



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUELLEN RODRIGUES DE OLIVEIRA

O PERCURSO ACADÊMICO DO TRABALHADOR-ESTUDANTE NA
GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: ENTRE OS PLANTÕES NOTURNOS E O
ENSINO DIURNO

CUIABÁ – MT

2013

SUELLEN RODRIGUES DE OLIVEIRA

**O PERCURSO ACADÊMICO DO TRABALHADOR-ESTUDANTE NA
GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: ENTRE OS PLANTÕES NOTURNOS E O
ENSINO DIURNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora: Profa. Dra. Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso.

Cuiabá – MT

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

R696p Oliveira, Suellen Rodrigues de.
O percurso acadêmico do trabalhador-estudante na graduação em
Enfermagem: entre os plantões noturnos e o ensino diurno / Suellen
Rodrigues de Oliveira. -- 2013
121 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Tereza Chistina Mertens Aguiar Veloso.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2013.
Inclui bibliografia.

1. Trabalhador-estudante. 2. Graduação. 3. Enfermagem. 4. Políticas
Eduacionais. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABA/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "O percurso acadêmico do trabalhador - estudante na graduação em enfermagem: entre os plantões noturnos eo ensino diurno"

AUTOR : Mestranda Suellen Rodrigues de Oliveira

Dissertação defendida e aprovada em 21/03/2013.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientadora	Doutora	Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinadora Interna	Doutora	Maria Das Graças Martins da Silva
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinadora Externa	Doutora	Carla Busato Zandavalli Maluf de Araujo
Instituição :	UFMS	
Examinador Suplente	Doutor	Darci Secchi
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	

CUIABÁ,21/03/2013.

Dedico essa dissertação à minha, doce
Duninha, avó Luzênia dos Santos
Bitencourt, *in memoriam*, o ser humano
mais lindo que já conheci.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, quero expressar minha gratidão às pessoas mais importantes de minha vida, aquelas que foram fundamentais nesse processo de formação para a pesquisa, à família, aos parceiros de jornada acadêmica no âmbito da pós-graduação, aos amigos verdadeiros, aos colegas incentivadores e, principalmente, aos participantes da pesquisa. Agradeço imensamente:

A Deus, em primeiro lugar, sempre ele, o Senhor supremo que nos ofertou o dom da vida, nos permitindo a evolução diária. Sem ele, eu não estaria aqui hoje e nada disso seria possível.

Aos meus amados pais, Valdivino Rezende de Oliveira, o Mamu, e Adney Rodrigues de Oliveira, a Mami, por me conduzirem sempre para o caminho do bem. Obrigado pelo amor e pela dedicação ofertados a mim e ao meu irmão. Sem vocês, com certeza, eu não teria chegado até aqui.

Ao meu irmão, Valdevino Rezende de Oliveira Júnior, o Mano, pelo carinho e pela parceria de sempre. Apesar de todas as divergências de opiniões, bem características entre irmãos, você é e sempre será uma pessoa de extrema importância em minha vida.

Ao meu tio e padrinho, Almir dos Santos Bitencourt, o Riva, pelo apoio, pelo carinho, pelas longas conversas. Obrigado, por me devolver a serenidade e a calma nos momentos de intensa agonia e indecisão nesse longo percurso. Sem você, tudo seria mais difícil.

A todos os integrantes de minha família, meu avô, meus tios, minhas tias e meus primos, que, direta ou indiretamente, vivenciaram comigo alegrias e dificuldades durante toda a minha formação, em especial neste momento.

Ao meu noivo, Agildo Leandro Maier, pelo amor, paciência, compreensão durante as minhas ausências nesta fase final do mestrado. Obrigado pelas palavras incentivadoras de sempre, você foi fundamental.

À família do Mestrado: Luciene Mantovani Silva Andrade, Sonia Vivian de Jezus e Cézar Augusto da Silva Flores, parceiros de jornada e hoje amigos verdadeiros. Obrigado pela convivência durante esses dois anos, pois, apesar de nossos pontos de vistas distintos, a harmonia e nossos objetivos em comum sempre nos mantiveram unidos. Conviver com vocês foi um aprendizado que levarei para a vida toda.

Aos meus amigos do peito: Ana Carolina Borges de Paula, a Carol, Jaelyton Oliveira Campos, o Jajá, Alan Nogueira da Cunha, o Menino, Viviane Gomes de Lacerda, a Gata Preta, e Patrícia Moreira dos Santos, a Paty, mesmo distantes, se fizeram presentes durante a minha trajetória na pós-graduação.

Aos colegas docentes da disciplina na graduação: Luciene Mantovani Silva Andrade, Gelson Aguiar da Silva, Andriely Fernandes Ferreira e Lizziane Campos e Silva pelo auxílio nos momentos difíceis, pela substituição em alguns momentos, pelas palavras de incentivo e pelas vivências de descontração durante o percurso na pós-graduação.

Aos meus orientados e ex-orientados de Trabalho de Curso na graduação em Enfermagem, pela compreensão e incentivo de sempre, com certeza vocês têm sido minha maior motivação para a pesquisa. Em especial à minha ex-orientanda Patrícia Silva de Medeiros, que viabilizou minha inscrição no processo seletivo, ao meu ex-orientando Bruno Jonas Rauber, pelo auxílio na formatação final da dissertação, e ao orientando, Adriano Noquele de Almeida, pelo auxílio durante a coleta de dados.

À minha orientadora: Professora Tereza Christina Aguiar Mertens Veloso pela competência, paciência e palavras de incentivo. A senhora foi imprescindível para o meu crescimento enquanto docente e pesquisadora. Não tenho palavras para expressar o quanto sou grata pelas suas contribuições para com este estudo e, principalmente, por ter acolhido em um momento tão difícil, como foi a troca de linha de pesquisa.

Ao professor Cleomar Ferreira Gomes, o Cléo, por me ensinar a dar os primeiros passos na pós-graduação e por ter contribuído substancialmente para com o meu

crescimento profissional. Suas aulas à frente da disciplina Pesquisa em Ciências da Educação me fizeram refletir, por diversos momentos, sobre as práticas pedagógicas.

Aos professores da Banca Examinadora: Professora Maria das Graças Martins da Silva e Professora Carla Busato Zandavalli Maluf de Araujo pela disponibilidade, pela leitura durante o processo de qualificação, pelo olhar atento no momento antecedente da defesa e, acima de tudo, pelas inteligentes considerações.

Aos trabalhadores-estudantes, aqui representados pelos planetas do sistema solar (*Marte, Júpiter, Mercúrio, Terra e Saturno*), por contribuírem com este estudo. Por me permitirem adentrar ao universo de vocês, não como docente, mas como pesquisadora. Compreender o significado da graduação para vocês e visualizar as estratégias desenvolvidas para darem continuidade aos estudos foi um momento de descoberta e reflexão.

A todos, que contribuíram direta ou indiretamente com a realização deste estudo, meus agradecimentos.

RESUMO

OLIVEIRA, S. R. **O percurso do trabalhador-estudante na graduação em Enfermagem: entre os plantões noturnos e o ensino diurno.** 121f. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. 2013.

O estudo tem como objetivo analisar o percurso acadêmico do trabalhador-estudante, Técnico em Enfermagem, inserido na graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop, buscando compreender quais as estratégias utilizadas por esses estudantes para viabilizar sua permanência na vida acadêmica. Composto as bases metodológicas, foram utilizados documentos oficiais e publicações que discorreram sobre a temática em questão, bem como os preceitos da pesquisa de campo com abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com os trabalhadores-estudantes da citada graduação, e, posteriormente, transcritas para análise seguindo os princípios propostos por Minayo. Os resultados, após as leituras das entrevistas, evidenciaram as seguintes categorias: “A opção pela Enfermagem”, destacando o mercado de trabalho, a influência e afinidade com a área; “Universidade X Atividade Laboral”, suas dificuldades referentes ao trabalho e ao estudo; “Assistência Estudantil, o que vem a ser isso?”, com destaque para a falta de conhecimento do trabalhador-estudante com relação à existência dos programas que assistem os discentes durante a graduação; “A formação complementar na Universidade”, como os trabalhadores-estudantes fazem uso dos programas de formação complementar durante seu percurso acadêmico e qual sua concepção sobre esses programas; e, por fim, “A experiência laboral no âmbito da universidade”, evidenciando o aproveitamento da experiência laboral dos discentes durante o percurso acadêmico. Desse modo, a pesquisa demonstra a existência de programas voltados à permanência do discente na Universidade Federal de Mato Grosso, contudo, não contemplam aqueles que possuem atividade laboral remunerada, de acordo com o que prevê seus editais. Sob esta análise, destaca-se que no Programa Nacional de Assistência ao Estudante não estão explícitos os critérios de seleção de bolsistas e tampouco a proibição de utilização das bolsas e auxílios por parte dos trabalhadores-estudantes. Devido ao disposto, os discentes pesquisados criaram estratégias que viabilizaram a sua permanência na universidade, destacando-se a mudança de turno e de local de trabalho. O estudo indicou a necessidade de que a política de permanência para os estudantes da educação superior pública estenda seus benefícios ao trabalhador-estudante, visto que é cada vez mais frequente a sua presença nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Trabalhador-estudante. Graduação. Enfermagem. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

OLIVEIRA, S. R. **The route of the worker-student in undergraduate Nursing: between night shifts and day school.** 121f. Dissertation. Institute of Education. Federal University of Mato Grosso. 2013.

The study aims to analyze the course of the academic student employee, Technical Nursing, inserted in undergraduate Nursing, in the Federal University of Mato Grosso in the University *Campus* of Sinop, trying to understand which are the strategies used by students to facilitate their stay in academic life. Compounding the methodological bases we used official documents and publications, which discoursed on that subject, as well as the precepts of field research with qualitative approach, via semi-structured interviews with employees academic, and later transcribed for analysis following the principles of content analysis proposed by Minayo. The results, after the interviews reading revealed the following categories: "The option for Nursing," highlighting - if the labor market, influence and affinity with the area, "University x Laboral Activity", in the later we addressed mainly the difficulties arised from working and studying concomitantly, "Student Assistance, what's that?", in this category we highlighted the lack of knowledge of the student-worker regarding the existence of programs that assist the students during graduation, " The Complementary Formation in the University ", it was found that the working students make use of additional training programs during their academic journey and what the conception of these programs is, and, finally, " The experience of working in the university ambience", in which it is demonstrated that the use of the work experience of the subjects during the academic route. Thus, this study demonstrates the existence of programs aimed at the student residence at the Federal University of Mato Grosso, however, do not include those who have gainful work activity according to what provides their publishings. This way we emphasize that in the National Student Assistance the criteria that would outline selecting grantees are not explicit, and neither it prohibits the use of grants and scholarships by workers-students. Due to what is showed, the students surveyed have created strategies that ensure their stay in the university, highlighting the shift change and workplace. The study indicates the need that the policy that keeps academic students of public education extends its benefits to the worker-student, as their presence in this level of education is increasingly common.

Keywords: Worker-student. Graduation. Nursing. Educational Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo da oferta de bolsas e auxílios estudantis na Universidade Federal de Mato Grosso entre 2009-2010	45
Quadro 2: Resumo da oferta de bolsas com relação aos programas de formação complementar	50
Quadro 3: Demonstrativo do número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa e Organização Acadêmica na capital e no interior de Mato Grosso, 2011.....	59
Quadro 4: Demonstrativo do número de vagas, candidatos inscritos e ingressantes por categoria administrativa em Mato Grosso, 2011.....	59
Quadro 5: Demonstrativo do número de matrículas em cursos de graduação presenciais de acordo com a categoria administrativa e por turno em Mato Grosso, 2011.....	60

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Demonstrativo do número de cursos de graduação presenciais em Enfermagem e taxa de crescimento por categoria administrativa – Brasil, 1996-2010	36
---	----

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CABES – Coordenação de Assistência e Benefício ao Servidor

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CARE – Coordenação de Articulação com Estudantes

CEPHUJM – Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital Universitário Julio Müller

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CODEX – Coordenação de Extensão

CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUNI – Conselho Universitário

CD – Conselho Diretor

CEU – Casa do Estudante Universitário

CF – Constituição Federal

CUS – Campus Universitário de Sinop

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ESF – Estratégia Saúde da Família

FAPEMAT – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

ICAA – Instituto de Ciências Agrárias e Ambientais

ICAT – Instituto de Ciências Agrárias e Tecnológicas

ICEN – Instituto de Ciências Exatas e Naturais

ICHS – Instituto de Ciências Humanas e Sociais

ICNHS – Instituto de Ciências Naturais, Humanas e Sociais

ICS – Instituto de Ciências da Saúde

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira

IUNMAT – Instituto Universitário do Norte Mato-grossense

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEP – Lei do Exercício Profissional em Enfermagem

MEC – Ministério da Educação

MS – Ministério da Saúde

PET – Programa de Educação pelo Trabalho

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBIC/AF - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Ação Afirmativa

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PROCEV – Pró-reitoria de Cultura, Extensão e Vivência

PROEG – Pró-reitoria de Ensino de Graduação

PSF – Programa Saúde da Família

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

SUS – Sistema Único de Saúde

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

VIC – Voluntário de Iniciação Científica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. O TRABALHADOR-ESTUDANTE E AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	27
1.1 As políticas para Educação Superior	28
1.2 A expansão dos cursos de graduação da área da saúde e bem-estar.....	30
1.3 A expansão dos cursos de graduação em Enfermagem	33
1.4 O “acesso” à Educação Superior	37
1.5 As políticas de permanência com foco na assistência estudantil	39
1.6 A permanência do discente na Universidade Federal de Mato Grosso	42
1.6.1 Conhecendo a UFMT	42
1.6.2 Bolsas e Auxílios	44
1.6.3 Bolsas sob o prisma da formação complementar	47
CAPÍTULO 2. ENTRE AS ATIVIDADES ACADÊMICAS E AS ATIVIDADES LABORAIS	52
2.1 A busca pela Educação Superior	52
2.2 A Educação Superior para aqueles que trabalham	56
2.3 A inserção do trabalhador-estudante na graduação em Enfermagem	60
2.4 O trabalhador-estudante durante a graduação em Enfermagem.....	63
CAPÍTULO 3. COMPREENDENDO OS ATORES.....	67
3.1 A opção pela Enfermagem	69
3.2 Universidade <i>versus</i> Atividade Laboral	75
3.3 Assistência Estudantil, o que vem a ser isso?.....	84
3.4 A formação complementar na universidade	88
3.5 A experiência laboral no âmbito da universidade	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A	114
APÊNDICE B.....	115
APÊNDICE C	116
ANEXO A	117
ANEXO B	118

INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou compreender as estratégias elaboradas pelos acadêmicos trabalhadores-estudantes, profissionais Técnicos em Enfermagem, inseridos na graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso – *Campus Sinop*, considerando a sua permanência na universidade, em consonância com as políticas educacionais após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, no que se refere aos programas de permanência.

Sob essa perspectiva, Krainski (2011) entende que as desigualdades econômicas e sociais existentes na realidade brasileira tornam a questão da inclusão das populações menos favorecidas uma prioridade para as políticas públicas. A autora afirma:

Esta característica presente em grande parte das sociedades modernas busca a qualificação dos indivíduos para sua inserção no mercado de trabalho, para que possam participar, em situação de igualdade, da riqueza social, econômica, política e cultural coletivamente construída. Nesse sentido, seja em relação à pobreza, etnia, gênero, a inclusão social se insere entre os temas prioritários do discurso político contemporâneo, como instrumento de constituição da cidadania e de consolidação da democracia em bases justas. (KRAINSKI, 2011, p. 2).

De acordo com Furlani (2001), a busca pela melhoria da condição financeira, aliada à realização profissional, tem levado os indivíduos, possuidores de uma ou mais atividades laborais, à educação superior¹, visto que estes visualizam, na melhoria de seu nível de ensino, uma forma de alcançar melhores condições no âmbito pessoal e profissional. Sarquis (2004) corrobora com a mesma ideia e afirma que há uma indiscutível relação entre a escolarização e o processo produtivo, no sentido de que o fato de o indivíduo estar trabalhando trará benefícios para o estudo, possibilitando maior compreensão da própria existência.

