em entrevista à Folha de São Paulo no ano de 2019, na reportagem “Com cotas, aulas da USP começam a perder 'brancocentrismo””, o professor Mauro Zilbovicius, da Escola Politécnica da USP, menciona que “Bastou eles contarem a experiência de ir e vir todo dia da zona leste e pegar duas horas de ônibus que o debate já mudou. Eles trazem a vivência de outra cidade que não costumava vir à Cidade Universitária.” (PINHO, 2019). Na mesma entrevista o diretor da Faculdade de Direito da USP, o professor Floriano de Azevedo Marques Neto, destaca que os estudantes cotistas “trazem para a discussão questões regionais e sociais, problemas jurídicos que em geral não são portados por estudantes da classe média paulistana” (PINHO, 2019). O simples fato de muitos estudantes cotistas habitarem corpos não brancos que circulam fora dos espaços centrais da cidade já muda o debate e a dinâmica das aulas, pois estes carregam vivências de violência, proibições e abordagens policiais desconhecidas pelos estudantes brancos moradores das regiões mais privilegiadas da cidade.

A professora Débora Piotto, da Faculdade de Educação da USP-Ribeirão Preto, revela que

No estágio que fazem em escolas públicas, os estudantes passaram a ter um olhar atento a questões referentes a discriminações raciais, relatando, por exemplo, perceber que alunos negros recebiam menos atenção, ficavam separados dos demais, estavam mais em situação de fracasso escolar, entre outras observações que só puderam ser feitas porque o tema da discriminação racial era trazido também pelos colegas negros. (PINHO, 2019).

O relato da professora Débora evidencia que a inclusão dos estudantes cotistas vai muito além da mudança material na vida desses sujeitos. Também transforma a percepção da realidade de docentes e estudantes que nunca se atentaram para as divergências raciais e de classe no país. Na mesma direção, em entrevista ao projeto CAEG/PRG/USP¹⁰⁰, realizado no ano de 2021, coletamos o desabafo de dois estudantes indígenas:

“alunos não indígenas têm elogiado bastante essa discussão que a gente tem trazido pra contribuir, né? Não pra deslegitimar o professor que tá praticando a mesma coisa há trinta anos, há, há dez anos, a gente fala, “não, professor, não precisa falar mais isso não. Esse termo aí de primitivo, vamos mudar, a gente tá aqui, eu tô observando, sou indígena, sabe? (J. - Coletivo Indígena da UFSCar, Google Meets, junho de 2021).

“[...] eu sou uma mulher indígena dentro do curso e eu escuto um professor falar que indígena é um objeto de estudos. Eu quero atravessar a tela do celular e dar na cara desse professor e aí eu falo não, não, não concordo, eu não sou objeto de estudo, eu sou sujeito de direito e eu tenho direito de tá aqui dentro dessa universidade como pesquisador, não como pesquisada... aí já já tem isso, aí começa a racialização, né? (L. - Levante Indígena da USP, Google Meets, junho de 2021

Esses relatos evidenciam que o novo perfil de estudantes que chega à universidade apresenta não somente novas condições socioeconômicas, mas também novas vivências e experiências com o mundo e com a universidade, alterando a qualidade do debate em sala de aula e a percepção de todos os sujeitos envolvidos.

Por fim, buscamos compreender o que os docentes pensavam sobre a pergunta “Como manter a excelência acadêmica diante das demandas do novo perfil de estudantes?”. O professor Valentim fala sobre o respeito à carreira docente e à ciência, que têm sido questionados e sucateados pelo governo de Jair Bolsonaro; tal respeito, segundo ele, demanda um ambiente acadêmico de cooperação:

“Pra começar... eu acho que a gente tem que ter um **respeito pela nossa carreira...** que vem dos professores... isso eu acho que é assim... partir da nossa própria casa (USP) e depois o ambiente acadêmico como um todo... então da maneira que está acontecendo **esse sucateamento...** nosso esforço não mingua... mas fica muito difícil. Porque atualmente é isso... você tem **políticas claras de medidas públicas de governos equivocados que estão tentando diminuir ou mesmo acabar com uma atuação acadêmica** que eles acham perigosa... ou inútil ou ideológica demais... que é um raciocínio completamente equivocado... então assim... pensamento crítico ou reflexão agora está sendo confundido com doutrinação ... essas coisas que a gente está vendo por aí né... então acho que essa é a primeira... a gente fazer a nossa parte... mas ao mesmo tempo você ter dentro do ambiente acadêmico geral ... e isso vai desde a reitoria até o discente... **um ambiente de cooperação (...)** eu não entendo nada de enfermagem mas se chegar pra mim a notícia de que a faculdade de enfermagem está sendo fechada... eu sei que aí tem um

¹⁰⁰Projeto Construindo uma política interdisciplinar de acolhimento das/dos estudantes cotistas na FFLCH/USP - promovido pela Pró-Reitoria de Graduação da USP-PRG/USP e desenvolvido por docentes, discentes e funcionários da FFLCH.

ramo da ciência lá que está sendo colocado de lado... então é por aí.” (Prof. Valentim, Informação Verbal, 2019).

Outro elemento apontado pelo professor Valentim é a necessidade de uma comunicação mais direta com os estudantes.

“A outra... talvez seja o fato da gente **ter canais mais diretos com o aluno**. Aqui me impressiona um pouco isso, por exemplo, eu dou muito exercício, mas isso tudo chega nos monitores, é um ou outro que vem tirar dúvida comigo [...] falta ter um canal de comunicação, essa relação talvez mais impessoal ela torna um pouco distante, você não vai falar com o professor tirar dúvida com o professor, ou você acha que está incomodando porque ele tem muita coisa pra fazer, e a gente tem mesmo né, mas é nosso trabalho né, às vezes dá pane... tem 4 reuniões no dia aí um aluno... entre uma vez que você vai na sua sala, um aluno te pega pra tirar uma dúvida aí você tem que responder pra ele com certa pressa porque você tem outro compromisso ou tem outra aula, então é isso, um ambiente acadêmico de fato e **criação de uma comunicação mais direta com os alunos**.” (Prof. Valentim, Informação Verbal, 2019).

O professor Valentim parece ansiar por mais tempo para atender os estudantes, o que, aparentemente, se torna difícil diante da alta demanda de trabalho que recebem.

Na visão do professor Jorge, a questão ganha novos contornos. Ele declara:

“Bom, é o seguinte: eu não vou arredar um milímetro da minha posição, ou seja, a **densidade da reflexão** ela é uma ... o que eu costumo dizer é assim: o que eu preciso é ganhar erudição na dúvida, quanto mais a minha dúvida for complexa, maior a minha erudição. [...] em sala de aula eu não abro mão disso não: de levar os estudantes, como tenho feito, toda essa dimensão que parece que o convívio deles não lhes dá. [...] Então eu acho que a **excelência**, ela passa por isso, né? Em manter essa postura política na universidade. No caso nosso aqui, continuar mantendo essa questão do **ensino público, gratuito e não abrir espaço pra esse neoliberalismo cretino** que anda por aí, porque isso não vai salvar ninguém, só vai piorar as relações humanas, não é? Então, essas coisas todas, passa **pela solidariedade, pelo respeito à diferença**, tudo isso tem que ser mantido no talo, não pode esmorecer, entendeu? [...] De uma maneira geral, a orientação política que a turma segue, nem é a mesma posição política assim em detalhes, né. mas, eu gosto da conduta. Conduta politizada etc. tem que ser isso mesmo. [...] Então, eu acho que a **excelência acadêmica** passa por todo esse conjunto de coisas: manter valores, **manter o valor da reflexão, ser contra o produtivismo acadêmico, ter clareza numa obra de mais fôlego** e não só num artigo rápido, que também tem a sua função, entendeu?” (Prof. Jorge, Informação Verbal, 2019).

Assim, no que concerne à excelência acadêmica no curso de Geografia, as falas dos professores Jorge e Valentim demonstram preocupações políticas referentes à atuação acadêmica, à valorização da carreira docente e da ciência e à inserção do neoliberalismo na educação mediante a lógica do produtivismo.