De acordo com Krainski (2011), a educação é um dos principais temas para discussão na sociedade civil. No artigo nº 205 da Constituição Federal consta a seguinte afirmação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 34).

¹ Durante todo o texto, nos reportaremos à Educação Superior abrangendo apenas os cursos de graduação na modalidade presencial.

Tal afirmação pode se justificar por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2001 (2001-2010), que apresentava como meta para educação superior a inserção de 30% dos indivíduos, entre 18 e 24 anos, no respectivo período. Em 2010, com a elaboração do projeto de lei que objetivou aprovar o PNE de 2011-2020, na meta nº 12, está contemplada a educação superior para 50% dos indivíduos, entre 18 e 24 anos, até 2020.

A tentativa de ampliar a oferta da educação superior ocorreu devido às mudanças no setor econômico, principalmente após a Guerra Fria, favorecendo a Globalização, com vistas à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Aliada a esse fator, a oferta da educação superior para um maior número de brasileiros foi impulsionada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, conforme o parágrafo 4º do artigo nº 47:

As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária. (BRASIL, 1996a, p. 21).

Em meio às mudanças no cenário nacional, no que se refere à educação superior, podemos destacar a graduação em Enfermagem. Esta, em todo o Brasil, passou a ser difundida na tentativa de atender às necessidades das políticas de saúde, devido aos modelos implantados a partir de 1990. Tal expansão ganhou fôlego a partir de 1997, após a articulação entre Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Saúde (MS) para atender às políticas de saúde e as educacionais, necessitando, assim, de profissionais com formação na respectiva área para consolidar as mudanças propostas.

Dessa forma, a expansão dos cursos de graduação em Enfermagem, no Brasil, teve início após a implantação de políticas públicas voltadas à saúde da população, em especial pela promulgação da Lei nº 8.080, que dispôs sobre a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1990, e a criação do Programa Saúde da Família (PSF), implantado em 1997, e, sendo que a partir de 2006 foi denominado Estratégia Saúde da Família (ESF).

Em meio às mudanças, no que tange às políticas de saúde, devemos destacar a promulgação da Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, conhecida como a Lei do Exercício profissional da Enfermagem (LEP), que veio caracterizar a profissão de modo a regulamentar, por meio de categorias profissionais, aquelas que compõem a Enfermagem.

Isso pode ter favorecido, anos depois, a criação de algumas políticas educacionais de formação profissionalizante, com reflexos na educação superior, a partir do ano 2000.

Entretanto, as políticas de saúde delineadoras de tais mudanças necessitaram de subsídios legais que alicerçassem a formação dos seus profissionais, com o objetivo de atender, de forma satisfatória, ao novo modelo de saúde vigente no país.

Assim, medidas de cunho político e educacional foram implantadas com o objetivo de dar sustentabilidade às novas diretrizes de assistência à saúde da população, regulamentando o ensino com foco na formação de profissionais de Enfermagem. Como medida de ordem política, pode-se destacar a LDB, em 1996, que sedimentou as bases para a educação no país, em especial na educação superior, abrindo espaço à flexibilização dos currículos do ensino superior. Acredita-se que essa iniciativa possa ter fomentado a expansão dos cursos de Enfermagem nos últimos anos (BRASIL, 1996a; BRASIL, 2001a; TEIXEIRA et al., 2006).

Contudo, as políticas educacionais que permeavam o ensino superior de Enfermagem não se mostravam satisfatórias com relação aos conteúdos a serem trabalhados nos cursos de graduação voltados para uma formação generalista, conforme as políticas de saúde em vigência. Desse modo, em 2001, por meio da Resolução nº 3, de 7 de novembro de 2001, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), foram instituídas novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Enfermagem, reforçando a necessidade de articulação entre a educação superior e a saúde (TEIXEIRA et al., 2006; BRASIL, 2001a).

Outro fato que pode ter desencadeado a procura pela graduação em Enfermagem foi o aumento da oferta de vagas para enfermeiros em todo o país, devido às políticas de saúde, por meio do PSF, culminando na recepção de discentes de distintas características, inclusive aqueles com formação média em cursos profissionalizantes de Enfermagem e já inseridos no mercado de trabalho.

Considerando a expansão dos cursos, conhecer as características dos discentes de Enfermagem, passou a ser importante para as discussões tanto na saúde quanto na educação, em especial no caráter formativo desses profissionais. Sob esse prisma, estudos referentes às características dos graduandos de Enfermagem em todo o país foram realizados. Isso permitiu destacar a presença de profissionais de saúde, mais precisamente, dos Técnicos em Enfermagem, que desempenhavam suas atividades laborais, paralelas à graduação (MEDINA; TAKAHASHI 2003; COSTA; MERIGHI; JESUS, 2008).

A opção pela Enfermagem pode ter variados motivos, como: a influência materna; contato prévio com um profissional da área; descoberta vocacional durante as atividades laborais de nível médio; graduação como meio de crescimento pessoal, profissional e busca pelo conhecimento; além da utilização da experiência prévia na Enfermagem como elemento facilitador da aprendizagem (MEDINA; TAKAHASHI 2003; COSTA; MERIGHI; JESUS, 2008; BRASIL, 2011).

Em Mato Grosso, a Educação Superior em Enfermagem teve início com a abertura do curso de graduação ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no *Campus* de Cuiabá, sendo o primeiro dessa modalidade no estado, implantado em 1975. A expansão em outros *campi* iniciou no Campus Universitário de Rondonópolis, por meio de uma turma especial, e, na sequência, com turmas regulares, no ano de 2005, portanto, trinta anos após a implantação do primeiro curso de Enfermagem. No Campus Universitário do Médio Araguaia, localizado na cidade de Barra do Garças, ao extremo leste do estado, e no Campus Universitário de Sinop (CUS), ao norte, ocorreu a criação de seus respectivos cursos, ambos a partir de 2006.

A primeira proposta de implantação do Campus de Sinop/UFMT aconteceu no ano de 1981, com a doação do terreno de 60 hectares, feita pelo colonizador Ênio Pipino. Todavia, somente no ano de 1991, o Conselho Diretor da Universidade criou o núcleo Pedagógico Norte Mato-Grossense, iniciando suas atividades com quatro cursos instalados em edifícios provisórios, em regime de turmas especiais: Direito, Engenharia Florestal, Ciências Contábeis e Ciências Biológicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2010a).

O curso de graduação em Enfermagem da UFMT – *Campus* de Sinop – foi criado em janeiro de 2006, por meio da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) nº 13, 16 de janeiro de 2006, embasada no conhecimento da universalidade do acesso aos serviços de saúde e da integralidade de todos seus níveis de assistência, de acordo com os princípios norteadores do SUS, em consonância com a escassez de profissionais desta área na região norte do Mato Grosso (BRASIL, 1990; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2010a).

Vall, Pereira e Friensen (2009) afirmam que, com a expansão dos cursos de graduação em Enfermagem, pesquisas têm demonstrado que as características dos discentes que optam por essa graduação têm sofrido mudanças. Tais características podem

influenciar no perfil profissional almejado pela IES, bem como na permanência dos discentes nesse nível de ensino.

As políticas estudantis, por meio dos programas de assistência, foram instituídas nas universidades públicas objetivando auxiliar na permanência dos estudantes durante o período da graduação. Contudo, nos documentos oficiais do governo federal não está mencionada a participação daqueles que trabalham, com destaque aos acadêmicos que realizam suas atividades laborais na área de saúde, em especial na área da Enfermagem. Outro ponto a ser discutido é a eficácia destas políticas, pois o valor muito baixo das bolsas e dos auxílios não permite aos estudantes abdicar da remuneração laboral em favor da bolsa (BRASIL, 2007a; BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b; VASCONCELOS, 2010; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2012a).

Sob essa ótica, para que o discente possa concorrer às bolsas ou auxílios, deve ele se ajustar a alguns critérios que lhe permitam a aquisição do benefício. Em virtude dos aspectos que geram dificuldades nessa aquisição, vislumbrou-se responder à seguinte indagação: **Quais as estratégias desenvolvidas pelos estudantes, Técnicos em Enfermagem, que possuem atividade profissional remunerada, para a sua permanência na graduação em Enfermagem da UFMT – Campus Sinop?**

A problemática elencada foi gerada a partir da inquietação da autora durante sua atuação como docente no respectivo *campus*, visto que vários profissionais já inseridos na assistência à saúde almejam a graduação em Enfermagem, contudo, sua trajetória é marcada por dificuldades de natureza diferenciada.

Por diversos momentos, logo em nosso primeiro ano de atuação na docência na UFMT, algumas situações nos levaram a refletir sobre os esforços dos acadêmicos para concluir o curso, visto que o trabalhador-estudante necessita continuar sua jornada, caracterizada pela congruência entre as atividades profissionais e acadêmicas, devido aos objetivos pessoais, como a conclusão da graduação. Além disso, o sustento da família, em geral, é de responsabilidade total ou parcial do respectivo discente, impedindo-o de deixar a prática laboral.

Tal fato foi recorrente nos anos subsequentes de nossa atuação, o que estimulou a entender como esses discentes conduzem suas atividades diárias no que tange à vida acadêmica e quais as estratégias adotadas para conciliarem vida pessoal, vida profissional e vida universitária.

Seguindo tal vertente, tem-se como objetivo geral desse estudo **compreender as estratégias desenvolvidas pelos discentes, com formação Técnica em Enfermagem, com vistas à sua permanência na graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Sinop.**

Decorrente do objetivo geral foram traçados objetivos específicos:

- a) Identificar os motivos que levam o trabalhador da área de saúde a inserir-se no curso de graduação em Enfermagem;
- b) Destacar as dificuldades encontradas por tais estudantes durante sua trajetória na graduação;
- c) Compreender como ocorre a utilização dos programas de permanência e programas com atividades consideradas de formação complementar² desenvolvidos pela UFMT pelos trabalhadores-estudantes inseridos na graduação em Enfermagem. Estes aquiesceram desvelar as concepções escondidas em meio às incertezas e aos obstáculos oriundos do percurso acadêmico.

A opção pela utilização do termo trabalhador-estudante teve por base as leituras da obra de Furlani (2001, p. 41), que expressa em seu texto a seguinte definição:

O trabalhador estudante diferencia-se do anterior (estudante-trabalhador) por não depender financeiramente da família, mas, pelo contrário, colaborar para o orçamento doméstico. A família não dispõe de recursos para mantê-lo ou, então, não considera importante o investimento na escolarização universitária do filho. Portanto, estudar é um projeto que depende unicamente de sua disposição pessoal, de suas aspirações e recursos financeiros, embora, às vezes, venha acompanhado de incentivo da família.

Inicialmente, percorreu-se a legislação voltada à educação superior, principalmente, após a promulgação da LDB, em 1996. Para que fosse adotado o itinerário metodológico da pesquisa de campo, houve necessidade de entender conceitos inerentes à pesquisa científica, no sentido de direcionar a busca de informações de forma sistemática, organizada e racional.

O presente estudo foi desenvolvido seguindo os preceitos da pesquisa científica de campo, de modo a atingir os participantes extraindo, metodologicamente, as informações pertinentes ao tema. Assim, a temática em questão foi desvelada por meio dos princípios

² No presente, entendemos que a formação complementar seja conferida pelos Programas de Monitoria, de Iniciação Científica (PIBIC E VIC), de Extensão, de Educação para o Trabalho (PET).

da pesquisa qualitativa, o que oportunizou descrever, compreender e interpretar situações que se apresentaram à percepção do indivíduo (FIGUEIREDO, 2008).

Previamente à coleta de dados, o projeto em estudo foi elaborado e submetido à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital Universitário Júlio Müller (CEP-HUJM), no dia 9 de novembro de 2011, com protocolo sob o nº 153/CEP-HUJM/2011, em consonância com a Resolução nº 196/96 que dispõe sobre questões éticas imprescindíveis em pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 1996b), tendo sido aprovado em 14 de dezembro de 2011.

Os protagonistas foram os trabalhadores-estudantes que mantinham atividades laborais na área de Enfermagem, atuando como Técnicos em Enfermagem na rede de saúde pública de Sinop-MT e que, em 2012, se encontravam matriculados na graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso. O local do estudo foi escolhido devido ser o campo de atuação da autora, bem devido ao município possuir o único curso público de graduação em Enfermagem em caráter integral, da região norte do estado de Mato Grosso, assim como por receber discentes de municípios de diversas regiões do respectivo estado.

Para desenvolver a investigação da vida acadêmica e laboral dos discentes envolvidos na pesquisa, optou-se por utilizar como critério de inclusão todos que possuíam pelo menos um ano de atuação profissional na Enfermagem, com formação em nível médio, como técnico em Enfermagem. Foram eles identificados por meio de um levantamento realizado pela autora junto às turmas do primeiro ao nono semestres, no qual foram identificados 12 discentes (trabalhadores-estudantes); todavia, apenas cinco se propuseram a participar da pesquisa.

O cenário da investigação foi a UFMT, *Campus* de Sinop. O município de Sinop-MT possuía 140 mil habitantes, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Além disso, seu perímetro urbano registra a existência de duas universidades públicas, uma universidade e uma faculdade privadas que oferecem o curso de Enfermagem. Enquanto na UFMT sua modalidade é integral, na universidade e na faculdade privada ele é ofertado em um único turno (matutino, vespertino ou noturno). Assim, nos ateremos à esfera pública, tendo em vista que a UFMT é uma instituição federal.

A UFMT possui o curso de graduação em Enfermagem desde 2006, sendo o primeiro na área a ser implantado no município e, em 2012, o único ofertado em tempo integral, o que permite avaliar o percurso desses discentes de modo a entender como ocorre sua permanência durante a vida acadêmica. No semestre letivo 2012/1, possuía 334 discentes matriculados, sendo que, destes, 12 foram classificados como trabalhadores-estudantes.

O primeiro contato com os discentes foi por meio de visitas da pesquisadora em sala de aula. Na ocasião, os trabalhadores-estudantes foram convidados a participar deste estudo por meio do preenchimento de um questionário (Apêndice C), contendo questões abertas e que nos levou a verificar a existência de trabalhadores da Enfermagem inseridos no curso e devidamente consoantes com os critérios de inclusão.

Após levantamento com relação à existência desses trabalhadores-estudantes, foram identificados 12 discentes que se enquadravam nas características estabelecidas por Furlani (2001), que considera o trabalhador-estudante como sendo aquele que executa atividades laborais paralelamente à graduação e é responsável pelo seu sustento e/ou o sustento de sua família. Vale ressaltar que nesse momento, de acordo com os discentes participantes da pesquisa, foram investigados apenas trabalhadores-estudantes que possuíam atividades laborais na área de saúde, mais precisamente os que atuavam como Técnicos em Enfermagem na rede de saúde do município de Sinop e eram responsáveis pelo seu sustento e/ou de sua família.

Com o levantamento realizado e após a identificação de 12 trabalhadores-estudantes, contatou-se cada um dos discentes, com o intuito de viabilizar a segunda etapa da pesquisa, que consistiu em estabelecer contatos por telefone e/ou por *e-mail*, nos quais foram realizados agendamentos prévios com os participantes em espaços externos à sala de aula, no próprio *campus*. Todavia, conseguimos a realização das entrevistas com apenas cinco trabalhadores-estudantes, pois seis deles não retornaram contato via telefone e tampouco por *e-mail*, sendo que um discente estava em férias do trabalho³, fora do município.

As entrevistas foram realizadas por meio de um roteiro semiestruturado, com perguntas abertas, gravadas com auxílio de um aparelho eletrônico para o registro das respostas emitidas pelos discentes, de modo a permitir maior liberdade ao entrevistado,

³ A coleta de dados correspondeu ao momento de greve nas instituições federais no país, o que pode ter influenciado na captação dos sujeitos para a segunda etapa da coleta de dados.

bem como possibilitar à pesquisadora, dependendo das respostas dos participantes, ampliar a compreensão através de questões complementares. E, de acordo com Polit e Beck (2008), a saturação dos dados foi um critério expressivo para o encerramento das entrevistas.

A análise foi realizada seguindo os três polos cronológicos: a pré-análise, seguida pela exploração do material coletado, sendo conferido o tratamento dos resultados e, logo, sua interpretação, de modo a congregiar pontos convergentes entre as falas dos participantes da pesquisa permitindo inferirmos categorias analíticas (MINAYO, 2000; CAMPOS, 2004).

Franco (2008) afirma que o processo de categorização é nada mais que a classificação de elementos construtivos de um respectivo conjunto, um processo que implicou em idas e vindas do material de análise à vertente teórica do estudo, buscando a descrição do significado e do sentido atribuído pelos estudantes. Após, foram realizadas as leituras necessárias ao processo de codificação das falas, de modo a definir as categorias de análise. Em seguida prosseguiu-se com a classificação das convergências.

Para se constituir as categorias analíticas, por meio dos dados coletados na pesquisa de campo, foram utilizados operacionalmente os preceitos de Minayo (2000). Primeiramente, ocorreu a ordenação dos dados, no caso a transcrição das entrevistas; depois, a leitura e releitura de todo o seu conteúdo e, logo, a organização dos relatos, conforme os pontos convergentes levantados nas falas dos trabalhadores-estudantes.

Em um segundo momento procedeu-se à classificação dos dados através de leituras repetidas, que permitiram verificar as estruturas de sua relevância para a temática em questão. Tal procedimento viabilizou a construção dos dados contidos nas entrevistas e as respostas aos objetivos propostos para o estudo, seguido do terceiro momento, a análise propriamente dita dos dados. Seguindo tais fases, elegeu-se a categoria: “*Universidade versus Atividade Laboral*” como a principal, de modo com que as demais categorias substanciassem as respostas à questão de pesquisa elencada anteriormente.

Como referencial teórico, Furlani (2001) revela em seu estudo quem são os trabalhadores-estudantes, de modo a contemplar o trabalhar e o estudar, evidenciando a trajetória do discente trabalhador à luz do referencial de Paz (1994), para a análise e conceituação do seu percurso acadêmico.

Nas discussões de Furlani (2001) foram evidenciadas as falas que nortearam o passado interferindo no presente (“já-sido”), o presente propriamente dito (“estar-sendo”) e o futuro interferindo no presente (“que ainda não é”). Os dizeres entre os parênteses

denotam cronologicamente a trajetória do discente e os fatos ocorridos antes de seu ingresso no ensino superior, durante a vida acadêmica e as projeções após a saída da universidade.

Isso possibilitou identificar as dificuldades oriundas do trabalhar e do estudar paralelamente. O referencial auxiliou na compreensão das dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores-estudantes que desenvolvem atividades remuneradas no período diurno e, no noturno, cursam a Universidade.

Partindo desse pressuposto, após as leituras desta obra, questionou-se sobre as dificuldades levantadas pela autora tendo por base as falas dos participantes e buscou-se, em seguida, verificar se as dificuldades eram as mesmas para aqueles indivíduos que trabalhavam à noite e estudavam durante o dia, no caso os discentes que cursam a graduação em Enfermagem da UFMT – *Campus* de Sinop.

Durante as leituras, foi-se mais além das dificuldades ao perceber que os discentes da graduação em Enfermagem e trabalhadores da mesma área possuíam dificuldades semelhantes aos estudantes apresentados por Furlani (2001). As peculiaridades em torno das estratégias criadas para superar as dificuldades chamaram a atenção, pois a permanência destes pode ser considerada mérito pessoal de cada trabalhador-estudante, visto que os programas que visam à permanência na educação superior, assim como os programas que contribuem para a formação complementar na universidade, a exceção de dois deles, não conseguem auxiliá-los nesse percurso, no que concerne à sua permanência, pouco auxiliando no processo de formação universitária.

Deste modo, discorreu-se sobre as dificuldades elencadas pelos discentes a partir do referencial de Furlani (2001), com vistas a esboçar as estratégias desenvolvidas pelos trabalhadores-estudantes em Enfermagem que trabalham na rede de saúde de Sinop, como Técnicos em Enfermagem.

Para garantir o anonimato e a preservação das identidades dos participantes, foram utilizados pseudônimos, mais precisamente os nomes dos planetas, que compõem o sistema solar (*Marte, Júpiter, Terra, Mercúrio e Saturno*), com intuito de codificá-los.

A dissertação foi organizada em quatro capítulos. Primeiramente, a introdução, explicitando de forma sucinta conceitos inerentes à temática, o problema de pesquisa, os objetivos e, por fim, o itinerário teórico-metodológico do estudo.

O primeiro capítulo aborda a permanência na educação superior pública, após a promulgação da LDB, utilizando como marco inicial a expansão dos cursos da área da

Saúde e Bem-Estar e, logo em seguida, a expansão dos cursos de graduação em Enfermagem para, finalmente, discorrer sobre o acesso à educação superior.

Optou-se por trabalhar com o conceito de acesso, desenvolvido por Silva e Veloso (2012), sob a perspectiva do ingresso, da permanência e qualidade na formação, todavia, com foco na permanência, sem abordar as demais dimensões que norteiam o conceito do acesso. Para as autoras, a palavra acesso tem o seguinte significado: “na perspectiva da educação superior, de início e objetivamente, acesso implica no ingresso a esse nível de ensino, quer dizer, no ato de passagem para o espaço acadêmico”. (SILVA; VELOSO, 2012, p. 6)

Silva e Veloso (2012, p. 5) entendem que o acesso não se limita apenas ao ingresso do indivíduo, ampliando as dimensões dessa palavra, de modo a explicar sua magnitude:

Assim, é necessário considerar a dimensão de permanência, que sinaliza o percurso seqüente e bem sucedido. Por fim, há de abarcar a qualidade da formação, que talvez mereça uma argumentação mais detida devido a que se tornou lugar-comum o seu uso em discursos ou documentos oficiais que tratam das políticas educacionais, concorrendo para banalizar o seu sentido.

A partir das dimensões da palavra acesso, expostas por Silva e Veloso (2012), seguem o ingresso, a permanência e a qualidade na formação. Optou-se por trabalhar apenas com a permanência, vislumbrando entender como ela ocorre face às adversidades vivenciadas pelos discentes que trabalham.

No segundo capítulo destacou-se o trabalhar e o estudar, de modo a fazer uma revisão na literatura sobre o estudante trabalhador inserido na graduação em Enfermagem, para contemplar estudos específicos da temática, com o objetivo de conhecer as principais características desses discentes-trabalhadores em distintas regiões do país, visto que estudos regionais explicitaram o perfil dos discentes da graduação em Enfermagem em diferentes instituições de ensino superior (IES). Foram evidenciados os motivos que os levou à busca pela educação superior; seguidos do delineamento da educação para aqueles que trabalham de modo geral, mas, especificamente, à Enfermagem.

No terceiro capítulo, é apresentada a pesquisa de campo propriamente dita, incorporando discussões acerca da temática em questão, tendo por base as falas dos estudantes, de modo a descrever seus respectivos percursos acadêmicos e laborais, com foco em sua permanência na graduação em Enfermagem da UFMT - CUS, visando explicitar as estratégias desenvolvidas pelos trabalhadores-estudantes com vistas à permanência no citado curso.

Em síntese, as considerações finais expressam a análise dos dados em resposta à questão de pesquisa, com vistas ao alcance dos objetivos propostos no estudo.

CAPÍTULO 1: O TRABALHADOR-ESTUDANTE E AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo são abordadas as políticas de educação superior no Brasil, após a promulgação da LDB, em 1996, buscando evidenciar sua interferência na expansão dos cursos de graduação, mais especificamente nos da área de Saúde e Bem-Estar, conforme a classificação do Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), onde se incorporam os cursos de graduação em Enfermagem.

Nessa perspectiva, a expansão de vagas na educação superior possibilitou o ingresso do trabalhador-estudante devido ao aumento das vagas no ensino superior noturno, conforme o artigo nº 47 e as metas dos PNEs no que concerne ao aumento do número de ingressantes entre 18 e 24 anos.

A partir daí foram abordadas as políticas de permanência na educação superior, na esfera da graduação, de modo a congregar dados inerentes à assistência estudantil, no âmbito nacional e na UFMT, entendendo que a permanência deva fazer parte do acesso a esse nível de ensino. Optou-se por examinar a permanência do discente não apenas sob o prisma assistencial, mas também sob o das atividades que compõem o eixo: ensino, pesquisa e extensão, pois entendemos que eles são importantes e indissociáveis na formação universitária.

A opção de entender a permanência dessa forma ocorreu após as leituras de Araujo (2012, p. 8), que discute o tema de modo a tratar a permanência como uma categoria em construção:

Muito embora nos trabalhos analisados a permanência não seja conceituada, já que os autores apenas indicam que não ocorre a permanência em patamares desejáveis nos cursos de graduação no Brasil, nos documentos oficiais e na literatura levantada, é identificada como a manutenção do estudante ao longo do curso, com vistas à sua terminalidade no tempo devido para sua integralização.

Entende-se a permanência sob a ótica de que o indivíduo necessita de um auxílio financeiro que lhe permita continuar conduzindo sua vida acadêmica, seja no âmbito da formação (bolsa monitoria, bolsa PET, bolsa PIBIC, e outros) ou no da assistencial (bolsa permanência, auxílio alimentação, e outros).

Optou-se por analisar a estrutura organizacional da UFMT de modo a congregar informações acerca da assistência estudantil sob um olhar assistencial, bem como as atividades de formação complementar sob o prisma da formação dos discentes, com o

objetivo primordial de descrever, mais adiante, o percurso acadêmico dos Técnicos em Enfermagem que optaram pela graduação em Enfermagem.

1.1 As políticas para Educação Superior a partir de 1996

Para que possam ser compreendidas as mudanças inerentes à educação superior, faz-se necessário o entendimento sobre o que ocorreu no cenário nacional, principalmente, no contexto político, em especial no educacional, sobretudo após a promulgação da LDB, em 1996, que redefiniu os rumos da educação nacional, sobretudo no âmbito da formação superior.

Entretanto, previamente a ela, distintos acontecimentos de cunho político nos remetem ao que existe hoje no cenário nacional. Borges e Carnielli (2005) afirmam que, a partir de 1960, diversos fatores contribuíram para um aumento da demanda pela educação superior, como o crescimento demográfico e a urbanização, sendo que a primeira medida para tal controle foi a instituição do concurso vestibular.

Carvalho (2000) coloca que, em 1980, a crise econômica, motivada pelo desequilíbrio na balança de pagamentos, inflação descontrolada, aumento da dívida externa e insucesso de planos econômicos adotados pelo governo interferiram no setor educacional havendo uma retração de demanda na educação superior.

Outro acontecimento de cunho político, com forte influência na educação brasileira, foi o fim do governo militar, instituído desde 1964, e o estabelecimento da Nova República⁴, em 1985, marco importante que mudou o curso da história política no país.

Ainda neste contexto, é importante ser destacado que em meio aos acontecimentos em caráter local, no âmbito internacional ocorria o final da Guerra Fria, o que difundiu um pensamento novo que congregou preceitos voltados à aproximação entre as nações, para que houvesse possibilidade de crescimento, principalmente econômico, pois os conceitos como globalização, descentralização, privatização e competitividade constituíram a concepção neoliberal (MORAES, 2001; PERONI, 1995).

E, assim, as mudanças consideráveis no panorama da educação superior surgiram a partir da Constituição Federal de 1988, definidora também de novos rumos da educação brasileira, mesmo que de forma discreta no que tange à ampliação desse nível educacional.

⁴ O termo Nova República é atribuído ao período após a Ditadura Militar até os dias atuais.

Segundo Oliveira (2009), no Brasil, os preceitos neoliberais passaram a emergir, principalmente, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), pois este promoveu a reforma no Estado no sentido de racionalizá-lo e modernizá-lo, priorizando as privatizações de empresas públicas, instalando um modelo de gestão política com foco na descentralização. No contexto educacional, a política descentralizadora era evidenciada com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

No que se refere à educação superior, no artigo nº 47 da LDB vigente, no seu parágrafo 4º, uma importante característica principiou mudanças, como a obrigatoriedade das IES em ofertar cursos de graduação no período noturno, com a mesma qualidade dos diurnos. Tal legislação objetivava a formação de mão de obra qualificada, a fim de atender à demanda do mercado de trabalho, principalmente de caráter internacional e que se encontrava emergente no Brasil, movido pelas privatizações de estatais. Essas características foram reforçadas pelo Plano Nacional de Educação (2001-2010), principalmente no que tange à educação superior, a implantação dos cursos noturnos e propondo a ampliação do ingresso a este nível educacional (BRASIL, 1996a; CARVALHO, 2000; BRASIL, 2001b; BRASIL, 2010c).

Reformas importantes ocorreram nesse período, como o fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio; o desempenho do estudante passou a ser mensurado por habilidades e competências, características essas voltadas ao emprego; o controle sobre o currículo e a avaliação; redução dos custos com a educação; além de flexibilidade e autonomia à escola e à comunidade para a tomada de decisões inerentes à educação local. Dessa forma, o Estado passou a ocupar cada vez menos o papel de responsável pela educação (CARVALHO, 2000).

Durante o governo do presidente Luiz Inácio “Lula” da Silva, propostas voltadas às questões sociais foram impulsionadas a partir de 2002, como, por exemplo, a transferência de renda para as famílias pobres, condicionada à obrigatoriedade de crianças matriculadas nas escolas. Percebe-se, assim, que a educação teve papel importante na implementação dos programas sociais. Todavia, tais ações mantinham raízes da gestão anterior, pois a descentralização na execução das atividades continuava sob a responsabilidade dos estados e os municípios (OLIVEIRA, 2009).

No que tange à educação superior pública, vivenciou-se o aumento na oferta de número de vagas, principalmente, com a implantação de programas específicos de expansão das universidades federais, os quais tiveram início em 2003, com a interiorização

dos *campi*, por meio de programas com vistas à expansão das universidades para o interior dos estados, ampliando o número de vagas ofertadas na educação superior pública àqueles que residiam fora dos grandes centros. Tal fato manteve consonância ao PNE em vigência na época. Outro programa foi a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, que propiciou a ampliação na oferta de vagas e garantiu a interiorização de universidades já instaladas nas capitais brasileiras (BRASIL, 2001b; BRASIL, 2007b; NOGUEIRA, 2012).

Quanto à educação superior privada, programas específicos, como a criação do Programa Universidade para todos (PROUNI) e Reestruturação do Financiamento Estudantil (FIES), foram decisivos no aumento das taxas de matrículas nas IES privadas, objetivando a ampliação do ingresso à Educação Superior pela população brasileira e visando a suprir a demanda não absorvida pelas IES públicas (BRASIL, 2005).

Desse modo, a expansão no setor público federal foi expressiva, visto que no ano 2000 o número de vagas ofertadas nas IES federais era de 120.486. Em 2003, com a implantação do Programa Expansão, objetivando a interiorização dos *campi*, esse número subiu para 121.455 vagas. Em 2006, foram para 144.445 e, em 2009, chegavam a 210.236 vagas, após a implantação do REUNI. Tais dados refletem a ampliação do número de vagas ofertadas na educação superior pelas IES federais. Entretanto, esses números ainda estão inferiores à oferta de vagas no âmbito privado, visto que representaram, em 2009, um total de 2.770.797 vagas (NOGUEIRA, 2012).