Desde o início do século XX Chauí (2003) já apontava para as problemáticas advindas do avanço das políticas neoliberais sobre a educação superior brasileira, especialmente na USP. A autora chama a atenção para alguns elementos como a mudança de sentido da educação, o produtivismo acadêmico e a sobrecarga de trabalho dos docentes – todos impostos pela universidade operacional. Aspectos que tendem a se aprofundar caso o

projeto de “modernização” da USP proposto pelo relatório McKinsey seja completamente efetivado.

O cenário exposto ao longo da presente pesquisa nos leva a endossar o coro desses/as docentes que se mostram preocupados com o avanço das políticas neoliberais na USP. Nossas inquietações expressam-se, especialmente, no sentido de pensar como será o encontro do novo perfil de estudantes e estudantes-trabalhadores/as cotistas do DG-USP (e da USP como um todo) com uma universidade (cada vez mais) neoliberal, que tende à privatização indireta e ao enxugamento dos gastos. Qual será o resultado do encontro entre esses estudantes – que apresentam maiores dificuldades acadêmicas, trabalham mais, ganham menos, não contam com estabilidade financeira, profissional ou mesmo emocional – e o corpo docente, que recebe cada vez mais pressão para aumentar a produtividade, tem maior carga de trabalho, menos tempo para realizar estudos, pesquisas e reflexões de maior fôlego e ao mesmo tempo se encontra diante de novos (e enormes) desafios? Como deve ser pensado o currículo (enquanto palco de disputa social) do curso de Geografia diante dessa realidade? Quais são as possibilidades de uma formação anti-hegemônica no curso de Geografia do DG-USP, tendo em vista os cortes orçamentários, a precarização do trabalho e o desgaste físico e emocional de docentes e discentes?

Infelizmente, não teremos tempo hábil para investigar objetivamente essas questões aqui, mas nos arriscaremos a contribuir com algumas reflexões nas considerações finais.

Por ora, podemos observar, a partir dos relatos apresentados, que o encontro entre o novo perfil de estudantes do DG-USP e o corpo docente do departamento passa por tensões e negociações que exigem esforços de ambos os lados. Da parte dos/das estudantes apresentam-se as dificuldades financeiras e acadêmicas, o estranhamento com o ambiente universitário e os sentimentos de hostilidade e rejeição. Cada um/uma a seu modo busca estratégias para lidar com cada uma dessas questões, a sobrecarga de leitura é amenizada no dispendioso deslocamento entre casa-trabalho-universidade, os textos em outros idiomas tornam-se leituras facultativas, a hostilidade de alguns/as docentes encontra amparo no acolhimento de outros/outras, as dificuldades financeiras encontram algum suporte nos auxílios estudantis, bolsas de estudos e trabalhos informais. Em contrapartida, os/as docentes se empenham em encontrar meios para amenizar algumas dessas dificuldades dos/das estudantes, especialmente, daqueles/as que trabalham. Assim, os/as professores/as flexibilizam os horários de entrada e saída das aulas, traduzem textos e tentam instruir os/as estudantes para que, apesar das dificuldades, os estudos sejam realizados com qualidade.

O relato dos/das docentes evidencia não apenas a percepção da chegada de um novo perfil de estudantes-trabalhadores/as no sentido da precarização do trabalho e das dificuldades acadêmicas e financeiras, mas também no sentido de que demandam uma formação mais “técnica e profissionalizante”. Essa demanda ficou evidente nas respostas abertas dos estudantes do DG-USP aos nossos questionários socioeconômicos (2018, 2020), como mencionamos no capítulo anterior. A nosso ver, este fato pode indicar que esses estudantes representam um novo perfil também por encarnarem elementos do *neossujeito*, como a concepção de uma educação funcionalista, apenas como mais uma etapa da trajetória escolar que fornece ferramentas técnicas para ingressar no mercado de trabalho e que o principal (ou único) foco é conseguir as melhores vagas com salários mais elevados. Esta, inclusive, foi apontada pelos estudantes que entrevistamos como a principal motivação para ingressarem no ensino superior. Ao mesmo tempo que a “escolha” pela USP seria um elemento de compensação por cursarem Geografia, um curso socioeconomicamente marginalizado.

É fato que a existência de tensões e negociações dentro do DG-USP não surgiram só agora e nem ocorrem na atualidade exclusivamente como fruto da entrada de um novo perfil de estudantes-trabalhadores/as na universidade. É preciso lembrar que a razão neoliberal atinge a todos, incluindo os membros do corpo docente. Assim, certamente existem (e sempre existiram) projetos políticos-pedagógicos bastante distintos em disputa. O intuito do presente trabalho não é resolver tais problemáticas, porém acreditamos que as reflexões teóricas propostas aqui – sobre trabalho, educação e subjetividade no neoliberalismo -, juntamente com os resultados qualitativos e quantitativos que apresentamos, possam contribuir para diálogos mais conscientes e esclarecidos acerca do novo perfil de estudantes no geral e de estudantes-trabalhadores/as do DG-USP em particular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova morfologia do trabalho baseada na precarização, demandada pelo capital financeiro, exige estratégias de dominação eficazes para conquistar o consentimento social necessário para sua plena efetivação. Assim, os princípios neoliberais tomaram todas as dimensões da vida em sociedade. Competitividade, individualismo, autorresponsabilização total, meritocracia e liberdade são vendidos como elementos de uma suposta autonomia e edificam a *razão neoliberal*, presente nas relações de trabalho, escolares, acadêmicas e afetivas.

A constituição do *neossujeito* se dá a partir de distintos processos de incorporação dessa ideologia, sendo que a escola e a universidade são ferramentas centrais para o seu sucesso. A lógica tecnicista-empresarial, pautada na eficiência e produtividade, contamina as políticas educacionais brasileiras transformando o sentido da educação e as suas finalidades. Liberdade, meritocracia, esforço individual, competitividade, empreendedorismo, metas e resultados são valores essenciais que orientam esse modelo educacional. A partir da disseminação desses valores, a educação volta-se para a formação de sujeitos (neoliberais) adaptados às novas condições de trabalho precário e (supostamente) capazes de atender as demandas de um mercado de trabalho flexível e instável.

O ideal de cidadão-cliente orienta a nova educação tecnicista-empresarial, que sob o discurso (deturpado) da formação significativa e diálogo com a realidade dos/as estudantes estabelece a superficialização dos conhecimentos e promove o estreitamento de suas funções e finalidades, agora voltadas quase exclusivamente para a formação de mão de obra adaptada à nova morfologia do trabalho.

A partir desse aparato ideológico, a educação neoliberal é capaz de dissimular a precarização do trabalho e as desigualdades educacionais. Além disso, aliada aos discursos de falência do Estado e de democracia, também tem como finalidade validar a privatização indireta da educação nacional.

A partir desse embasamento teórico, os capítulos 1 e 2 nos ajudaram a evidenciar que o objeto central da nossa tese - os/as estudantes-trabalhadores/as - está inserido num cenário de intensa precarização do trabalho e de hegemonia da razão neoliberal, o que provoca impactos que comprometem a sobrevivência material e a saúde física e mental deles/as no mundo do trabalho e aprofundam as desigualdades educacionais. Apesar de a precarização do trabalho não ser algo inteiramente novo no Brasil, a intensificação das políticas neoliberais e a

retirada dos direitos trabalhistas ampliam quantitativamente e aprofundam qualitativamente tal precariedade, generalizando o adoecimento físico e mental da classe trabalhadora.

Nos capítulos 3 e 4 apresentamos dados quantitativos e qualitativos que nos permitiram delinear o atual perfil de estudantes-trabalhadores/as do DG-USP. A primeira constatação importante é a de que, assim como na pesquisa de Girotto (2017), o perfil de estudantes do DG-USP é hoje predominantemente composto de estudantes-trabalhadores/as (64% em 2018 e 60% em 2020).

De modo geral, quando consideramos as 4 variáveis principais da nossa análise (cor, EP, renda e escolaridade da mãe), os percentuais referentes ao perfil geral dos/das estudantes no DG-USP não se diferem significativamente do perfil de estudantes-trabalhadores/as. Em ambos os grupos prevalecem estudantes pretos e pardos oriundos de escolas públicas e que contam com renda familiar até 5 SM. A única variável que distancia os dois grupos é a *escolaridade da mãe*, que entre os estudantes-trabalhadores/as apresenta maiores percentuais de mães que cursaram o EMC e menores daquelas que cursaram o ESC, indicando a possibilidade de as menores rendas nas famílias cujas mães possuem escolaridade mais baixa demandarem que esses/as estudantes trabalhem.