1.2 A expansão dos Cursos de Graduação da área da Saúde e Bem-Estar

Os cursos de graduação em Enfermagem, segundo o MEC/INEP, estão inseridos na área da Saúde e Bem-Estar⁵, apresentando grande expansão no território nacional, principalmente após a promulgação da Lei nº 8.080 que dispôs sobre o SUS em 1990, obedecendo aos princípios de descentralização, universalidade e equidade (VELOSO; JEZUS; OLIVEIRA, 2012; BRASIL 1990).

Outro fator importante que veio favorecer a expansão dos cursos de graduação em Enfermagem foi a implantação do Programa de Saúde da Família (PSF), em 1997. A partir

⁵ Na classificação do MEC/INEP, constituem a área de Saúde e Bem-Estar, oito áreas denominadas: Enfermagem e atenção primária; Farmácia; Medicina; Odontologia; Saúde (cursos gerais); Serviço Social e orientação; Tecnologias de diagnóstico e tratamento médico; Terapia e reabilitação (Fisioterapia, Fonoaudiologia, Musicoterapia, Nutrição, Nutrição e dietética, Optometria, Quiroprática, Serviços de saúde mental, Terapia ocupacional).

de 2006 foi denominado de Estratégia Saúde da Família (ESF), com abrangência em todo território nacional, trazendo a obrigatoriedade da presença de um profissional enfermeiro como membro da equipe de saúde (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2012b).

É importante destacar que, em 1990, registraram-se no país 106 cursos de graduação em Enfermagem e, após a promulgação da LDB, entre 1996 e 2004, foram criados 304 novos cursos, sendo que em 2004 existiam em torno de 21.300 equipes de ESF no território nacional. Já em 2009, os números de ESF totalizavam 30.328 equipes e existiam no país 752 cursos, representando o maior número de cursos e matrículas na área da Saúde e Bem-Estar. Em 2010, registrava-se a oferta de 799 cursos de graduação, com predominância de oferta pelo setor privado não universitário. De acordo com os dados do MEC/INEP, em 2011, 853 deles com mesmo perfil dos anos anteriores (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2012b; BRASIL, 2012c; BRASIL, 2012d).

Entretanto, acredita-se que a expansão, aliada à autonomia das instituições superiores, no que se refere à flexibilização na execução da oferta do ensino superior no país, dado disposto na atual LDB, trouxe a necessidade de novas diretrizes curriculares para os cursos da área de saúde, em 2001, entendidas como um reflexo da articulação entre o MS e o MEC, com o objetivo de adequar a formação profissional às políticas de saúde, com ênfase no SUS, principalmente para implementação da ESF (BRASIL, 2001a; TEIXEIRA et al., 2006).

Em 2006, o Decreto Federal nº 5.773 determinou, em seu artigo nº 28, parágrafo 2º, que a criação de cursos de graduação em Medicina, Odontologia e Psicologia, em universidades ou centros universitários, deveria ser submetida à manifestação do Conselho Nacional de Saúde (CNS), conforme critérios que justificassem tal criação. A recomendação para sua autorização era que a criação fosse pautada pela demanda social e não de mercado, voltadas aos preceitos neoliberais na década de 90 do século XX (BRASIL, 2006; CECCIM; PINTO, 2007).

Desse modo, os demais cursos de graduação na área de saúde ficaram fora do referido decreto, dentre eles o de Enfermagem, justificando a continuidade da sua expansão em todo o país, registrando taxas de crescimento superiores às daquelas da área da Saúde e Bem-Estar e dos cursos de graduação em Geral. Entre os da área de saúde ocorrem taxas de crescimento diferenciadas, pois, enquanto a área no período de 1996 a 2010 registrava crescimento de 350,26%, os cursos de Medicina e Odontologia estampavam menores taxas de crescimento, 110,46% e 116,13%, respectivamente. Os cursos de graduação em

Enfermagem atingiam maiores taxas da área, representando 619,8%, com a oferta, em 2010, de 799 cursos, com predominância pelo setor privado (BRASIL, 2012c).

As diferenças na própria área refletem um movimento de contenção, delineado pelos cursos de Medicina, Psicologia e Odontologia, através do Decreto nº 5.776. Apesar do movimento de contenção, entre 1996 e 2008, os cursos elencados no decreto registraram crescimento, seguindo a mesma tendência dos de outras áreas, igualmente com predominância do setor privado (VELOSO; SILVA; SOUZA, 2010).

A mobilização da categoria médica acabou por envolver outras categorias, principalmente as instituições formadoras, na discussão sobre a qualidade da formação dos profissionais da saúde. O MS, ao perceber a preocupação da categoria com a expansão desordenada dos cursos de Medicina, envolveu-se diretamente nas discussões sobre as políticas de formação na graduação e entendeu a ansiedade da sociedade, manifestada pelo controle social, quanto à expansão dos cursos de graduação, sem se estabelecer critérios que garantissem a qualidade na formação. Dessa forma, em 2008, o MS, juntamente com o MEC, regulamentou os indicadores a serem considerados na aprovação de abertura de cursos de Medicina, atendendo a uma reivindicação da categoria, desde os anos 1990 (BRASIL, 2008a).

Dentre esses critérios, destaca-se que os cursos de Medicina devem ser criados em IES onde constassem outros cursos da área, bem avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); que houvesse integração ao sistema local e regional de saúde e disponibilização de vagas de acordo com a qualificação do corpo docente; que possuíssem infraestrutura mínima para os três primeiros anos de curso; que possuíssem hospital de ensino próprio ou conveniado, por, pelo menos, dez anos na mesma localidade da instituição e tivessem um núcleo de docentes com dedicação preferencial ao curso (BRASIL, 2008b).

Em decorrência da articulação entre os cursos e o MS, foi criado, em julho de 2004, o Fórum Nacional de Educação das Profissões na Área de Saúde (FNEPAS) que, desde então, vem se caracterizando como um espaço de debate, discussões e orientações sobre a formação dos profissionais da saúde, agregando várias entidades envolvidas com a educação e desenvolvimento profissional na área da saúde, conscientes da importância dessa participação na definição de políticas de formação específica em que se incluem as políticas de expansão da educação superior.

1.3 A expansão dos cursos de graduação em Enfermagem

A sistematização do ensino em Enfermagem no Brasil ocorreu em 1890, no Rio de Janeiro, com a criação da primeira Escola Profissional de Enfermeiros, anexa ao Hospício Nacional de Alienados, preparando profissionais para atender o hospício e hospitais civis e militares instituídos na época (RAMOS, 2010).

Em 1901, foi criada em São Paulo, por enfermeiras inglesas, a segunda Escola de Enfermagem, com o objetivo de atender aos estrangeiros. A terceira escola foi instituída no Rio de Janeiro, no ano de 1916, com o objetivo de preparar voluntários para atender os feridos na Segunda Guerra Mundial - Escola Prática de Enfermeiras da Cruz Vermelha (TEIXEIRA et al., 2006; RAMOS, 2010).

Em 1920, foi criado o curso de Visitadoras Sanitárias, visto que as atividades destas ficariam com raízes na Enfermagem, de modo a atender à coletividade, principalmente, com o modelo de saúde em caráter promocional e preventivo, sendo principiado naquele ano. Em 1923, foi introduzida, no Brasil, a Enfermagem Moderna, por meio da organização do Serviço de Enfermagem do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), dirigido por Carlos Chagas. Foram trazidas para o Brasil enfermeiras da Fundação Rockefeller-EUA, com a finalidade de organizar o Serviço de Enfermagem em Saúde Pública. No ano de 1926, institui-se a Escola de Enfermagem Anna Nery e, em 1931, a Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro (TEIXEIRA et al., 2006; GALLEGUILLOS, 2007).

Os cursos de graduação em Enfermagem foram instituídos para atender as necessidades da população, entretanto, somente a partir de 1949, por meio da Lei nº 775, o Estado propõe a ampliação do número dessas escolas, tornando obrigatório o ensino da Enfermagem nas instituições universitárias e também nas escolas médicas. Somente em 1968, com a Reforma Universitária, houve ampliação do número de vagas e reformulação do ensino superior, com revisão do currículo dos cursos, principalmente na área de Enfermagem, na qual predominava um currículo voltado para o modelo biologicista e hospitalocêntrico, marcado por uma visão tecnicista da saúde, dificultando a compreensão dos determinantes sociais do processo saúde/doença.

Baptista e Barreira (2006) afirmam que a implantação do Plano Decenal de Saúde para as Américas, em 1972, que tinha a meta de aumentar o número de enfermeiros por meio da ampliação do número de vagas e a abertura de novas escolas de Enfermagem no

país, foi um marco importante que influenciou na criação de escolas de Enfermagem em todo o país.

Em 1988, a promulgação da Constituição Federal, que propôs a universalização do direito à saúde e a realização da VIII Conferência Nacional de Saúde, foram marcos importantes desencadeadores de mudanças no modelo de saúde, as quais foram concretizadas com a implantação do SUS (VELOSO, 2008).

A partir de então, passou-se a discutir a importância da adequação dos currículos dos cursos da área da saúde para atender as demandas das políticas de saúde, direcionando o atendimento aos níveis de complexidade do sistema de saúde.

As discussões acerca das adequações curriculares vieram contemplar também as discussões acerca do ensino da Enfermagem, uma vez que, a partir de 1991, após a Constituição de 1988 e a implantação do SUS, ampliou-se o mercado de trabalho do enfermeiro, com a obrigatoriedade de integrar as equipes dos PSF.

O ensino superior em Enfermagem seguiu esses padrões de desenvolvimento, apresentando um crescimento significativo dentro da Área de Saúde e Bem-Estar, tanto que a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), por manifestar preocupação com os rumos inerentes à educação em Enfermagem no país, com ênfase maior à qualidade, lançou, em 1994, o 1º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn), onde foram efetivadas discussões acerca do estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais, seguindo orientações da LDB/1996 e das Políticas de Saúde. No 4º SENADEn, foram discutidas as tendências e perspectivas político-pedagógicas para o ensino da Enfermagem no país, de modo a contemplar a formação do profissional enfermeiro para o SUS (VALE; FERNANDES, 2006).

Em 2001, no 5º SENADEn, foram debatidos os eixos norteadores para a educação em Enfermagem e para a formação do profissional, como *saber, saber fazer, saber ser e saber conviver*. A avaliação foi evidenciada no estabelecimento das Diretrizes Curriculares para a Educação em Enfermagem, estabelecendo suas prioridades, implicações e desafios as serem transpostos, incorporando também discussões frente ao Exame Nacional de Cursos (VALE; FERNANDES, 2006).

Em 2002, no 6º SENADEn, foram abordadas a importância da capacitação docente para o processo de formação dos futuros profissionais, a necessidade de um sistema de avaliação institucional eficiente e a formação do tecnólogo, bem como a realização do Exame de Ordem para a Enfermagem. Pode-se supor que a proposta de implantação desse

Exame tivesse como objetivo não só avaliar a formação, mas também de principiar uma contenção na implantação de cursos, uma vez que, em relação a 1996, registrava-se uma taxa de crescimento de 147,75%, enquanto na área esse valor correspondia a 107,00% (MOURA et al., 2006).

No 7º SENADEn, ocorrido em Brasília no ano de 2003, discutiu-se sobre novos referenciais e paradigmas no que concerne aos processos pedagógicos, à avaliação e à certificação dos cursos, bem como ao estabelecimento do Exame de Ordem, entretanto, as discussões não ganharam fôlego quanto ao estabelecimento do exame (MOURA et al, 2006).

Nos eventos subsequentes, os temas tinham como preocupação central a qualidade na formação do enfermeiro, pautada na adequação dessa formação voltada às políticas de saúde e maior integração com os programas de reorientação profissional do MS e MEC.

Em 2010, na cidade de São Paulo, realizou-se o 12º SENADEn, com destaque para o lançamento da Agenda Propositiva do Movimento pela Qualidade da Formação de Profissionais de Enfermagem, acontecimento decisivo que veio fortalecer a luta para melhoria da qualidade da educação em Enfermagem (SEMINÁRIO NACIONAL DE DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM, 2012).

Em agosto de 2012, foi realizado o 13º SENADEn, o qual trouxe como tema de discussão central a Agenda Propositiva do Movimento pela Qualidade da Formação de Profissionais de Enfermagem, a partir de três eixos: 1. Modalidades de formação e inovações, em uma década, das Diretrizes Curriculares; 2. Expansão de cursos de Enfermagem e o desafio da qualidade da formação; 3. Diálogo entre formação de Enfermagem, necessidades sociais em saúde e mercado de trabalho. Como proposta de reivindicação junto ao MEC, visando tornar obrigatória a apreciação, pelo CNS, de todos os pedidos de abertura de Curso de Graduação em Enfermagem. Percebe-se que a temática sobre o crescimento da oferta de cursos integrou a programação, talvez motivada pelas altas taxas de crescimento de oferta de cursos pelo setor privado não universitário e pelos resultados que essas IES obtiveram nos exames de avaliação instituídos pelo MEC⁶ (SEMINÁRIO NACIONAL DE DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM, 2012).

⁶ Neste momento, consideraremos o ENADE como um componente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A partir desse contexto, são apresentados, a seguir, os dados que sinalizaram a expansão do ensino de graduação em Enfermagem no país, tendo como referência o resgate da evolução do número de cursos, no período de 1996 a 2010, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 - Demonstrativo do número de cursos de graduação presenciais em Enfermagem e taxa de crescimento por categoria administrativa - Brasil, 1996 -2010.

ANO	TOTAL	PÚBLICOS	%	Δ%	PRIVADOS	%	Δ%
1996	111	66	59,46		45	40,54	
1997	123	71	57,72	7,58	52	42,28	15,56
1998	137	72	52,55	1,41	65	47,45	25,00
1999	153	77	50,33	6,94	76	49,67	16,92
2000	176	72	40,91	-6,49	104	59,09	36,84
2001	207	72	34,78	0,00	135	65,22	29,81
2002	275	81	29,45	12,50	194	70,55	43,70
2003	325	86	26,46	6,17	239	73,54	23,20
2004	411	91	22,14	5,81	320	77,86	33,89
2005	469	96	20,47	5,49	373	79,53	16,56
2006	557	114	20,47	18,75	443	79,53	18,77
2007	629	124	19,71	8,77	505	80,29	14,00
2008	679	132	19,44	6,45	547	80,56	8,32
2009	752	148	19,68	12,12	604	80,32	10,42
2010	799	161	20,15	8,78	638	79,85	5,63
Δ%1996-2010	619,82	143,94			1317,78		

Fonte: MEC/Inep

De acordo com dados do Censo da Educação Superior, a expansão dos cursos de graduação em Enfermagem se apresentou mais expressiva no setor privado, representando, no período de 1996 a 2010, a criação de 593 novos, enquanto no setor público foram criados apenas 95. No entanto, em 2006, conforme os dados apresentados na Tabela 1, o setor público apresentou taxa de crescimento, de 18,75%, equivalente ao setor privado, que foi de 18,77%. A partir desse período, o setor público mantém sua expansão, diferentemente dos períodos anteriores, enquanto que o setor privado resistiu à diminuição (VELOSO; JEZUS; OLIVEIRA, 2012).

Tal expansão ocorreu, em maior proporção, na região Sudeste que, em 2010, absorveu 43% do total de cursos do país, seguida da Região Nordeste, com 24,12%, Região Sul, com 14,61%, Região Centro-Oeste, com 10,96%, e Região Norte, com 7,3%. Na região Centro-Oeste, esse aumento foi ainda mais expressivo, pois, em 1991, a região apresentava apenas cinco cursos de formação superior em Enfermagem e, em 2004, já

possuía 29, o que totaliza um crescimento de 480%, sendo que, em 2010, registrou 65 cursos (BRASIL, 2012c).

Esse crescimento refere-se tanto às instituições públicas quanto às privadas, sendo que na última o aumento foi consideravelmente maior. Acredita-se que isso ocorreu devido aos anseios do mercado econômico, elemento decisivo para a criação dos cursos, expressando a premissa mercadológica do ensino superior no país (TEIXEIRA et al., 2006; MORAES, 2001).

Ainda sobre a oferta de cursos de graduação em Enfermagem, vale destacar que em 1996, dos 111 cursos existentes, 89 (80%) eram ofertados por universidades, e 22 (20%) por instituições não universitárias. Já em 2010, com o reflexo das políticas adotadas para a educação superior, a oferta passou a ser menor no setor universitário, correspondendo a 41,3% (330), sendo 46,1% (368) pelas faculdades e 12,7% (101) por centros universitários e Institutos Federais de Educação. Esses valores diferem do perfil dos demais cursos da área de saúde e bem-estar que, em 2010, ofertavam 50,4% de seus cursos em instituições universitárias. Dessa forma, foi determinado o perfil dos futuros profissionais a serem inseridos no mercado de trabalho, que têm acesso aos cursos de graduação que se desenvolveram na tríade ensino pesquisa e extensão, enquanto nos cursos de Enfermagem essa oferta foi exclusivamente pelo ensino (VELOSO; JEZUS, OLIVEIRA, 2012; BRASIL, 2012b; BRASIL, 2012c).

1.4 O “acesso” à Educação Superior

A palavra acesso nos remete à ideia de oportunizar a educação superior ao indivíduo, de acordo com os documentos que direcionam as políticas educacionais em vigência no país, como por exemplo, no Decreto nº 7.234, de 2010, que regulamentou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES):

[...] democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010a, p. 1).

O acesso não significa apenas ultrapassar os muros das IES. As autoras têm um conceito mais abrangente que enseja discussões acerca da verdadeira intenção

governamental de ampliar a passagem, para o mundo acadêmico, a um número maior de brasileiros. As autoras trabalham o acesso com ótica mais abrangente e contextual:

Segue-se que, numa definição preliminar e abrangente, acesso significa “fazer parte”; por conseguinte, remete à inserção, participação, acolhimento. Entretanto, o acesso pode ser entendido mais profundamente, de forma a transcender a contradição que emerge dessa compreensão, que se relaciona à dualidade “incluído/excluído”, “integrado/não integrado”, “parte/todo”. Acesso, num sentido mais profundo, refere-se a um pertencimento que se liga indissociavelmente ao senso de coletividade/universalidade e à *práxis* criativa. Quer dizer, agrega-se ao sentido de igualdade e de liberdade. (SILVA; VELOSO, 2012, p. 4).

O termo democratizar vai além do que apenas garantir o ingresso à universidade pública gratuita, englobando os mecanismos de permanência, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas pelos estudantes de classes menos privilegiadas economicamente e que, em geral, apresentam dificuldades para prosseguir sua vida acadêmica com sucesso (VASCONCELOS, 2010).

Sob a vertente de Araújo (2011) e Lima (2012), o ingresso na educação superior, desde o Brasil colonial e imperial era, substancialmente, restrito às classes mais favorecidas monetariamente. Somente a partir da instituição da Nova República é que se verificou a ampliação do número de vagas, possibilitando o ingresso de brasileiros de camadas desprivilegiadas economicamente.

Contudo, a qualidade dos cursos ofertados é questionável para a formação superior, contrariando as características descritas em termos de qualidade do ensino superior dispostas na LDB e nos Planos Nacionais de Educação (PNEs).

O ingresso não significa sucesso e, conseqüente, chegada aos objetivos prévios à entrada na educação superior. Entre o ingresso e a conclusão existe um longo caminho a ser percorrido. Este consolida o que se denomina permanência na vida acadêmica e, conforme documentos oficiais, a preservação da qualidade na oferta da educação superior (ARAÚJO, 2012).

Sob a mesma perspectiva, Zago (2006) afirma que o ato de ingressar na IES não garante a permanência do indivíduo na educação superior e tampouco garante que este chegue ao seu objetivo inicial, no caso, a conclusão da graduação, refletindo o sucesso durante o percurso acadêmico.

Silva e Veloso (2012) defendem que a palavra acesso possui um amplo conceito que engloba o ingresso e a permanência, enfatizando a importância da manutenção da qualidade na oferta dos cursos superiores.

Contudo, no presente estudo discute-se apenas a dimensão da permanência, com vistas a evidenciá-la no percurso acadêmico do trabalhador-estudante, tendo em vista que o ingresso tem sido ampliado e a qualidade na formação pode ser questionada devido a aspectos muito particulares dos discentes. Dessa forma, utiliza-se o conceito de permanência, elencado nos estudos de Silva e Veloso (2012), enquanto parte constituinte da palavra acesso, na tentativa de refletir como se dá o percurso e quais as estratégias utilizadas pelo discente do curso na sua permanência na graduação em Enfermagem da UFMT, no *Campus* Universitário de Sinop e que, paralelamente às atividades acadêmicas, desempenha atividades profissionais na área de Enfermagem, atuando como Técnico na área.

Em síntese, para traçar o percurso acadêmico, com vistas às estratégias desenvolvidas pelos trabalhadores-estudantes na graduação em Enfermagem, utiliza-se apenas ao conceito de permanência, a fim de que se possa vir a revelar as dificuldades oriundas do trabalhar e estudar, podendo, assim, contribuir fortemente para a consolidação de reflexões futuras acerca do tema, principalmente aquelas que incidem sobre o papel das IES na formação desse indivíduo.

1.5 As políticas de permanência com foco na assistência estudantil

O olhar para a permanência na educação superior se deu a partir da expansão de cursos e IES, especialmente após a promulgação da LDB, de 1996, adicionada da instauração de políticas públicas voltadas à expansão no setor público, verificadas a partir do ano 2000. Tal afirmação é corroborada por Araujo (2012, p. 4):

Outro fator que contribuiu para o desenvolvimento de estudos sobre a permanência foi o desenvolvimento de políticas focais que acentuaram a importância do acesso e da permanência das chamadas minorias qualitativas, a partir da perspectiva da inclusão.

A autora ainda faz afirmações acerca da permanência na educação superior daqueles com pouco poder aquisitivo:

Embora as taxas de escolarização líquida e bruta da Educação Superior no país ainda estejam em patamares indesejáveis, a ampliação do acesso

trouxe outras necessidades, especialmente para as camadas mais pobres da população que mesmo obtendo vagas em instituições públicas não apresentam condições materiais para permanecer no ensino superior. (ARAUJO, 2012, p. 4).

Sob essa vertente, Zago (2006) afirma que o despertar para os estudos inerentes à permanência na educação superior se verificou em decorrência das investigações sobre o fracasso escolar, pois, após o ingresso na IES, a necessidade posterior era a de permanência com vistas ao sucesso, especialmente para aqueles estudantes desfavorecidos economicamente.

Desse modo, podemos inferir que o termo políticas de permanência está próximo à assistência estudantil, visto que esta trata de um conjunto de ações que auxiliam a permanência do estudante durante seu percurso acadêmico nas IES públicas.

Vasconcelos (2010) observa que existe uma relação estreita entre a assistência estudantil e as políticas de assistência social, a partir de movimentos sociais impulsionados através da luta pelo fim do regime militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Historicamente, as políticas de permanência foram principiadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, na tentativa de ofertar assistência aos discentes de Educação Superior, através do artigo nº 93, inciso 4, parágrafo 1º, alínea “b”, que previa a concessão de bolsas. Contudo, não delineava de forma clara como ocorreria a distribuição desse benefício por parte das IES. Além desse aspecto, podem-se observar nesta lei os primeiros passos da cooperação financeira do governo para com as instituições privadas, na concessão de financiamento do ensino aos que necessitassem (BRASIL, 1961).

Vargas (2012) entende que a assistência estudantil ganhou visibilidade a partir das reivindicações dos movimentos sociais e dos distintos organismos envolvidos com a educação superior, a exemplo do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários (FONAPRACE), criado em 1987, que objetivou a integração regional e nacional das IES em busca do fortalecimento das políticas de assistência aos estudantes de graduação, atuando no planejamento e na operacionalização da assistência estudantil.

O respectivo Fórum definiu a assistência estudantil como:

[...] um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES [Instituições Federais de Ensino Superior], na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de

conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras. (FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS, 2007, p. 14).

Na LDB, de 1996, a permanência foi novamente citada, contudo, ainda de forma discreta, pois não foram explicitados quais seriam os auxílios ou bolsas com os quais os discentes poderiam ser beneficiados.

No Brasil, a assistência estudantil voltada à educação superior foi consolidada de forma mais consistente a partir do PNE 2001-2010, cujo objetivo era estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outras destinadas a apoiar os estudantes carentes que demonstram bom desempenho acadêmico (BRASIL, 2001b).

Campos (2012, p. 24) defende que:

[...] é importante pensarmos a assistência estudantil como fundamental para permanência dos estudantes vulneráveis socioeconomicamente, sem esquecer que seu objetivo é minimizar as dificuldades encontradas, não de suprimir as condições de desigualdade socioeconômica, uma vez que numa sociedade capitalista não há espaço para igualdade, sobretudo, a econômica.

Assim, de forma oficial, pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, institui-se, através do MEC, o PNAES, com objetivo de delinear as ações de assistência estudantil nas áreas de:

moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, sendo estas de responsabilidade das instituições públicas, visando contribuir para melhoria do desempenho do acadêmico, que esteja devidamente matriculado em curso presencial. (BRASIL, 2007a).

Logo depois de ser instituída tal portaria, o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, dispôs sobre o PNAES, com finalidade de ampliar as condições de permanência dos discentes na educação superior pública, democratizando as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão do curso, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010a).

Diferentemente da portaria anteriormente citada, tal Decreto instituiu a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, como ações de assistência estudantil.

1.6 A permanência do discente na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Discorrer sobre a permanência nos cursos de graduação da UFMT tem um significado pessoal, visto que nesse subitem dar-se-á início ao foco desta dissertação que versa sobre os trabalhadores-estudantes. Todavia, remete a reflexões, como por exemplo, sobre a ausência daqueles que conduzem a vida laboral paralelamente à graduação, como beneficiários de programas assistenciais do ensino superior pública.

1.6.1 Conhecendo a UFMT

A Fundação Universidade Federal de Mato Grosso foi criada por meio da Lei nº 5.647, de 10 de dezembro de 1970, sendo que o primeiro *campus* estava localizado na capital, Cuiabá. Nogueira (2012), em suas análises, conclui que a criação dessa instituição de educação superior — formada a partir da união de faculdades e institutos — ocorreu sob a influência da Reforma Universitária, durante o período da Ditadura Militar.

Seis anos após a criação da UFMT em Cuiabá, em 1976, foi instituído o *Campus* Universitário de Rondonópolis, a partir do Centro Pedagógico de Rondonópolis; contudo, obteve sede própria apenas em 1983. Em 2012, o respectivo *campus* contava com os seguintes institutos: Instituto de Ciências Agrárias e Tecnológicas (ICAT), Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN) e o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS).

A partir de 1980, foi implantado o Campus do Médio Araguaia, com o Centro Pedagógico de Barra do Garças. Em 2012, foi denominado Instituto Universitário do Médio Araguaia e dividido em dois *campi* I e II, localizados, respectivamente, nas cidades vizinhas que compõem o Médio Araguaia: Barra do Garça e Pontal do Araguaia.

Em 1990, foi criado o Instituto Universitário do Norte Mato-grossense (IUNMAT), em Sinop. A partir de 2010, passou a ser chamado de Campus Universitário de Sinop, constituído por três institutos: Instituto de Ciências da Saúde, Instituto de Ciências Agrárias e Instituto de Ciências Naturais, Humanas e Sociais; contando com dez cursos de graduação presenciais e três cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrados em Ciências Ambientais, em Zootecnia e em Agronomia).

Quanto à administração, a UFMT é constituída por órgãos deliberativos no que se refere à gestão da instituição por: Reitoria, como sendo um conjunto de processos gerenciais e de pessoas, responsáveis pela gestão da UFMT; Vice-Reitoria, responsável pelo Hospital Júlio Müller, pela Editora da UFMT, pela Biblioteca Central e pelo Hospital Veterinário; Cinco Pró-Reitorias no *Campus* Universitário de Cuiabá: Administração: Planejamento; Ensino de Graduação; Ensino de Pós-Graduação; Pesquisa, Cultura, Esporte e Vivência, além das três Pró-reitorias nos *campi* do interior. Conta também com três secretarias que compõem as pró-reitorias da UFMT: Secretaria de Comunicação, Secretaria de Gestão de Pessoas e Secretaria de Tecnologia da Informação.

Além desses, a UFMT conta com os Conselhos que participam das decisões tomadas no âmbito da gestão administrativa e da gestão acadêmica: Conselho Diretor (CD) com o objetivo de exercer a administração da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso e a supervisão da Universidade; Conselho Universitário (CONSUNI), que delibera sobre matéria administrativa, econômica, financeira e de desenvolvimento de pessoal, de acordo com a legislação em vigência; e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), responsáveis pelas discussões e deliberações nos três âmbitos.

Em 2013, a UFMT está constituída por 27 Institutos e Faculdades; o Hospital Universitário Júlio Müller, o Hospital Veterinário (Cuiabá e Sinop); uma Fazenda Experimental; uma Base Avançada de pesquisa no Pantanal; Estações Meteorológicas (Cuiabá e Rondonópolis); Herbário; Biotério, Zoológico, Ginásio de Esportes, Parque Aquático, Museus e o único Teatro, com especificações técnicas exigidas para receber as diversas modalidades de artes cênicas, todos em Cuiabá. Conta ainda com o maior sistema de bibliotecas do estado, com exemplares nos quatro *campi*.

No campo da pesquisa, o discente da graduação pode participar do Programa de Bolsas de Iniciação Científica, que congrega o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), em convênio com o Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq) e com a Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso (FAPEMAT), cuja seleção de bolsistas é feita de forma integrada; e também do programa Voluntariado de Iniciação Científica (VIC), um espaço institucional para o desenvolvimento da atividade de iniciação científica por alunos voluntários não contemplados com bolsa.

A UFMT oferece bolsas de Monitoria voltadas ao ensino de graduação, do Programa de Educação Tutorial (PET), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência (PIBID), este, com o objetivo de estimular o desenvolvimento dos estudantes de licenciatura na UFMT, todas no âmbito da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG). Oferece ainda o Programa de Assistência Estudantil (PAE), com bolsas permanência, bolsa material pedagógico para cursos de idiomas, auxílio moradia, auxílio alimentação, auxílio eventos externos, inclusão digital e apoio à saúde, por meio de parceria com a Coordenação de Assistência e Benefício ao Servidor (CABES). Todas as ações são desenvolvidas no âmbito da Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência (PROCEV).

1.6.2 Bolsas e Auxílios

Na UFMT, o órgão suplementar de Assistência ao Estudante foi criado em 1970 e substituído, em 1976, pelo Departamento de Assistência aos Estudantes. Na sequência, passou a Gerência de Assistência Estudantil, subordinada à Coordenação de Assuntos Comunitários. Logo, passou a se chamar Coordenação de Assistência aos Estudantes, nomenclatura que perdurou até o ano 2000, quando, então, foi renomeada para Coordenação de Articulação com Estudantes, assim denominada até o presente momento (CAMPOS, 2012).

Em 2012, foi criada a Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PRAE) da UFMT, visando a articulação dos programas e ações, a fim de proporcionar aos estudantes a formação integral de excelência, crítica, cidadã e compromissada com a sociedade. A PRAE é composta pelas Coordenações: de Assistência Estudantil, que trata das questões de permanência social e econômica e acompanhamento das políticas de articulação intercampus e de moradia; e de Políticas Acadêmicas e de Ações Afirmativas, voltadas para a articulação dos programas de ensino, cultura e extensão e atividades de esporte e lazer.

Os programas de permanência⁷ na educação superior representam continuidade dos estudos para vários estudantes que almejam um futuro melhor.