Comparando o atual perfil dos/as estudantes-trabalhadores/as do DG-USP àquele encontrado nos estudos do século XX e aos questionários socioeconômicos da FUVEST podemos chegar a algumas considerações. Ainda que as pesquisas de Rabello (1973, 1974) e Cardoso e Sampaio (1994) não tenham considerado a variável *cor* para identificar o perfil dos/as estudantes-trabalhadores/as, quando analisamos o percentual de estudantes PPI que ingressavam no curso de Geografia da USP em 2001 (12,3%) percebemos que a diferença é considerável em relação a 2020 (34%), demonstrando maior diversificação étnica no corpo discente do DG-USP. Os estudos de Cardoso e Sampaio (1994) revelam que nos anos de 1990 a maior parte dos/as estudantes que trabalhavam tinham mais de 25 anos (81,4%), sendo que 60,5% deles estavam acima de 29 anos e 79,8% eram casados/as. Já os/as estudantes-trabalhadores/as do DG-USP hoje são predominantemente solteiros/as e com idade até 25 anos. Este fato também foi evidenciado na entrevista com o professor Valentim, ao destacar que quando ele era estudante do DG-USP percebia que os/as estudantes-trabalhadores/as se concentravam no período noturno, o que ainda ocorre, e apresentavam idades mais avançadas.

Em 2018, 76% dos/das estudantes-trabalhadores/as do DG-USP ajudavam no sustento familiar de forma parcial ou integral; em 2020 o percentual chegou a 81%. Nos anos analisados, entre os/as estudantes-trabalhadores/as PPI esse índice (83% em 2018 e 87% em

2020) é cerca de 10% mais alto quando comparado ao dos estudantes-trabalhadores/as brancos/as (74% em 2018 e 77% em 2020). Essa situação diverge daquela diagnosticada nas pesquisas de Rabello (1974), em que o trabalho parecia representar mais um desejo de fortalecer a experiência profissional do que uma necessidade financeira, e Cardoso e Sampaio (1994), que, além de apresentar um percentual bem mais baixo de estudantes-trabalhadores/as (33,2%) nas IES da região de São Paulo e Campinas (que os identificados por nós, FONAPRACE e outros), aponta que cerca de 43% destes/as estudantes trabalhavam e recebiam ajuda financeira da família, apontando para um perfil, possivelmente, mais elitizado naquele período.

A análise das horas semanais de trabalho dos/as estudantes-trabalhadores/as do DG-USP mostra que no ano de 2020, em relação ao ano de 2018, houve queda do percentual de estudantes que trabalhavam até 20h semanais e aumento daqueles que trabalhavam entre 21h e 40h semanais ou acima de 40h semanais. Nos dois períodos, os/as estudantes PPI representam maior percentual dentre os que trabalham acima de 40h semanais.

Quanto ao tipo de trabalho, houve queda drástica do percentual de estudantes que desempenhavam atividades relacionadas à estágios, monitorias e bolsas de pesquisa ou extensão (de 52% em 2018 para 33% em 2020) e aumento considerável daqueles que desempenhavam trabalhos formais (de 28% em 2018 para 43% em 2020).

Quando observamos o tipo de trabalho dos/das estudantes-trabalhadores/as a partir dos recortes de cor e sexo, percebemos que em 2018 os homens (brancos e PPI) apresentavam maiores percentuais de ocupação formal, enquanto as mulheres (brancas e PPI) tinham mais ocupações relacionadas às atividades como estágio/bolsa/monitoria. Em 2020, chama a atenção o fato de que somente os homens PPI apresentaram queda no percentual de ocupações formais (de 31% em 2018 para 24% em 2020) e crescimento das ocupações informais (de 9% em 2018 para 24% em 2020). As mulheres PPI e brancas apresentaram queda no percentual de ocupações relacionadas a estágio/bolsa/monitoria e aumento no índice de ocupação formal.

Os dados que acabamos de destacar nos ajudam a tecer algumas importantes considerações finais.

Primeiramente a respeito da excepcionalidade do ano de 2020, que se manifesta pelo menos de duas maneiras: os dados deste período representam índices consideravelmente menos inclusivos. A nossa hipótese é que este fato pode estar ligado à situação da pandemia de COVID-19, durante a qual, por conta das aulas remotas, nosso questionário foi enviado por *email* para ser respondido de forma domiciliar pelos/as estudantes. Assim, é possível que

muitos dos/as estudantes em condições socioeconômicas mais vulneráveis não tenham tido acesso à internet ou mesmo computador para responder a nossa pesquisa, o que pode ter resultado em índices tão divergentes. O ano de 2020 também se mostra excepcional pelo deslocamento do número de estudantes que exerciam atividades de estágio/bolsa/monitoria em 2018 que passam a realizar trabalhos formais e informais com dedicação acima de 30h semanais em 2020 – isso está possivelmente relacionado à crise econômica aprofundada pela pandemia da COVID-19. Esse cenário pode ter levado os pais e as mães de menor escolaridade a uma situação de desemprego e demandado deles/as que assumissem os gastos familiares, como podemos constatar com o aumento, ocorrido de 2018 para 2020, do percentual de estudantes que ajudam, parcial ou integralmente, no sustento da família.

O segundo aspecto a ser considerado está relacionado ao tipo de trabalho desempenhado pelos/as estudantes trabalhadores/as do DG-USP. De modo geral podemos concluir que tanto em 2018 quanto em 2020 eles/as estavam inseridos predominantemente em trabalhos precários. Em 2018 a soma dos percentuais de estudantes que trabalhavam em atividades de estágio/bolsa/monitoria e em trabalhos informais chegava a 72% e, em 2020, 57%. Esses dados também divergem dos resultados das pesquisas de Rabello (1973) e Cardoso e Sampaio (1994), em que o percentual de estagiários/as encontrado era de apenas 7,3% (CARDOSO; SAMPAIO, 1994) e o de funcionários públicos era de 49% (RABELLO, 1973), indicando a prevalência do trabalho formal nos anos de 1970. No caso dos/das estudantes-trabalhadores/as do DG-USP, o trabalho formal alcançou seu maior percentual em 2020 – 43%. Contudo, cerca de 41% eram de professores/as e, como já mencionamos anteriormente, o trabalho docente no Estado de São Paulo se encontra em níveis profundos de precarização, seja pela intensificação das horas de trabalho e aumento do número de estudantes por sala, pela flexibilização nas formas de contratação dos professores, cujos percentuais de contratos eventuais e temporários só aumentam, ou pelo arrocho salarial. (PIOVEZAN; DAL RI, 2016).

A precarização do trabalho em que estão inseridos esses/as estudantes também foi apontada em entrevista pela professora Cecília, que os descreveu como “mais proletarizados”, pois “a maioria dos alunos tende a trabalhar de uma forma mais intensiva e ganhando menos”. (Prof. Cecília, Informação Verbal, 2019).

Cabe ressaltar que os nossos resultados corroboram a base teórica utilizada, pois evidenciam que os trabalhos precários são exercidos especialmente pelas camadas mais vulneráveis da população, como vemos no caso das mulheres brancas e PPI, que apresentaram

os maiores percentuais de ocupações relacionadas a estágio/bolsa/monitoria¹⁰¹ em 2018, e dos homens PPI, que apresentaram os maiores índices de ocupação em trabalhos informais em 2020.