⁷ Nesta etapa, entenderemos os Programas de Permanência como aqueles que auxiliam financeiramente na permanência do estudante, conforme descrito no Programa Nacional de Assistência Estudantil. Todavia, no cenário de nosso estudo, conta-se apenas com Auxílio Moradia, Auxílio Alimentação e Bolsa Permanência.

Quadro 1 - Resumo da oferta de bolsas e auxílios estudantis na Universidade Federal de Mato Grosso entre 2009 e 2010.

Bolsas e Auxílios	Quantidade
Bolsa Permanência	900
Moradia Estudantil	102
Auxílio Alimentação	780
Auxílio Evento	1.100
Auxílio Cultura	8.000

Fonte: BRASIL (2010b)

Tais auxílios e bolsas estão contemplados no Programa Nacional de Assistência Estudantil, com vistas à permanência do discente; todavia, o auxílio é ofertado conforme a procura dos discentes, por meio da concessão de passagens que permitam o transporte do discente a evento. O auxílio Cultura está associado às atividades culturais da PROCEV.

Independente de editais, a UFMT ofertou, no Campus Universitário de Cuiabá, 2.500 refeições por dia, no Restaurante Universitário; atenção a 65 alunos por mês no Ensino de Línguas; conferiu auxílio transporte para 1.500 deles; beneficiou 650 alunos no que se refere à inclusão digital; proporcionou a 5.000 alunos apoio pedagógico por mês; contribuiu com assistência esportiva, beneficiando 4.000 discentes ao mês; e atendeu a 400 estudantes no que concerne à assistência à saúde (BRASIL, 2010b).

Na UFMT, são lançados anualmente dois editais que dispõem sobre a seleção de estudantes contemplados com os auxílios e bolsas, conforme a Resolução do CONSUNI nº 5, de 5 de maio de 2010, e na Portaria nº 631, de 12 de julho de 2010 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2010b; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2011a; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2012a).

Os benefícios são: Bolsa Permanência, no valor de trezentos sessenta reais, por meio de atividades remuneradas (vinte horas semanais) no âmbito do ensino, da pesquisa ou da extensão, visando ao desenvolvimento acadêmico, cultural e técnico de estudantes de baixa renda, regulamentada pelas Resoluções CONSUNI nº 5, de 4 de maio de 2005, e a de nº 11, de 9 de junho de 2005 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2010b; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2011a; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2012a).

Para tanto, o estudante deverá ter um professor supervisor que o acompanhe no desenvolvimento de suas atividades, as quais podem ser no ensino (monitoria voluntária,

estágio curricular obrigatório), na pesquisa (bolsista voluntário), ou na extensão (projetos de caráter científico, cultural ou esportivo) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2010b; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2011a; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2012a).

Os discentes podem fazer uso do Auxílio Alimentação, no valor de R\$ 85,00 (oitenta e cinco reais), dos Campi: Cuiabá e Rondonópolis (locais estes possuidores de Restaurantes Universitários), e no valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) onde não existe Restaurante Universitário, como nos Campi do Médio Araguaia e Sinop. Esse auxílio destina-se a apoiar a permanência dos estudantes de baixa renda na Universidade, por meio de repasse mensal do valor correspondente ao preço do almoço e do jantar no Restaurante Universitário, de acordo com a Resolução do CONSUNI nº 4, de 18 de abril de 2007 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2010b; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2011a; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2012a).

E, por fim, está contemplado o edital o Auxílio Moradia, no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais), o qual consiste no pagamento/transferência de recurso financeiro que deverá ser utilizado, exclusivamente, com moradia. O aluno deverá apresentar, no final de cada semestre, junto à renovação de bolsa/auxílio, os comprovantes de pagamento do aluguel ou concorrer a vagas nas Casas do Estudante Universitário (CEU) nos *Campi* de Cuiabá e Rondonópolis. Essas vagas são destinadas aos discentes que residem em cidades distintas do município em que está cursando (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2010b; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2011a; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2012a).

Para que o discente possa concorrer às bolsas ou aos auxílios deve obedecer a alguns critérios que poderão garantir ou não a aquisição do benefício. Conforme consta nos editais de 2010, 2011 e 2012 são excluídos do processo os alunos matriculados em caráter especial; estudantes matriculados em cursos de especialização *lato sensu*; estudantes possuidores de outras bolsas remuneradas e discentes que possuam algum vínculo empregatício.

A UFMT ainda dispõe do Programa de Bolsa de Apoio à Inclusão, devidamente regulamentada pela Resolução do CONSEPE nº 37, de 24 de maio de 2010, a chamada Bolsa Inclusão, vinculada à PROEG, que tem por objetivo atender ao respectivo programa, de modo a colaborar com o desenvolvimento de atividades de gestão e acompanhamento

das Ações Afirmativas na política educacional da instituição. São de competência da própria PROEG: a seleção e o acompanhamento dos bolsistas que deverão possuir a disponibilidade de vinte horas semanais para a execução das atividades. Entretanto, a Resolução não define o valor fixado para a bolsa.

Torna-se discutível, nos critérios de seleção, a ausência, na disputa por uma bolsa, de estudantes que trabalham, assim como não está previsto auxílio dentro do programa de Assistência Estudantil na UFMT. Há que se salientar que o PNAES confere autonomia à IES para a confecção e elaboração dos editais de seleção, atribuindo à instituição responsabilidade na definição dos critérios e metodologias de seleção dos futuros beneficiários. Assim, torna-se questionável a eficácia dessa assistência, pois, devido ao baixo valor monetário das bolsas e dos auxílios, não permite que o trabalhador-estudante deixe o trabalho e, tampouco, que o bolsista consiga garantir sua permanência na universidade apenas com o valor do benefício.

Em virtude de tal aspecto, fica evidente a ausência dos trabalhadores-estudantes, em especial os dos cursos de graduação em Enfermagem, visto que, em sua grande maioria, desempenham atividade remunerada no período noturno e durante o dia se lançam à busca pelo conhecimento, almejando uma realização pessoal e profissional.

1.6.3 Bolsas sob o prisma da formação complementar

Nesse item são consideradas as atividades de formação complementar remunerada, no âmbito da Universidade, ou seja, as que envolvem a pesquisa, o ensino e a extensão. Desse modo, discorreremos a seguir tais atividades ofertadas aos discentes que, porventura, tenham interesse em desenvolvê-las.

A primeira atividade complementar com possibilidade de remuneração é a Monitoria, que compõe o eixo Ensino na universidade pública. Esse programa está vinculado à Coordenação de Políticas Acadêmicas e, na UFMT, é lançado anualmente através da PROEG, conforme a Resolução CONSEPE nº 43/2010.

No que se refere à disposição de bolsas remuneradas dentro do programa e disposto no item nº 9 do edital em vigência, destaca-se a que o discente contemplado a receberá enquanto estiver vinculado ao programa, devendo desenvolver atividades em um ou dois semestres letivos. Para isso, deverá ser cumprida carga horária de vinte horas semanais, distribuída entre orientação do professor, estudos e atividades didático-pedagógicas

relacionadas ao ensino e pesquisa da disciplina, em consonância com o plano de atividades apresentado na proposta do curso, não gerando qualquer vínculo empregatício com a instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2012b).

Contudo, existem pontos a serem refletidos sob o prisma de que esta é uma atividade complementar à formação e deverá ser enfrentada como tal pelos discentes envolvidos com o programa. Caso o discente já possua bolsa, não poderá ser um monitor remunerado, caracterizando acúmulo de benefício e, ainda, o monitor selecionado deverá assinar declaração de que não possui outra bolsa e que dispõe de 20 horas para realizar as atividades planejadas. Em 2012, na graduação em Enfermagem do CUS, existiam oito discentes contemplados com a Bolsa de Monitoria Remunerada nas distintas áreas do conhecimento (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2012a).

No âmbito da Extensão, a UFMT possui, pela Resolução do CONSUNI nº 15, de 29 de junho de 2005, Bolsas de Extensão, concedidas durante o período de oito meses anuais, correspondente ao ano letivo, que tem carga horária de 12 horas semanais compatibilizadas com a grade horária do beneficiado. Lembrando que nos últimos três anos a UFMT concedeu o total de 2.995 bolsas de extensão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2012b).

Os critérios de seleção para a Bolsa de Extensão também estão previstos na Resolução nº 15 do CONSUNI, de 2005: estar matriculado regularmente em um dos cursos de graduação, ter competência/perfil para exercer as tarefas solicitadas, possuir carga horária disponível para a execução das atividades propostas, comprovadas pela planilha, possuir uma solicitação e estar cadastrado na Coordenação de Extensão (CODEX) por meio do preenchimento de formulário específico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2012b).

No que tange à Pesquisa, tem-se o Programa de Iniciação Científica que, em 2012, contava com 287 bolsas do CNPq, 96 da UFMT e 100 da FAPEMAT. Os critérios para a concessão da bolsa exigem do discente: estar regularmente matriculado em curso de graduação da UFMT; dedicar-se em tempo integral às atividades referentes ao Curso e ao desenvolvimento do plano de trabalho apresentado; em caso de ter tido bolsa PIBIC cancelada a pedido do orientador, por conta de desempenho insuficiente ou conduta inadequada, não poderá receber nova bolsa; não deverá possuir qualquer vínculo empregatício durante a vigência da bolsa, bem como não possuir outra bolsa (bolsa

atividade, bolsa monitoria, outras) ou estar desenvolvendo estágio remunerado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2012c).

Em 2012, três discentes matriculados no curso de graduação em Enfermagem, do CUS, foram bolsistas PIBIC e apenas um Voluntário de Iniciação Científica (VIC) no respectivo curso, de acordo com a última seleção realizada.

Além do PIBIC, é válido destacar a sua versão destinada a atender aos discentes que ingressaram por Ações Afirmativas, no caso o PIBIC-AF. Para Bergmann (apud MOEHLECKE, 2002, p. 199): “Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas - aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos - em determinados empregos ou escolas”.

Como critério de seleção consta, no edital, a obrigatoriedade de ser estudante indígena regularmente matriculado em curso de graduação da UFMT. Desse modo, ele deverá fazer parte do programa de inclusão indígena na UFMT e dedicar-se em tempo integral às atividades referentes ao curso e ao desenvolvimento do plano de trabalho apresentado pelo orientador; não podendo possuir vínculo empregatício durante a vigência da bolsa e não ter outra bolsa, tal como: bolsa atividade, bolsa monitoria, ou estar desenvolvendo estágio remunerado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2012d).

Além do PIBIC e do PIBIC-AF, a UFMT é contemplada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo MEC e fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por meta a valorização do magistério e o apoio aos estudantes de licenciatura das IES públicas. Seu objetivo é o de elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, assim como viabilizar a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de ensino, estimulando a integração entre Educação Superior e Educação Básica (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2011b).

O candidato selecionado deverá se dedicar, no período de vigência da bolsa, no mínimo 20 (vinte) horas semanais, sem prejuízos de suas atividades discentes no âmbito do ensino; não possuir qualquer tipo de bolsa na instituição financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e ter cumprido um maior número de disciplinas pedagógicas do curso. O valor da bolsa está estipulado em R\$ 400,00 (quatrocentos reais) durante doze meses (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2011b).

O Programa de Educação Tutorial (PET) foi oficialmente instituído pela Lei nº 11.180/2005 e regulamentado pelas Portarias do MEC nº 3.385/2005, nº 1.632/2006 e nº 1.046/2007. A regulamentação do PET define como o programa deve funcionar, qual a constituição administrativa e acadêmica, além de estabelecer normas e periodicidade do processo de avaliação dos grupos. A Portaria nº 976, de 2010, trouxe inovações para a estrutura do PET, como a flexibilização e dinamização da estrutura dos grupos, a definição de tempo máximo de exercício da tutoria, a aproximação com a estrutura acadêmica da universidade e a definição de estruturas internas de gestão do PET.

Busca-se trabalhar com o PET voltado para a área da saúde, na qual estão inseridos os discentes colaboradores deste estudo. A opção foi pela análise do último edital lançado, que contemplava os critérios de seleção para os interessados em ingressar nessa atividade, devendo estar cursando do 1º ao 4º ano de graduação dos cursos de Enfermagem, Serviço Social, Pedagogia, Psicologia, Saúde Coletiva ou Música durante o período de 2012; estar disponíveis, no mínimo, 20 horas semanais às atividades do programa, além de ter disponibilidade aos finais de semana e não estar recebendo outra bolsa (CAPES, CNPq, IES, ou outra bolsa Institucional) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2012e).

Com base nas informações anteriores temos o seguinte quadro:

Quadro 2 - Resumo da oferta de bolsas com relação aos programas de formação complementar.

Programas	Descrição do Programa	Regulamentação do Programa
Monitoria	Programa de Monitoria	Edital PROEG/UFMT Nº. 001/2010. Com base na Resolução nº 16 do CONSEPE de 1987.
Extensão	Programa de Extensão é organizado pelas Coordenações de Extensão sendo que todos os <i>campi</i> são subordinados à PROCEV.	Resolução nº 15 do CONSUNI / 2005.
PIBIC	Programa de Iniciação Científica	Edital de Convocação 2012/2013 emitido anualmente pela Pró-reitoria de Pesquisa.
PIBID	Programa de Iniciação à Docência.	Edital nº 006/2011-PROEG/UFMT.
PET	Programa de Educação Tutorial	Lei nº 11.180/2005.

Fonte: Dados da autora

Dessa forma, pode ganhar destaque a existência de programas que viabilizam a participação do discente que trabalha, no âmbito de formação complementar na UFMT, no caso o PET e o programa de Monitoria, que possibilitam ao candidato possuir vínculo empregatício de qualquer espécie, todavia, nesses programas, o discente selecionado deverá cumprir uma carga horária semanal de 20 horas, o que pode dificultar a participação do trabalhador-estudante da graduação em Enfermagem devido à escassez de tempo.

No entanto, como os participantes de nosso estudo, os discentes classificados como trabalhadores-estudantes da educação superior pública, em especial na UFMT/CUS, no curso de graduação em Enfermagem, o trabalho noturno e o ensino diurno deixam-nos mais distantes do princípio de igualdade, pois a estes não são ofertadas as mesmas oportunidades de participação em programas assistenciais e, tampouco, nos de formação complementar.

CAPÍTULO 2: ENTRE AS ATIVIDADES ACADÊMICAS E AS ATIVIDADES LABORAIS

Neste capítulo pretende-se investigar e discutir a presença dos trabalhadores estudantes na educação superior, com ênfase na formação em Enfermagem, destacando a presença dos profissionais com formação em nível médio, com destaque para os que trabalham, segundo as leis e decretos emitidos pelos governos após a promulgação da LDB de 1996.

Na sequência, analisa-se a presença do profissional Técnico em Enfermagem, principalmente, após a mudança no panorama da saúde pública no Brasil, em especial após a instituição do SUS, e, posteriormente, com a implantação do PSF, na perspectiva de que essas mudanças favoreceram a ampliação do número de vagas para o profissional enfermeiro, principalmente na área de promoção e prevenção à saúde, o que, certamente, fomentou a expansão dos cursos de Enfermagem no país.

2.1 A busca pela Educação Superior

A atividade laboral pode ser considerada a ação e a relação entre o indivíduo e o mundo, além de compor um eixo importante na dinâmica das sociedades. Lopes (2009) pondera que a competitividade, com raízes no modelo capitalista, vem sendo característica comum em tais sociedades, refletindo não apenas a relação entre o indivíduo e o meio, mas a necessidade de mudança no que concerne à execução do trabalho pelo indivíduo e seus reflexos para o meio.

Sob uma vertente etimológica, a palavra educação significa uma relação entre aprender algo através de alguém ou transmitir alguma informação a outrem. Trata-se de processos formativos desenvolvidos pela convivência humana, através da vida familiar, relações no trabalho, instituições de ensino e/ou organizações sociais (BRASIL, 1996a).