Nas respostas abertas de nossos questionários socioeconômicos identificamos que as principais dificuldades acadêmicas dos/as estudantes do DG-USP referem-se à *falta de tempo* (associada às dificuldades de conciliar *trabalho/estudo*, de *deslocamento/distância* no trajeto moradia-trabalho-universidade e de participar em *atividades acadêmicas* extraclasse), à *linguagem acadêmica* (relacionada à solicitação de conhecimentos de *línguas* estrangeiras, *didática/método* dos docentes, *leitura/escrita* de textos acadêmicos e *falta de conhecimento prévio* de conteúdos básicos do ensino médio), às *questões financeiras* (*falta de dinheiro* e problemas de *permanência*), ao *excesso de tarefas* (*excesso de leituras e textos*, *excesso de trabalhos e provas* e *prazos apertados*), e às *questões psicológicas/emocionais* (relativas à “saúde mental”, dificuldades de *adaptação* ao ambiente acadêmico, *ambiente acadêmico hostil* e *clima de competição*, dificuldades de *relacionamentos com colegas e docentes*, *falta de perspectiva profissional* e *estresse/depressão/ansiedade/solidão/baixa autoestima/cansaço*).

Quando consideradas as respostas de todos os/as estudantes do DG-USP ao questionário, temos que os percentuais relativos a tais problemáticas são decisivamente compostos pelas respostas dos/as estudantes-trabalhadores/as do departamento, dentre as quais a *falta de tempo*, em 2018 e 2020, e as *questões psicológicas*, em 2020, figuram entre as mais significativas.

A falta de tempo está relacionada principalmente ao fato de terem que conciliar trabalho e estudo e ao tempo gasto no transporte público para realizarem o deslocamento entre moradia-trabalho-universidade. Em entrevista, um estudante revela que usa o tempo de deslocamento para ler os textos das aulas, que são muitos. Esta é outra dificuldade que parte considerável dos/as estudantes apontou tanto nas respostas dos formulários quanto nas entrevistas.

As entrevistas com os/as docentes evidenciaram como o elevado tempo gasto no transporte público impacta a vivência acadêmica desses estudantes, pois comprime o tempo de aula do período noturno (período que 80% dos/as estudantes-trabalhadores/as cursam),

¹⁰¹ Cabe ressaltar que não consideramos a remuneração advinda de estágio/bolsa/monitoria um dado negativo (trabalho precário) *à priori*; ao contrário, compreendemos a sua valorosa importância como instrumento de permanência na universidade, por possibilitar alguma remuneração para a sobrevivência dos estudantes e maior dedicação (tempo) para os estudos. O que estamos enfatizando aqui é o processo de inserção do trabalho de estagiários/as nos termos da precariedade neoliberal, bem como o arrocho dos valores das bolsas em geral.

tendo em vista que chegam atrasados (e cansados) para o início das aulas e precisam sair mais cedo para pegar o caminho de volta para casa. Isso exige readaptação dos conteúdos e das atividades pelos/as docentes, como ressaltou Valentim.

Os/as estudantes-trabalhadores/as do DG-USP lamentam que, por falta de tempo, não conseguem participar de atividades acadêmicas extraclasse, como palestras, seminários ou mesmo trabalhos de campo, cuja impossibilidade muitas vezes está ligada também a dificuldades financeiras.

As questões psicológicas estão relacionadas, principalmente, às dificuldades de relacionamentos com colegas e docentes e de adaptação ao ambiente acadêmico, que é considerado hostil e competitivo pelos/as estudantes. Tais questões aparecem de forma acentuada nas entrevistas, quando os/as estudantes evidenciam certa hostilidade e impaciência de alguns docentes em lidar com as suas carências, provocando sentimentos de inferioridade e não pertencimento. Estes sentimentos se reforçam diante das dificuldades com a linguagem acadêmica, especialmente, aquelas relacionadas à falta de conhecimentos prévios e de idiomas estrangeiros, além das dificuldades de leitura e escrita acadêmica.

Outros elementos também aparecem relacionados às questões psicológicas/emocionais como cansaço, estresse e ansiedade. Esta última fica bastante evidente nas entrevistas com os/as discentes. Vários deles/as mencionaram alguma estratégia para tentar lidar com a ansiedade e a desconcentração estimuladas pelas mídias sociais e o excesso de informações, que segundo eles/as dificultam muito a dedicação aos estudos.

As questões financeiras, ligadas à falta de dinheiro e dificuldades de permanência, tendem a impactar consideravelmente a vivência acadêmica dos/as estudantes, seja por impossibilitar a compra de materiais de estudos, a participação em trabalhos de campo, ou mesmo o deslocamento e a alimentação diária.

A relação com o trabalho aparece muitas vezes de forma contraditória. Se por um lado precisam trabalhar para suprir as necessidades de sobrevivência e permanência, por outro o trabalho lhes toma o tempo de estudos e a possibilidade de participar de atividades extraclasse. Nesse aspecto, os/as estudantes evidenciaram nas entrevistas a importância crucial da assistência estudantil - bolsas de estudos, transporte e moradia -, que lhes possibilita ter algum dinheiro sem precisar abdicar dos estudos e tempo para ampliarem a experiência acadêmica fora da sala de aula.

Assim, acreditamos que a conciliação entre o embasamento teórico do presente trabalho e os resultados quantitativos (questionários socioeconômicos da FUVEST e

questionários socioeconômicos de 2018 e 2020) e qualitativos (questão aberta dos questionários socioeconômicos de 2018 e 2020 e entrevistas com discentes e docentes) apresentados nos permite defender a tese de que, na atualidade, existe um novo perfil de estudantes-trabalhadores/as no DG-USP. Como demonstramos, esse perfil é caracterizado pela maior participação de estudantes pretos e pardos, oriundos de escolas públicas, que apresentam rendas familiares mais baixas e estão inseridos em condições de trabalho mais precarizadas (trabalhos informais e estágios). As mudanças socioeconômicas dos/as estudantes do DG-USP também foram notadas pelos/as docentes que entrevistamos.

Cabe salientar que, como constatado no trabalho de Giroto (2017), as desvantagens materiais (renda, horas semanais de trabalho, ajuda no sustento da família) e socioculturais (tipo de escola que cursou o ensino médio, escolaridade da mãe) dos/as estudantes PPI é flagrante. Além disso, as condições de trabalho mais precárias recaem, principalmente, sobre a parcela de estudantes mais vulneráveis: mulheres e PPI.

Ao mesmo tempo que a inclusão desse novo perfil de estudantes representa potencialidades democratizantes, nos preocupa o seu encontro com uma USP neoliberal, projeto em curso desde os anos de 1990 e desenhado, em 2016, pelo Relatório McKinsey, que propõe privatização, enxugamento de gastos e terceirização.

Enquanto as propostas de organização educacional presentes nos documentos das OIs sugerem implicitamente o aprofundamento das desigualdades educacionais dentro de uma mesma rede de ensino, o relatório McKinsey vai além e recomenda que isso ocorra dentro de uma mesma instituição, a partir da priorização das “unidades-chave”. Ainda alinhado às recomendações dos OIs, o relatório enfatiza a necessidade de inclusão das populações mais vulneráveis, contanto que atrelada à precarização, ao enxugamento e à privatização.

O curso de Geografia não é considerado uma unidade-chave pelo relatório. Nas entrevistas que realizamos com os/as estudantes do DG-USP eles/elas enfatizam a importância da assistência estudantil, principalmente bolsas de estudos e moradia para garantir a sua permanência na universidade e maior dedicação aos estudos. Enquanto isso o relatório recomenda enxugamento de gastos e o pagamento de taxas para a moradia.

Se esse projeto não for freado, receamos que num futuro muito próximo, ao chegar na USP, esses/essas estudantes mais vulneráveis encontrem uma universidade dual, reunindo na mesma instituição cursos de excelência e importância econômica – cujos investimentos privados garantem infraestrutura e grandes avanços científicos, equiparados às pequenas e prestigiosas universidades privadas dos Estados Unidos, onde estudam as elites nacionais e

internacionais – e cursos de menor prestígio social e interesse econômico, sem investimentos públicos ou privados, onde há carência material e os/as docentes se sobrecarregam com as aulas, sem ter tempo ou verbas para pesquisa e extensão. E, assim como ocorre nas universidades públicas daquele país, esses cursos precarizados e marginalizados estarão prontos para receber os filhos e filhas da classe trabalhadora.

Desse modo, diante do novo perfil de estudantes-trabalhadores/as precarizados/as e mais socioeconomicamente vulneráveis, defendemos a perspectiva de uma educação libertadora (nos termos freirianos) que seja capaz de dialogar com esses novos sujeitos que chegam à universidade na atualidade e oferecer a eles uma formação anti-hegemônica na qual o diálogo com a realidade desses novos sujeitos não superficialize o conhecimento, mas ao contrário, o transforme em potência libertadora e transformadora das condições de opressão e de exploração. Uma universidade que seja capaz de desvendar as ideologias que cegam e proporcionar olhar crítico e esperançoso para que possamos imaginar e construir novas possibilidades de existência.

A nosso ver, a Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, ocupa lugar importante no processo de construção de uma educação anti-hegemônica; ela contribui para a possibilidade de uma análise da realidade que gere compreensão das complexas relações sociais que produzem o espaço geográfico, permitindo uma visão ampla, crítica e atuante. A materialidade da vida em sociedade perpassa, objetiva e subjetivamente, as dinâmicas socioeconômica e natural que compõem o espaço geográfico. Desse modo, analisar e compreender tais dinâmicas é fundamental para a construção de sujeitos capazes de atuar ativamente em prol dos seus interesses enquanto classe trabalhadora.

Localizar os fenômenos e se localizar na complexa teia de relações da sociedade entre si e com a natureza representa enorme potencial na formação da/do estudante-cidadã/o, capaz de pensar e agir no mundo de forma consciente e socialmente responsável, principalmente quando boa parte desses formandos/as atuarão como docentes nas redes públicas de ensino. É pela sua potencialidade transformadora que a Geografia escolar e a ciência geográfica sofrem constantes ataques da ala mais conservadora da sociedade. Seu potencial anti-hegemônico se evidencia inclusive pelos constantes ataques que sofre por parte das políticas educacionais conservadoras, como é o caso da BNCC.

É admitindo as potencialidades da Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, e reconhecendo o novo perfil de estudantes/trabalhadores/as ingressante no DG-USP nos últimos anos que defendemos uma educação contraposta à hegemonia neoliberal colonizante,

uma educação que, parafraseando Arroyo (2014), considere novas pedagogias diante de novos sujeitos.

A nosso ver, para pensar coletivamente o processo de formação desses sujeitos, é importante compreender e dialogar com a realidade material e subjetiva que os cerca. Um diálogo que se estabeleça não de forma superficial e narrativa, como propõem as novas pedagogias neoliberais, mas que desvende a realidade de dominação que envolve toda a sociedade, de modo que se construa um processo formativo crítico, reflexivo e consciente de seus limites e potencialidades.

É fundamental compreender (e acompanhar) se a política de reserva de vagas na USP opera numa perspectiva de dominação, pois é preciso lutar para que a inclusão não seja acompanhada de (mais) precarização e privatização. Perder isso de vista corresponderia a ver um grande potencial democratizante sucumbir ao aprofundamento das desigualdades educacionais e assistir à setorização da excelência da USP, em “unidades-chave” priorizadas porque mais rentáveis ao capital.

Ao chegar aqui, ao final de nosso trabalho, consideramos, no que concerne aos limites de nossa pesquisa, que o número e o roteiro das entrevistas com docentes e discentes precisaria ter sido expandido. Esse problema se deve, em parte, ao fato de as entrevistas terem sido realizadas antes da qualificação, quando a tese ainda não tinha tomado o seu contorno definitivo – período seguido por dois anos de quarentena em que não conseguimos realizar novas entrevistas presencialmente com roteiros revisados e mais orientados para as nossas principais investigações, como visávamos. Também percebemos que talvez tivesse sido interessante revisar a seleção das variáveis dos questionários socioeconômicos; eles também foram aplicados no período inicial de nossa pesquisa e, por isso, não foram inseridas variáveis mais específicas relacionadas ao trabalho dos/as estudantes-trabalhadores/as, como por exemplo o tipo de contrato de trabalho. Ainda assim, acreditamos que a base teórica e os dados quantitativos e qualitativos que mobilizamos em nosso trabalho constituem contribuição significativa para o desdobramento do diálogo sobre o atual perfil de estudantes-trabalhadores/as do DG-USP e a construção de formações anti-hegemônicas, especialmente de geógrafos/as e futuros/as professores/as de geografia.

REFERÊNCIAS

AFRONTA SP. O colapso financeiro das universidades estaduais paulistas e as tarefas do movimento estudantil. **Esquerda online**, junho de 2020. Disponível em <https://esquerdaonline.com.br/2020/07/07/o-colapso-financeiro-das-universidades-estaduais-paulistas-e-as-tarefas-do-movimento-estudantil/>. Acesso em: 04 de Março de 2022.

ALMEIDA, Ronaldo. Roteiro para o emprego de grupos focais. In: **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. Sesc São Paulo/CEBRAP. São Paulo, 2016. p.42-60.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Esforço contínuo: estudantes com desvantagens sócio-econômicas e educacionais na USP**. Dissertação de Mestrado – Departamento de Sociologia, FFLCH-USP, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp054599.pdf>. Acesso em: 04 de julho de 2019

ALVES, Giovanni. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório - O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. **Revista Rede de Estudos do Trabalho – RET**, Marília, Ano V, n. 8, p.1-31, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/36908716/Trabalho_subjetividade_e_capitalismo_manipulat%C3%B3rio. Acesso em: 25 de Março de 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços da era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/39897121/O_Privil%C3%A9gio_da_Servid%C3%A3o_e-Livros. Acesso em: 03 de Fevereiro de 2020.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAGÃO, Elizabeth Fiuza. Os sentidos do trabalho para os jovens universitários. **Revistas UECE: O público e o privado - Dossiê Mundo do Trabalho [on line]**, v.6, n.11, Jan.Jun., 2008. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=136&path%5B%5D=206>. Acesso em: 12 de dezembro de 2019.

ATCON, Rudolph P. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. MEC-Diretoria de Ensino Superior. Rio de Janeiro, 1966.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação superior no Brasil em quatro gerações de reformas (1990-2020): mercadorização, internacionalização, transnacionalização, benchmarking e “capitalismo acadêmico de plataforma”. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; CABRAL NETO, Antônio; TOMAZ DOS SANTOS, Guilherme Mendes (Org.). **Educação superior em tempos de crise: repercussões em diferentes contextos**. Curitiba: CRV, 2021. p.59-94. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/353780046_A_EDUCACAO_SUPERIOR_NO_BRASIL_EM_QUATRO_GERACOES_DE_REFORMAS_1990-2020_mercadorizacao_internacionalizacao_transnacionalizacao_benchmarking_e_capitalismo_academico_de_plataforma. Acesso em: 26 de novembro de 2021.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de ; CATANI, A. M. Políticas Públicas para a Educação Superior no Brasil (1990-2020): da Universidade Operacional ao Programa FUTURE-SE (uma reforma em andamento). **Universidades**, v. 85, p. 33-52, 2020.

BARREYRO, Gladys Beatriz. A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos rankings e os resultados de aprendizagem. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 5-22, mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/fJQqv3tn9HzJmqS8KRJTnYJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 de janeiro de 2022.

BENEDETTI, Amanda C. “**Eu vi os menor pegando em arma, pois ceis foram silenciadores**”: **tgi-manifesto contra o epistemicídio preto na geografia da USP**. 2019. Trabalho de Graduação Individual (TGI) apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH-USP

BOCCHINI, Bruno. Pioneira no debate, USP é última das grandes universidades a adotar cota racial. **Agência Brasil**, São Paulo, agosto de 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-08/pioneira-no-debate-usp-e-ultima-das-grandes-universidades-adotar-cota>. Acesso em: 19 de Junho de 2021.

BORGES, Ângela; SILVA, Magda Cibele Silva. O contrato de estágio como mecanismo de precarização do trabalho juvenil. **IV Jornada Internacional de Políticas Públicas - neoliberalismo e lutas sociais: perspectivas para as políticas públicas**. São Luís – MA, 25 a 28 de agosto 2009. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/OLD/eixos_OLD/2.%20Transforma%C3%A7%C3%B5es%20no%20mundo%20do%20Trabalho/O%20CONTRATO%20DE%20EST%C3%81GIO%20COMO%20MECANISMO%20DE%20PRECARIZA%C3%87%C3%83O%20DO%20TRAB.pdf. Acesso em: 12 de março de 2020.