A fase adulta do indivíduo é marcada por inúmeras mudanças, inclusive a realização de uma atividade remunerada paralela às atividades da vida diária, a qual se atribui o nome de trabalho⁸, analisado sob distintas concepções que variam do simples ato de ocupar o homem, realização pessoal do indivíduo, até a caracterização de venda de força física em benefício de outrem.

⁸ Nesse momento, entendemos a palavra trabalho e a atividade laboral como sinônimas.

Furlani (2001) afirma que o trabalho está restrito às forças física e cognitiva e que ambas podem ser aperfeiçoadas se transformando em formação profissional mais prolongada. Essa afirmação nos remete a uma educação que deixe de ser anterior ao trabalho e passe a ser, concomitante a ele, um processo de educação permanente, numa busca cada vez maior pelo ensino superior por parte dos indivíduos que trabalham.

A educação em caráter permanente nos reporta ao trabalhar e ao estudar. Essas atividades podem ser justificadas pela busca do indivíduo por algo que lhe possibilite a melhoria de suas condições econômicas, sociais, políticas. De acordo com Moraes (2001), tais fatores podem nos remeter à ótica neoliberal, característica de sociedades capitalistas, sendo a competitividade o combustível em sua condução.

O retorno à sala de aula é caracterizado como um marco desafiador na vida do trabalhador, visto que sair daquela condição exclusiva de agente efetivo da ação, durante a execução da atividade laboral, e passar a ser também um agente do conhecimento, exige determinação, dedicação, disciplina e tempo, características difíceis de serem agregadas ao estudante que trabalha.

Estudos apontam que as instituições de educação superior vêm recebendo discentes de várias características, principalmente no que se refere à condição financeira, pois muitos matriculados no ensino superior noturno desempenham suas atividades remuneradas no período diurno. Essa realidade tem maior predominância nas instituições privadas:

Desde então, o acesso ao ensino superior, sobretudo em cursos noturnos, vem ampliando a categoria de estudante trabalhador, sobretudo nas IES privadas, que cresceram enormemente durante o regime militar, contando com o apoio dos recursos públicos. A procura por educação no turno noturno por jovens e adultos trabalhadores continua a partir do processo de *redemocratização do país*, nos anos de 1980, e perdura até os dias atuais em todo o país. (OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2010, p. 248).

Tal situação vem sendo estendida ao ensino superior público, mais precisamente, após a promulgação da LDB, em 1996, que, através do artigo nº 47 parágrafo 4º, dispõe que a educação superior, em nível de graduação, deve ser ofertada pelas IES também no período noturno, em caráter obrigatório para as instituições públicas, devendo ser garantidos os mesmos padrões de qualidade dos cursos do período diurno (BRASIL, 1996a; FURLANI, 2001).

Contraditoriamente, temos a afirmação de Oliveira, Bittar e Lemos (2010, p. 251):

A oferta de ensino noturno, na educação superior, é maior na rede privada (70,9%); na rede pública esse percentual de matrículas é de 37,7%. No

geral, 62,6% das matrículas são registradas no turno noturno. Portanto, verifica-se que boa parte dos estudantes trabalhadores está matriculada no ensino noturno privado e que o setor público concentra sua oferta no turno diurno (62,3%), o que torna difícil o acesso e a permanência de estudantes trabalhadores, sobretudo aos cursos considerados de melhor qualidade.

Sob essa ótica, faz-se necessária a compreensão da classificação das atividades laborais e cognitivas dos atores da dicotomia trabalho/universidade. Furlani (2001) exprime as seguintes descrições:

- Estudante é aquele mantido pela família em sua totalidade, possibilitando-lhe dedicar exclusivamente aos estudos em período integral ou parcial;
- Estudante-Trabalhador é o estudante que trabalha, contudo, continua recebendo auxílio financeiro dos familiares;
- Trabalhador-Estudante⁹ é o estudante que possui atividade laboral remunerada e não depende financeiramente da família, pelo contrário, contribui com o orçamento doméstico.

Conforme foi abordado, a expansão da educação superior, em nível de graduação, tem seguido princípios de ordem universalista, por meio dos programas de ampliação de vagas e dos programas que viabilizam o ingresso das camadas menos favorecidas economicamente a este nível de ensino, levando “democratização”¹⁰ do ensino, abrindo, àquele que trabalha, a possibilidade de cursar a graduação, principalmente no período pós-LDB.

A ampliação de vagas no ensino noturno privado existiu devido ao sistema público não ter conseguido absorver a demanda de trabalhadores-estudantes devido às atividades laborais no período diurno, com vistas a atender aos anseios mercadológicos. No ensino público, o ingresso e a permanência eram difíceis, visto que os discentes não podiam abandonar os respectivos trabalhos, e a grande maioria dos cursos era ofertada em período diurno ou integral, o que dificultava a manutenção no emprego dos estudantes que trabalhavam (OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2010; BRASIL, 2011).

Para os trabalhadores-estudantes, a educação superior é compreendida como garantia à sua permanência no mercado de trabalho, à melhoria do poder aquisitivo e,

⁹ Durante todo o texto, utilizaremos esse termo como o norteador para a nossa análise.

¹⁰ A palavra democratização tem a finalidade de evidenciar a possibilidade de universalização desse nível de ensino às camadas populares, desprestigiadas economicamente. Contudo, as aspas foram mantidas, pois essa expansão, conforme os dados do MEC/Inep por meio dos Censos da Educação Superior têm demonstrado que a expansão ocorreu com maior expressão no ensino superior privado. Dessa forma, remete a reflexões quanto à democratização, abordadas em documentos oficiais.

consequentemente, da qualidade de vida. Os trabalhadores se lançam às universidades, faculdades ou centros universitários, privados ou públicos, em busca de conhecimento de nível superior. A maioria opta por cursos de menor prestígio ou de exígua concorrência, preferencialmente aqueles que ofertados no período noturno, para que possam continuar trabalhando e, assim, contribuir ou garantir o seu sustento e/o de sua família (ZAGO, 2006; OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2010).

De acordo com o relatório da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), mais de um terço dos estudantes pertencentes às classes C, D e E exercem alguma atividade laboral remunerada durante a realização da graduação nas universidades federais (BRASIL, 2011).

A aspiração do diploma em um curso superior tem por base fatores particulares a cada discente, pois cada um é detentor de uma vida, de uma trajetória escolar, marcadas por sucessos e insucessos, que o fizeram ir à busca de trabalho, ao finalizar o ensino médio. Assim, Zago (2006) e Furlani (2001) acreditam que o fato de esses futuros estudantes de ensino superior ter que contribuir com a renda familiar logo que atingem a maioridade, pode contribuir para o afastamento do respectivo nível de ensino e retorno após firmar-se no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, o primeiro PNE, em 2001, estabeleceu o acesso daqueles que trabalham enquanto cursam o ensino superior, viabilizando o aumento do ingresso na educação superior de jovens, entre 18 e 24 anos, em 30% do total de brasileiros nessa faixa etária. No projeto de Lei, que descreve as metas do PNE para o decênio de 2011-2020, consta o aumento de matrículas na educação superior, para 50% do total de brasileiros pertencentes ao mesmo grupo etário, com vistas ao aumento do número de vagas no período noturno (BRASIL, 2010c).

Entretanto, o referido documento não delibera de forma clara como será organizada essa elevação no número de matrículas no período noturno e tampouco elenca uma articulação específica voltada para atender ao trabalhador-estudante.

Quando se aborda o binômio estudante/trabalhador, imaginam-se, prioritariamente, aqueles indivíduos que exercem atividades laborais remuneradas no período diurno e, ao cair da noite, dirigem-se às instituições de ensino em busca de qualificação. Entretanto, o ato de estudar no período diurno e trabalhar no noturno também é verídico, principalmente no que se refere aos discentes que exercem atividades remuneradas em áreas consideradas essenciais para a população, como é o caso dos serviços de saúde, ou seja, aqueles que

mantêm suas portas abertas durante vinte e quatro horas diárias, a exemplo das unidades hospitalares.

Levando-se em conta que nas instituições públicas os cursos são ofertados em caráter integral, em sua grande maioria, essa característica é contrária, pois os discentes que possuem atividade laboral remunerada desempenham-na no período noturno, em especial aqueles que são profissionais da área da saúde e trabalham em regime de plantões em escalas doze por trinta e seis horas¹¹.

As políticas educacionais vêm sendo conduzidas de modo a atender grupos específicos, principalmente na rede pública de educação superior. Todavia, políticas que viabilizem a permanência dos discentes trabalhadores ainda são algo passível de discussão, visto que eles não podem se dedicar exclusivamente à sua formação e acabam dividindo o tempo entre a atividade laboral e as acadêmicas.

2.2 A Educação Superior para aqueles que trabalham

A abordagem sobre políticas educacionais não nos permite ficar alheios à historicidade da formação da educação superior no Brasil, fazendo-se necessário destacar alguns momentos de seu percurso e que refletem a trajetória da educação superior no que se refere àqueles que trabalham.

Na educação jesuítica, apenas os indivíduos da classe dominante tinham a possibilidade de formação superior em Medicina e/ou Direito e assim o faziam se dirigindo ao continente Europeu (NEY, 2008).

Com a vinda da Família Real Portuguesa, em 1808, algumas modificações foram introduzidas na política educacional, que se voltou para cursos direcionados à defesa militar e para a constituição de uma burocracia estatal de serviço ao reino, necessitando, assim, de formação especializada: engenheiros, médicos, técnicos em economia, técnicos em agricultura, visto que a indústria acabara de ser criada sob uma vertente utilitarista e puramente profissional (ARAÚJO, 2011).

Com o Ato Adicional de 1834, reforçou a responsabilidade da União de conduzir a educação superior no Brasil, contudo, ainda de forma rudimentar, cabendo às províncias a condução do ensino primário e secundário. Em meio a mudanças em caráter

¹¹ Nossos sujeitos trabalham em suas respectivas instituições de assistência à saúde em regime de escalas, nas quais executavam suas atividades laborais por 12 horas seguidas e folgavam 36 horas ininterruptas.

governamental e de gestão, o século subsequente foi marcado por inúmeras incertezas quanto à difusão da educação no país, visto que ainda, acessível, prioritariamente, aos membros das camadas dominantes (NEY, 2008; ARAÚJO, 2011).

Um fator de destaque na difusão da educação superior para os segmentos sociais menos favorecidos foi a industrialização, aliada ao advento da imigração, possibilitando o aumento do número de pessoas disponíveis para o trabalho, mesmo não qualificado, em virtude do processo de industrialização. Os aspectos anteriormente citados estimularam os gestores da época a proporcionar um investimento maior na educação brasileira, no sentido de atender aos anseios da indústria e, conseqüentemente, do capital, no sentido de qualificar a mão de obra nacional para o trabalho (NEY, 2008; ARAÚJO, 2011).

Os anos subsequentes a 1900 foram marcados por vários acontecimentos no que tange à educação superior, em especial com a criação do Ministério da Educação em 1930. No ano seguinte, em 1931, foram instituídos o Conselho Nacional de Educação (CNE) e os Conselhos Estaduais de Educação. O Decreto nº 19.851 regulamentou, através de Estatuto, as Universidades Brasileiras, dispondo sobre a organização do ensino superior no país (BRASIL, 1931).

No período do Estado Novo (1937-1945), a nação brasileira possuía uma política educacional voltada para o favorecimento intelectual de uma minoria, caracterizada pela dualidade entre a escola da elite e a escola de natureza profissional, ficando o acesso à educação superior restrito aos que cursavam o antigo colegial, ou seja, aos indivíduos financeiramente favorecidos, restando aos demais o encerramento da vida escolar ou opção pelo ensino profissionalizante, por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (NEY, 2008).

Apenas com a consolidação da LDB, em 1961, voltou-se a pensar na educação superior, todavia, sem muito fôlego, visto que a formação técnica continuava em ascensão. O Golpe Militar de 1964 foi, sem dúvida, o marco histórico que impossibilitou as mudanças concernentes à sua estruturação organizacional, visto o interesse em regulamentar a educação superior no país, o que se realizou através da Lei nº 5.540, que normatizou a organização, funcionamento e articulação com o ensino médio (NEY, 2008).

O fim do governo militar e a instalação da Nova República, principalmente com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, apontaram para a necessidade de serem traçados novos rumos para a educação no país, inclusive no que tange aos aspectos legais. Assim, em 1996, seguidas por várias discussões, foi aprovada a LDB nº 9.394, delineando

novos caminhos para a educação, e, na sequência, a instituição do primeiro PNE (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996a; BRASIL, 2001b; NEY, 2008).

Apesar de mencionada na Constituição Federal de 1934 e na LDB de 1961, a importância da tríade que solidifica a formação na universidade novamente foi contemplada na Constituição Federal de 1988, que preconiza como finalidade básica a execução do Ensino, da Pesquisa e da Extensão no interior das universidades. Tal expressão foi contemplada com maior veemência na LDB de 1996, que se tornou um marco importante para a educação superior brasileira, em caráter organizacional e funcional, visando ao desenvolvimento da ciência e tecnologias, promovendo a difusão da cultura e a formação de cidadãos que contribuam para o desenvolvimento da sociedade brasileira (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996a).

Em caráter organizacional e funcional, destaca que o ensino superior passava a ser ofertado pelas IES, divididas em públicas e privadas. No que concerne à organização acadêmica, foram classificadas como: universidades, centros universitários, faculdades, instituições superiores ou escolas superiores, além da Educação Tecnológica e Institutos Superiores de Educação (OLIVEIRA et al., 2008; RISTOFF, 2008).

A educação superior se encontra em franca expansão por evidentes motivos, por exemplo, aumento da população que procura tal ensino, refletido por política de formação básica e fundamental que vem sendo elaborada para engajar o indivíduo na busca do conhecimento, ou mesmo pela exigência da própria política econômica delineada sob uma vertente de intensa produção em decorrência do consumo, solicitando de seus trabalhadores, cada vez mais qualificação para atender aos anseios da intensa produção, obedecendo à lógica neoliberal (MORAES, 2001; VARGAS, 2011; NEY, 2008; FRIGOTTO, 2011).

Em Mato Grosso, nos cursos da área da Saúde e Bem-Estar, a expansão está caracterizada pela abertura de novas IES, novos cursos, aumento no número de vagas e matrículas no setor privado, seguindo as tendências das políticas educacionais com vistas à expansão.

Quadro 3 - Demonstrativo do número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa e Organização Acadêmica na capital e no interior de Mato Grosso, 2011.

	Instituições														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Instituições de Educação Superior															
Total	57	15	42	3	2	1	2	1	1	51	11	40	1	1	-
Pública	3	2	1	2	1	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-
Federal	2	2	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
Estadual	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Privada	54	13	41	1	1	-	2	1	1	51	11	40	-	-	-

Fonte: MEC/Inep

Em 2011, o estado contava com 57 IES, com maior concentração no interior, representando 73,68% do total, contando com duas universidades e um instituto federal de educação e tecnologia, ambos em âmbito público, enquanto que no privado: uma universidade, dois centros universitários e 51 faculdades, totalizando 54. As IES ofertavam 538 cursos de graduação presenciais, sendo 227 oferecidos por universidades, destes, 163 públicos e 66 privados; 59 cursos ofertados em centros universitários, 224 cursos em faculdades e 28 em institutos de educação tecnológica federal (BRASIL, 2012d).

Quanto às vagas, em 2011 foram ofertadas 56.406 para cursos de graduação, sendo 45.656 em âmbito privado, 10.750 públicas. Nas primeiras, as taxas de crescimento de oferta de vagas eram superiores ao número dos inscritos, o que remete ao seu não preenchimento.

Quadro 4 - Demonstrativo do número de vagas candidatos inscritos e ingressos por categoria administrativa em Mato Grosso, 2011.

Categoria Administrativa	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
Total	56.406	200.471	32.213
Pública	10.750	128.962	9.329
Federal	6.460	109.474	6.070
Estadual	4.290	19.488	3.259
Municipal	-	-	-
Privada	45.656	71.509	22.884

Fonte: MEC/Inep.