BRAGA, Rui. **A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global**. São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL. Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo e dá outras providências. Ernesto Geisel. Executivo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, p.016870 2, 09 de dezembro de 1977. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6494.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

_____. Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/11/1966, Página 13416. **Coleção de Leis do Brasil** - 1966, Página 99 Vol. 7. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 de janeiro de 2022.

_____. Decreto-lei nº 464, de 11 de Fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/2/1969, Página 1409. **Coleção de Leis do Brasil** - 1969, Página 64 Vol. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 de janeiro de 2022.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429. **Coleção de Leis do Brasil** - 1961, Página 51, Vol. 7. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 de janeiro de 2022.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Reforma Universitária de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Costa e Silva. Legislativo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, p. 10369, 28 de novembro de 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 19 de janeiro de 2022.

_____. Decreto nº 87.497 de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a lei n. 6494, de 07/12/1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2. grau regular e supletivo, nos limites que especifica, e dá outras providências. João Figueiredo. Executivo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, p. 0154122, 19 de agosto de 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.html. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da consolidação das leis do trabalho - clt, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da medida provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Luiz Inácio Lula da Silva. Legislativo. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p.3, 26 de setembro de 2008. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

_____. Projeto de Lei nº 3076/2020 - Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. Poder Executivo. **Câmara dos Deputados [online]**, 02 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2254321>. Acesso em: 24 de janeiro de 2022.

_____. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Fernando Henrique Cardoso. **Documentos da Presidência da República**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 16 de agosto de 2021.

_____. Ministério da Fazenda. Salário mínimo no Brasil: evolução histórica e impactos sobre o mercado de trabalho e as contas públicas, 2000. Disponível em: <http://www.fazenda.gov.br/noticias/2000/r000322>. Acesso em: 19 de Janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Estatísticas de Gênero 1 - Escolaridade das mulheres aumenta em relação à dos homens. Novembro de 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias-spm/noticias/04-11-estatisticas-de-genero-1-escolaridade-das-mulheres-aumenta-em-relacao-a-dos-homens#:~:text=As%20Estat%3%ADsticas%20evidenciam%20que%2C%20no,masculina%20de%2042%2C4%25>. Acesso em: 21 de julho de 2022.

_____. Ministério da Educação. Fórum das estatais pela educação: projeto Universidade Aberta do Brasil. 2005. **Portal do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf> Acesso em: 28 de Fevereiro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Reforma universitária: relatório do grupo de trabalho**. 3ªed. Brasília: 1983. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002285.pdf>. Acesso em 19 de janeiro de 2021.

_____. Número de brasileiros com graduação cresce 109,83% em 10 anos. **Portal MEC**, Maio de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/17725-numero-de-brasileiros-com-graduacao-cresce-10983-em-10-anos>. Acesso em: Acesso em: 20 de julho de 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília, 2019. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 17 de Fevereiro de 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2017: notas estatísticas**. Brasília, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 17 de Fevereiro de 2020.

BRITO, Débora. Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista. **Agência Brasil**, Brasília, maio de 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista>. Acesso em: 20 de julho de 2022.

CAMPELLO, Tereza et al. Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. **Saúde em Debate** [online], v. 42, n. especial 3, p. 54-66, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-11042018S305>>. Acesso em: setembro de 2022.

CARDOSO, Ruth C. Leite; SAMPAIO, Helena. Estudantes Universitários e o Trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Anpocs), ano 9, 26, 1994.

CARVALHAES, F.; FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. O impacto da Lei de Cotas nos estados: um estudo preliminar. **Textos para discussão GEMAA (IESP/UERJ)**, Rio de Janeiro, n.1, p.1-17, 2013. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/textos-para-discussao/1-o-impacto-da-lei-de-cotas-nos-estados-um-estudo-preliminar/>. Acesso em: setembro de 2022.

CARVALHO, Pedro. Na pandemia, universidades públicas recorrem a doação de empresas privadas. **Veja São Paulo**, julho de 2020 (atualizado em 13 de julho de 2020). Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/universidades-de-sao-paulo-recorreram-a-doacoes-de-empresas-privadas/>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

CATINI, Carolina; MINTO, Lalo W. Um imperativo do presente: Future-se nas estaduais de SP? **Le Monde Diplomatique**, São Paulo, Agosto de 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-future-se-nas-universidades-estaduais-paulistas/>. Acesso em: 16 de Dezembro de 2021

CATTANI, A. M. et al. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? Curitiba, **Educar em Revista**, n. 28, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf>. Acesso em: 16 de janeiro de 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001. Disponível em: <https://uspcf.files.wordpress.com/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>. Acesso em: 29 de Fevereiro de 2020.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24. Set /Out /Nov /Dez 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 20 de Fevereiro de 2020.

COMVEST UNICAMP. Perfil Socioeconômico geral. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/estatisticas-comvest/estatisticas-sociais/perfil-socioeconomico/perfil-socioeconomico-geral/>. Acesso em: setembro de 2022.

_____. Edital vestibular Unicamp, 2022. Disponível em: https://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2021/07/Edital_VU_2022.pdf. Acesso em: setembro de 2022.

CORAZZA, Gentil. As contradições da proposta neoliberal. **Revista Indicadores Econômicos FEE [online]**, v.20, n.2, 1992. Disponível em: <https://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/view/690> Acesso em: 24 de Julho de 2020.

COSME, Ítalo. Em mudança histórica, a maioria dos ingressantes na USP é de escola pública. **Estadão**, São Paulo, junho de 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2021/06/06/em-mudanca-historica-a-maioria-dos-ingressantes-na-usp-e-de-escola-publica.htm>. Acesso em: 21 de Junho de 2021.

COSTA, Camila Furlan da; SILVA, Sueli Maria Goulart. Novo neoliberalismo acadêmico e o ensino superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Administração-REAd**. Porto Alegre, v. 25, n. 3, Setembro/Dezembro, 2019, p. 6-35. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/jdrK4vfr7cwLvN3DXBRR8b/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18/10/2021.

CRUZ, Adriana. USP alcança meta de inclusão social em 2020 e tem mais alunos de escolas públicas. **Jornal da USP [online]**. Julho de 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/usp-alcanca-meta-de-inclusao-social-em-2020-e-tem-mais-alunos-de-escolas-publicas/>. Acesso em: 18 de Setembro de 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada - O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DASSO-JUNIOR. Aragon E. “Nova Gestão Pública” (NGP): a teoria de administração pública do estado ultraliberal. **Publica Direito [online]**, 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>. Acesso em: 24 de janeiro de 2022.

DEDECCA, C. S. Notas sobre a evolução do mercado de trabalho no Brasil. *Revista de Economia Política*, v.25, n.1 (97), p.94-111, jan./mar.2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/sYwxkbSHZc6H4hCtRBppGDN/?lang=pt#>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de (orgs.). Impasses e Perspectivas das Políticas para a Educação Superior no Brasil. **26ª Reunião Anual da ANPED**, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/DOURADO_L.F._CATANI_A.M._OLIVEIRA_J.F._Impasses_e_perspectivas_das_pol_ticas_para_educa_o_superior_no_Brasil.pdf. Acesso em: 02 de março de 2022.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. 2ª edição. São Paulo: 2019.

FERES JÚNIOR, João et al. O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. Levantamento das políticas de ação afirmativa. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, , p. 1-34, setembro 2013. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/Levantamento-GEMAA-1b.pdf>. Acesso em: setembro de 2022.

FIGUEIREDO, Tatiana Silva Poggi. Do liberalismo ao neoliberalismo: as influências do ideário liberal na conformação da Escola de Chicago. **Leituras de Economia Política**. Campinas, v.15, p.97-127, jan./dez. 2009. Disponível em: <http://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/LEP/L15/04%20Tatiana%20Figueiredo.pdf> Acesso em: 24 de Julho de 2020.

FILHO, Armando Terribili. **Educação superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante**. Tese de doutorado - Marília: UNESP/FFC, 2007.

_____. **Avaliação dos aspectos motivadores e não motivadores na frequência à escola dos alunos de um curso noturno de graduação em administração de empresas.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, 2002.

FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (das) graduandos (das) das IFEs-2018.** Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Clique-aqui-para-acessar-o-arquivo-completo.-1.pdf>. Acesso em: setembro de 2022.

FORACCHI, Marialice. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira.** São Paulo: Ed. Nacional, 1965.

FREITAS, Luis Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 25 de Março de 2020.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** Igor César Franco (Org.). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5114393/mod_resource/content/1/FRIEDMAN.pdf. Acesso em: 20 de Julho de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1984.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. A claridade da noite – os alunos do ensino superior noturno. **Fundação Carlos Chagas**, v.20, 1999. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2239/2197>. Acesso em: 09 de dezembro de 2019.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia.** Cortez: São Paulo, 1996.

GALHARDO, Eduardo et al. Desempenho acadêmico e frequência dos estudantes ingressantes pelo Programa de Inclusão da UNESP. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 03, p. 701-723, nov. 2020. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/wp-content/uploads/2022/01/desempenho-academico-e-frequencia-dos-estudantes-ingressantes-pelo-programa-de-inclusao-da-unesp-2.pdf>. Acesso em: setembro de 2022.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49. Disponível em: <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4002523.pdf>. Acesso em 20 de Fevereiro de 2020.

GIROTTI, Eduardo Donizeti (Org.). **Atlas da rede estadual de educação de São Paulo**. Curitiba: CRV, 2018.

_____. A classe trabalhadora vai à universidade: análise das implicações político-pedagógicas a partir dos dados do departamento de Geografia – USP. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia** (Anpege). p.209-235, V.13, n.20, jan./abr. 2017.

HAIDER, Asad. **Armadilhas da Identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Veneta, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica – O neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Ayiné, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/39163068/Psicopolitica_-_O_Neoliberalismo_e_as_Novas_T%C3%A9cnicas_de_Poder> Acesso em: 21 de novembro de 2019.

_____. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. – Petrópolis-RJ: Vozes, 2015. Disponível em: <http://livrandante.com.br/byung-chul-han-sociedade-do-cansaco/> Acesso em: 21 de novembro de 2019.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. 6ªed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010. Disponível em: <<https://b-ok.lat/book/2779593/c9695c>> Acesso em: 20 de Julho de 2020.

HELENE, Otaviano. Evolução da escolaridade esperada no Brasil ao longo do século XX. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 197-215, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/ep201.pdf>. Acesso em: 19 de Janeiro de 2020.

_____. Fundo patrimonial: o que é isso? **Jornal da USP [online]**, dezembro de 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/fundo-patrimonial-o-que-e-isso/>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

IBGE. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. Julho de 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de->

noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio. Acesso em: 20 de julho de 2022.

ISIDORO, Guilherme A. V.; DANTAS, Adriana S. R. Cotas na unicamp - notas sobre mudanças no perfil socioeconômico. **IV Copene Sudeste 2021** - Ações Afirmativas no Brasil: um projeto de nação antirracista. 18 a 23 de setembro de 2021. Disponível em: <<https://www.copenesudeste2021.abpn.org.br>. Acesso em: 06 de setembro de 2022> Acesso em: setembro de 2022.

JORNAL DA USP. USP realiza mudança histórica na seleção de alunos. Disponível em: <https://jornal.usp.br/especial/usp-realiza-mudanca-historica-na-selecao-de-alunos/>. **Jornal da USP Especial [online]**, s/d. Acesso em 19 de Junho de 2021.

KOIKE, Beth. Unesp e Unicamp criam fundos patrimoniais. **Valor Econômico**, São Paulo, 25 de junho de 2020. Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2020/06/25/unesp-e-unicamp-criam-fundos-patrimoniais.ghtml>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

KUMAR, Sandeep et all. **Relationship of internet addiction with depression and academic performance in Indian dental students**. Clujul Med. 91(3), julho de 2018, p.300–306. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6082606/>. Acesso em: 07 de março de 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa – O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Márcia. O uso da entrevista na pesquisa empírica. In: **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. Sesc São Paulo/CEBRAP. São Paulo, 2016. – p.24-41.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a12n28.pdf>. Acesso em: 14 de Julho de 2020.

MOURA, Carolina Baruel de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. 2013. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96365?show=full>. Acesso em: setembro de 2022.

MUNIZ, Ricardo. Estudos mostram efeitos benéficos de sistema de cotas raciais sobre a universidade pública brasileira. **Jornal da UNESP [online]**, janeiro de 2022. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2022/01/26/estudos-mostram-efeitos-beneficos-de-sistema-de-cotas->

raciais-sobre-a-universidade-publica-brasileira/#:~:text=O%20modelo%20adotado%20pela%20Unesp,a%20pretos%2C%20pardos%20e%20ind%C3%ADgenas. Acesso em: setembro de 2022.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, Tom; ZEN, Eduardo Luiz, WELLER, Wivian; SHUGUANG, Jiu; KAIYUAN, Guo. (Orgs) **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/160715_livro_jovens_universitarios_cap_03.pdf. Acesso em: 09 de dezembro de 2019.

NUNES, Tote. Número de cotistas aumenta 91% em cinco anos na Unicamp. **Jornal da Unicamp [online]**, 20 de julho de 2022. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2022/07/20/numero-de-cotistas-aumenta-91-em-cinco-anos-na-unicamp>>. Acesso em: setembro de 2022.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de. Perfil dos estudantes de graduação entre 2001 e 2015: uma revisão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 01, p. 237-252, mar. 2021. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/aval/a/VmwKVwphJwPnKFyDdyZSgNq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 de julho de 2022.

OLIVEIRA, Elida. Brasil tem maior índice de universitários que declaram ter saúde mental afetada na pandemia, diz pesquisa. **G1**, fevereiro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/26/brasil-tem-maior-indice-de-universitarios-que-declaram-ter-saude-mental-afetada-na-pandemia-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: setembro de 2022.

OLIVEIRA, Luciana Charão de. **Política pública educacional como estratégia de programa de governo: o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2019.

OPAS - Organização Pan-americana de Saúde. Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo. Março de 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: setembro de 2022.

PACÍFICO, Fernando. Unicamp cria grupo para estudar participação em capital de empresas: 'Pensar no futuro'. **G1 Campinas e Região**, 06 de Junho de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2020/06/06/unicamp-cria-grupo-para-estudar-participacao-em-capital-de-empresas-pensar-no-futuro.ghtml>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

PAULA, Maria de Fátima; LAMARRA, Norberto Fernández. (Orgs). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Ideias e Letras, 2011.

PEREIRA, Michelle M. et al. Saúde mental dos estudantes universitários brasileiros durante a pandemia de Covid-19. **Psicologia teoria e prática**, São Paulo, vol.23, n.3, p. 1-19, set/dez de 2021. Disponível em : http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872021000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: setembro de 2022.

PIOTTO, Débora Cristina; NOGUEIRA, Maria Alice. Incluindo quem? Um exame de indicadores socioeconômicos do Programa de Inclusão Social da USP. **Educação E Pesquisa**, v.42, n. 3, p.625-649, 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609134896>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/120636>: Acesso em 13 de outubro de 2018.

PINHO, Angela. Com cotas, aulas da USP começam a perder 'brancocentrismo'. **Folha de São Paulo**, São Paulo, dezembro de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/com-cotas-aulas-da-usp-comecam-a-perder-brancocentrismo.shtml>. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

PIOVEZAN, Patrícia R.; DAL RI, Neusa M. A precarização do trabalho docente no estado de São Paulo: 20 anos de reformas. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.18, n.1, p.178-197, jan./abr 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299999854_A_precarizacao_do_trabalho_docente_no_estado_de_Sao_Paulo_vinte_anos_de_reformas. Acesso em: Setembro de 2022

PIRES. Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>. Acesso em: 03 de novembro de 2020.

PRADO, Eleutério F. S. A ortodoxia neoclássica. **Estudos avançados**, v.15, n.41, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n41/v15n41a03.pdf>. Acesso em: 24 de Julho de 2020.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, Digital immigrants**. On the Horizon. United Kingdom, MCB University Press, v. 9, nº 5. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 03/01/2017.

PRG UNICAMP. Pró-reitoria de Graduação, Universidade Estadual de Campinas. Estude na Unicamp. Disponível em: <https://www.prg.unicamp.br/graduacao/comvest-2/>. Acesso em setembro de 2022.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. Un ensayo sobre la depravación total. Nuevo Neoliberalismo Académico y Capitalismo 'por posesión, **Revista Izquierda**, Bogotá, n. 14, ago., pp. 18-23, 2011. Disponível em: http://www.espaciocritico.com/sites/all/files/izqrd/n0014/izq0014_a03.pdf. Acesso em: 26 de outubro de 2022.

QUEIROZ, Fernanda C.B.P. et. al. Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 21, núm. 79, p. 349-369, Abril/Junho de 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538145009>. Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

RABADI, Laith et all. **The Relationship between Depression and Internet Addiction among University Students in Jordan**. Journal of Addiction Research & Therap, nov.2018. Disponível em: <https://www.omicsonline.org/open-access/the-relationship-between-depression-and-internet-addiction-amonguniversity-students-in-jordan-2155-6105-1000349.pdf>. Acesso em: 07 de março de 2019.

RABELLO, Ophelina. **Universidade e Trabalho: perspectivas**. Campinas, Unicamp e INEP, 1973.

_____. **Um estudo sócio-econômico do estudante universitário**. Campinas, Unicamp e INEP, 1974.

RABELO, R. P. Desigualdades sociais no ensino superior: explorando tendências e impactos da Lei de Cotas. In: Reunião nacional da ANPED. **Anais eletrônicos da 38ª Reunião Nacional da ANPED**. São Luís: UFMA, 2017.

REDE JORNAL CONTÁBIL. Pesquisa revela áreas com estágios mais bem pagos do Brasil. **Núcleo Brasileiro de Estágios (NUBE)**, abril de 2019. Disponível em: <https://www.nube.com.br/clipping/2019/04/28/pesquisa-revela-areas-com-estagios-mais-bem-pagos-do-brasil-saiba-mais>. Acesso em: setembro de 2022.

ROBERTSON, S. L. Platform capitalism and the new value economy in the academy. **CPGJ Working Paper Series**, Cambridge, 2018. Disponível em: <https://cpgj.files.wordpress.com/2018/04/cpgj-working-paper-12.pdf>. Acesso em: 30 de novembro de 2021.

ROMANELLI, Geraldo. O Significado da Educação Superior para Duas gerações de famílias de camadas médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.76, n.184, p.445-476, set/dez.1995. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1100/1074>. Acesso em: 16 de Dezembro de 2019.

SAMPAIO, Helena. Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos. **Estudos Avançados da USP**, São Paulo, v.7, p.103-126, 2013. Disponível em: http://nupps.usp.br/downloads/relatorio2013/Anexo_44_Texto%20para%20Livro%20Maria%20Ligia%20Barbosa.pdf. Acesso em: 02 de Março de 2022.

SANGION, Juliana. Unicamp registra 42% dos matriculados oriundos de escolas públicas e 30% de estudantes autodeclarados pretos e pardos em 2022. **Notícias Unicamp**, abril de 2022. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2022/04/07/unicamp-registra-42-dos-matriculados-oriundos-de-escolas-publicas-e-30-de>. Acesso em: setembro de 2022.

SANTOS, H. G. B. DOS et al. Fatores associados à presença de ideação suicida entre universitários. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 25, p. 2878, 2017.

SEADE. Retratos de São Paulo. São Paulo, **Portal de estatísticas do Estado de São Paulo**, s/d. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/retratosdesp/view/index.php?indId=5&temaId=1&locId=1000>. Acesso em: 23 de Junho de 2021.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? **Cadernos de Pesquisa [online]**, v. 49, n. 172, p. 184-208, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145980>. Acesso em: setembro de 2022.

SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da. A Presença do Empresariado na Educação Pública Brasileira e a Precarização de Novo Tipo do Trabalho Docente. **Educação em Revista**, Marília, v.18, n.2, p. 27-42, Jul.-Dez., 2017. Disponível em: <https://www2.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7412>. Acesso em: 24 de março de 2020.

SILVA, Givaldo Alves. Estágio: complemento à formação educacional ou trabalho precarizado? **Revista Rede de Estudos do Trabalho –RET**, Ano IX – Número 20 – 2017, p.143-161. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/RRET20_3.pdf. Acesso em: 22 de Janeiro de 2020.

SILVA, Patrícia Paula da; GIROTTO, Eduardo D. O novo perfil de estudantes do curso de geografia da USP: políticas de permanência e currículo. **Anais do XIV ENANPEGE - Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia - A Geografia que fala ao Brasil: ciência geográfica na pandemia ultraliberal**. De 10 a 15 de outubro de 2021 (Online).

Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78086>. Acesso em: 13/07/2022.

SMALL, Gary. **A Internet Transforma o seu Cérebro**. Entrevista disponível em: <https://www.methodus.com.br/artigo/409/a-internet-transforma-o-seu-cerebro.html>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2019.

SMITH, Adam. **A mão invisível**. Tradução Paulo Geiger. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013. Disponível em: <https://cdl-static.s3-sa-east-1.amazonaws.com/trechos/9788563560698.pdf>. Acesso em: 07 de Março de 2021.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

USP. **Anuário Estatístico USP 2000, 2021**. São Paulo. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle>. Acesso em: 03 de março de 2022.

_____. **Criando as bases para a USP do Futuro - Relatório Final**. Outubro de 2016.

Disponível em: https://www.adusp.org.br/files/democracia%20na%20usp/LAI/rel_fase1.pdf. Acesso em: 12/01/2022.

VALERIANO, Maya Damasceno. Estágio precarizado. **VI Colóquio Internacional Marx e Engels - Centro de Estudos Marxistas – CEMARX – Unicamp, Campinas, 2009**. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/estagio-precarizado.pdf Acesso em: 12 de março de 2020.

VARGAS Juliano; FELIPE, Ednilson Silva. Crise econômica, mercado de trabalho e mudança institucional no Brasil nos anos 1980. XII Encontro Brasileiro de História Econômica e 13ª Conferência Internacional de História de Empresas. Niterói-RJ: 28, 29 e 30 de agosto de 2017. Disponível em: <https://www.abphe.org.br/uploads/ABPHE%202017/16%20Crise%20econ%C3%B4mica,%20mercado%20de%20trabalho%20e%20mudan%C3%A7a%20institucionalno%20Brasil%20nos%20anos%201980.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

VEEN, Wim. Homo Zappiens and the Need for New Education Systems. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/ceri/38360892.pdf>. Acesso em: 07 de Março de 2016.

VEEN, Wim; VRAKING Ben. **Homo Zappiens – Educando na era digital**. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VEM PRA USP. Cotas e Inclusão. Disponível em: <https://vemprausp.usp.br/estudar-na-usp/cotas-e-inclusao/>. Acesso em: 15 de julho de 2022.

VIEIRA, Renato Schwambach; ARENDS-KUENNING, Mary. Affirmative action in Brazilian universities: Effects on the enrollment of targeted groups. **Economics of Education Review**. Volume 73, December 2019. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775718306216?via%3Dihub>>. Acesso em: dezembro de 2021.

WEXLER, Philip. Escola toyotista e identidades de fin de siècle. In: SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antonio F. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 159-183, 1995.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979. P.111-117.

_____. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: editora Unesp, 2011.

WORLD BANK. **Documento estratégico del Banco Mundial: La educación en América Latina y el Caribe**. New York: World Bank, 1999. Disponível em: <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/991981468300538039/la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe>. Acesso em: outubro de 2022.

_____. **La Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas**. Washington, D.C, 2000. Disponível em: <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/630041467998505995/la-educacion-superior-en-los-paises-en-desarrollo-peligros-y-promesas>. Acesso em: outubro de 2022.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p.226-237, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2019.

ZEN. Eduardo Luiz. Os jovens universitários e o trabalho: uma visão comparada entre Brasil e China. In: DWYER.Tom; ZEN.Eduardo Luiz, WELLER.Wivian; SHUGUANG.Jiu; KAIYUAN.Guo. (Orgs) **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9065/1/Os%20Jovens%20universit%C3%A1rios.pdf> Acesso em: 09 de dezembro de 2019.