Observa-se que o número de ingressantes na esfera privada está bem abaixo do número da oferta de vagas, o que pode anunciar vagas ociosas no âmbito privado em,

aproximadamente, 50% do total das ofertadas. No âmbito público, as vagas ofertadas são preenchidas, girando em torno de 86,75%.

No que concerne à totalidade das matrículas, foram 101.175 efetuadas, sendo 34.007, em âmbito público, e, 67.168, no privado. Quanto ao turno, no período diurno foram 21.486 matrículas nas IES públicas e 16.096 matrículas nas IES privadas. Com relação ao período noturno o cenário se inverte, 12.521 discentes de IES pública e 51.072 em IES privada. Estes dados denotam a predominância de matrículas no período noturno e em instituições privadas de ensino (BRASIL, 2012d).

Quadro 5 - Demonstrativo do número de matrículas em cursos de graduação presenciais de acordo com a categoria administrativa e por turno em Mato Grosso, 2011.

Categoria Administrativa	Total	Diurno	Noturno
Total	101.175	37.582	63.593
Pública	34.007	21.486	12.521
Federal	20.453	14.905	5.548
Estadual	13.554	6.581	6.973
Municipal	-	-	-
Privada	67.168	16.096	51.072

Fonte: MEC/Inep

Com base nos PNEs e LDB/1996, podemos considerar que o aumento do número de vagas para o período noturno visou atender àqueles que trabalham. Entretanto, a ampliação do ingresso destes não garantiu a sua permanência e tampouco que concluíssem os cursos no período regular, em virtude das adversidades oriundas do trabalhar e estudar concomitantemente.

2.3 A inserção do trabalhador-estudante na graduação em Enfermagem

O trabalhador-estudante é uma realidade na graduação em Enfermagem, com destaque aos profissionais de nível médio, que buscam a respectiva graduação, motivados por melhoria de sua condição laboral. Haddad et al. (2006) afirmam que, aproximadamente, metade dos ingressantes e concluintes da graduação em Enfermagem exerce alguma atividade laboral remunerada e não acadêmica.

Não obstante, no relatório da ANDIFES de 2011, em 1997 o número de trabalhadores-estudantes¹² nas instituições superiores federais era de 42,04% e em 2011 esse número passou a girar em torno de 26,3%, números distintos à realidade dos cursos de graduação em Enfermagem, quando se analisam as características dos discentes e as compara com os demais cursos, bem como quando se confronta a origem institucional desses discentes (BRASIL, 2011).

De um modo geral, a educação superior em Enfermagem tem ocupado destaque no cenário nacional, principalmente com a expansão dos cursos de graduação por toda a extensão territorial brasileira, principalmente após a promulgação da LDB, em 1996, com a criação de 304 novos cursos de graduação em Enfermagem, entre 1996 e 2004, representando um crescimento de 286,79%, por todo o Brasil (HADDAD et al., 2006).

Foi notório o aumento dos cursos de graduação em Enfermagem, no refere-se às instituições públicas e privadas, tendo sido maior no âmbito privado, expressando a premissa mercadológica do ensino superior no país. Em 1996, no âmbito privado, havia 45 cursos de graduação em Enfermagem no país, enquanto que, em 2010, esse número já era de 638, conferindo um aumento de 1.317,78% (TEIXEIRA et al., 2006; BRASIL, 2012c; VELOSO; JEZUS; OLIVEIRA, 2012).

Na esfera pública, por meio dos números divulgados no relatório síntese do Censo da Educação Superior, entre os anos de 1996 e 2010 pode-se destacar a ascensão do número de cursos de graduação em Enfermagem, pois em 1996 havia 66 cursos de graduação em Enfermagem e, em 2010, esse número já era de 161 cursos nas IES públicas. Isso representou um aumento no número desses cursos pelo país, em torno de 143,94% (BRASIL, 2012c; VELOSO; JEZUS; OLIVEIRA, 2012).

Em 2011 foi verificada a existência de 823 cursos de graduação presenciais em Enfermagem no país, sendo que destes, 663 no âmbito privado e 160 na esfera pública, sendo considerado o maior número de cursos da área de Saúde e Bem-Estar, sendo 321 de formação universitária e 502 de formação não universitária (BRASIL, 2012d).

Como foi abordado anteriormente, é expressiva a expansão dos cursos de graduação em Enfermagem pelo país, tanto na esfera pública quanto na privada, com destaque para a segunda, onde se encontra a maioria dos cursos de graduação, possuindo também um

¹² Os números apresentados pelo relatório da ANDIFES se referem ao estudante que trabalha, não obedecendo à classificação proposta por Furlani (2001), seguida neste estudo.

contingente maior de formados anualmente (DONATI; ALVES; CAMELO, 2010; BRASIL, 2011).

De acordo com o estudo de Vall, Pereira e Friesen (2009), quando se comparam os discentes de instituições distintas, quanto à unidade mantenedora, observa-se grande diferença no que se refere às características desses graduandos, visto que os que procuram as instituições privadas possuem idade superior, quando comparada à pública.

De acordo com o estudo de Spíndola, Martins e Francisco (2008), em pesquisa realizada na cidade do Rio de Janeiro com duas IES distintas, um dos aspectos mais relevantes foi a existência do trabalho remunerado. Em análise, os autores identificaram que nas IES privadas, 62,5%, dos 120 discentes participantes do respectivo estudo, possuíam atividade remunerada e, destes, 61,3% eram profissionais da área da saúde em nível médio, fator que pode ser entendido, pois nas IES públicas o curso é ofertado, geralmente, em período integral, enquanto que nas IES privadas é oferecido em apenas um turno (matutino, vespertino ou noturno).

Em relação a essa questão, Vall, Pereira e Friesen (2009) afirmam que há uma concentração expressiva de discentes nos cursos de Enfermagem que executam alguma atividade laboral paralela à graduação. Alegam ainda que, do total de discentes que trabalha, grande parcela faz parte da classe dos profissionais de Enfermagem.

Ainda sobre a temática no estudo com 65 discentes da graduação em Enfermagem de uma IES na cidade de São Paulo, foi identificada a quase equiparação entre os estudantes que mantinham atividade remunerada durante a graduação, num total de 41,54%, enquanto que 58,46% não possuíam qualquer atividade remunerada paralela ao curso (OLIVEIRA; MININEL; FELLI, 2011).

Em estudo realizado por Brito, Brito e Silva (2009, p. 331), com 1.062 discentes em IES de Belo Horizonte, Minas Gerais, pôde-se chegar à seguinte afirmação: “Sobre o trabalho remunerado, 57,5% dos discentes de Enfermagem exercem algum tipo de atividade remunerada, dentre os quais 42% trabalham como técnico ou auxiliar de Enfermagem”.

Observa-se que se torna uma realidade a presença do trabalhador-estudante na graduação em Enfermagem, em especial aqueles que conduzem, concomitantemente, a condição de estudante e de trabalhador em seu dia-a-dia durante toda a formação superior, caracterizando dupla jornada.

Na abordagem de Costa, Merighi e Jesus (2008), os motivos pelos quais os que já são profissionais da Enfermagem em nível médio se lançam à formação superior na mesma área do conhecimento, são justificáveis pela constituição da oportunidade de ascensão profissional e social que o diploma do curso superior pode proporcionar, tendo um significado intersubjetivo, contextualizado no mundo social do próprio estudante. Essa afirmação corrobora com os achados de Furlani (2001), apesar de sua obra ser pautada, predominantemente, em trabalhadores-estudantes da educação superior do período noturno.

Além da busca por uma ascensão social, Zanei (1995) pondera que a melhoria do conhecimento científico e a possibilidade de mudar de *status* dentro da equipe podem ser fatores de relevância no momento em que o profissional de nível médio em Enfermagem tiver que optar pela graduação na mesma área, sendo novamente elencada a vertente social quando o assunto é a escolha uma carreira no âmbito superior.

Contudo, Medina e Takahashi (2003) enfatizam que a opção pelo curso pode estar intrínseca a fatores, como a influência familiar, o contato com um profissional enfermeiro tido como modelar, a descoberta vocacional, a experiência prévia enquanto elemento facilitador da aprendizagem.

Todos esses quesitos fomentam inúmeros pontos de discussão quanto à formação dos futuros enfermeiros, refletindo sua permanência no curso superior, tanto pelo aspecto financeiro, como pessoal desse discente.

2.4 O trabalhador-estudante durante a graduação em Enfermagem

Quando se discorre sobre a inserção do estudante e trabalhador de Enfermagem (Técnico em Enfermagem), torna-se imprescindível abordar a sua vida não acadêmica, pois as características são peculiares, visto que muitos, em especial os das IES públicas que desempenham suas atividades laborais remuneradas no período noturno, em regime de plantões, e durante o diurno vão em busca da formação superior. Esse é um sonho passível de realização e, para tal, é necessário perseverança e determinação para transpor os obstáculos que a dupla jornada os obriga (COSTA; MERIGHI; JESUS, 2008).

As características dos profissionais de Enfermagem com formação superior ainda possuem reflexos históricos da profissão, visto ser a Enfermagem considerada uma profissão caracteristicamente feminina. Haddad et al. (2006) descrevem que, apesar das

mudanças¹³ inerentes à regulamentação da profissão, ainda é majoritariamente procurada pelas mulheres, cerca de mais de 75%, entre ingressantes e concluintes, no primeiro Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), de 2004. Spíndola, Martins e Francisco (2008), Vall, Pereira e Friesen (2009) e Pierantoni (2008) colocam que esse percentual feminino na educação superior em Enfermagem pode ultrapassar os 85%.

De acordo com o relatório síntese do ENADE, de 2010, a afirmação corrobora com os estudos destacados anteriormente:

Constatou-se que estes estudantes da Área de Enfermagem eram, em sua maior parte, do sexo feminino (total de 85,4%), sendo 44,6% os estudantes na faixa mais jovem analisada, até 24 anos. Entre os Ingressantes 7,8% eram do sexo masculino e 51,5% do sexo feminino nessa faixa etária. Entre os Concluintes na mesma faixa de idade, as estatísticas correspondentes foram, respectivamente, 4,8% e 36,9%. A proporção de estudantes diminui com a idade, tanto para Concluintes quanto para Ingressantes. (BRASIL, 2010c, p. 92).

Com relação à idade dos discentes, Haddad et al. (2006) afirmam que, sem distinção quanto a IES formadora, a maioria é constituída por indivíduos que ingressam no ensino superior com idade inferior aos 24 anos.

O relatório síntese do ENADE destaca:

A faixa etária que apresentou a segunda maior frequência de estudantes foi de 25 aos 29 anos com 22,7% dos mesmos: 3,8% do sexo masculino nesta faixa etária e 18,9% do sexo feminino. A idade média dos estudantes de Enfermagem, em 2010, do sexo masculino foi consistentemente maior do que os do feminino para todos os grupos: 25,6 anos para os Ingressantes do sexo masculino e 25,0 para os do sexo feminino; 28,6 para os Concluintes do sexo masculino e 27,8 para os do sexo feminino. (BRASIL, 2012, p. 92).

Faz-se necessário ressaltar que, com a expansão dos cursos de graduação em Enfermagem, com maior oferta no setor privado, Spíndola, Martins e Francisco (2008) afirmam que a quantidade de alunos com idade superior aos 25 anos, matriculados em instituições privadas, pode ultrapassar 40%. Nesse contexto, podemos inferir que esses indivíduos se encontram inseridos no mercado de trabalho, possivelmente atuando como Técnico ou Auxiliar de Enfermagem.

¹³ As mudanças inerentes à regulamentação da profissão são aquelas concernentes às categorias profissionais da Enfermagem, no caso Enfermeiro(a), Técnico(a) em Enfermagem, Auxiliar de Enfermagem e Parteiras, conforme a Lei do Exercício Profissional de Enfermagem. O autor acredita que mesmo que a regulamentação da profissão, o estabelecimento de critérios no que se refere à formação profissional não houve mudanças notórias com relação à procura da profissão por indivíduos do gênero masculino.

Pierantoni (2008) corrobora afirmando que a quantidade de graduandos em Enfermagem nas IES privadas, com idade acima de 25 anos, é maior, se comparada aos de IES públicas.

Portanto, observa-se uma discrepância entre os estudantes em formação, uma vez que seu número, com idade superior aos 24 anos e matriculados nas IES privadas, é representativo, se comparado às IES públicas. Essa ideia pode estar relacionada à oferta dos cursos em período único pela esfera privada.

Assim, é justificável que, por esse motivo, eles estejam concentrados em maior número nas IES privadas, visto que a oferta da educação superior¹⁴ em Enfermagem favorece a busca pelo curso em único turno, viabilizando a atividade laboral remunerada concomitante à graduação.

Analisando a situação ocupacional dos discentes do curso de Enfermagem, realizada por Haddad et al. (2006), foi evidenciado que mais da metade dos ingressantes nessa modalidade de graduação possui uma atividade laboral remunerada, sendo que os números diminuem quando se referem aos concluintes.

De acordo com o relatório síntese do ENADE, de 2010, em relação à renda, 26,9% dos discentes de graduação em Enfermagem responderam possuir renda e receberem ajuda familiar para custear seus gastos; 7,6 % afirmaram se sustentar sem auxílio algum de terceiros; 12,4% que se sustentavam e contribuíam para o sustento da família; e 3,6% disseram serem os principais responsáveis pelo sustento da família (BRASIL, 2012d).

Spíndola, Martins e Francisco (2008) afirmam que mais de 60% dos discentes de uma IES privada e de uma IES pública da cidade do Rio de Janeiro são profissionais de saúde de nível médio, enquanto que no estudo realizado em uma universidade privada no Paraná, Vall, Pereira e Friesen (2009) corroboram com a afirmação anterior, contudo, elencam que, pouco mais de 40%, são profissionais da área da saúde e exercem a função de técnicos ou auxiliares em Enfermagem.

Pierantoni (2008) afirma em estudo que, aproximadamente, 50% dos graduandos em Enfermagem são profissionais da área e executam suas funções na equipe de Enfermagem do serviço de saúde:

Entre aqueles que trabalham na área da saúde, buscou-se saber em que atividade. Entre os alunos das instituições públicas, 50% trabalham em outra atividade não relacionada na questão, enquanto que 40,2% dos

¹⁴ Aqui as terminologias “Educação Superior” e “Ensino Superior” são utilizadas como sinônimas.

alunos das instituições privadas trabalham como técnicos de Enfermagem. (PIERANTONI, 2008, p. 36).

Dessa forma, a presença de profissionais técnicos e auxiliares nos cursos de graduação em Enfermagem é uma realidade no Brasil, tanto em âmbito privado como público. Conforme descrevemos anteriormente, as características desses discentes são distintas dos que não trabalham, visto que os cursos ofertados nas IES públicas são, majoritariamente, ministrados em período integral, o que pode indicar a presença desses trabalhadores-estudantes no período diurno, desenvolvendo atividades remuneradas e profissionais no noturno.

Conforme foi descrito no estudo de Nascimento et al. (2008), realizado com 150 graduandos em Enfermagem de uma IES privada do interior de São Paulo, 45% executavam suas atividades laborais no período noturno, podendo garantir a manutenção do discente nesse nível de ensino, sob o prisma financeiro, com vistas ao sustento de sua família.

Entretanto, supomos que o trabalho noturno desencadeia inúmeras alterações fisiológicas que podem afetar negativamente os trabalhadores-estudantes durante seu percurso acadêmico, como aparecimento de distúrbios digestivos, alteração na qualidade do sono, bem como levar ao surgimento dos sintomas de fadiga de um modo geral (TEIXEIRA et al., 2002; LISBOA; OLIVEIRA; REIS, 2006).

Ainda sobre o trabalho noturno, a escala de atividades laborais nos serviços de saúde, em especial nas unidades hospitalares, é organizada em turnos fixos contínuos, a fim de oferecer a assistência de modo ininterrupto durante 24 horas por dia. Dessa forma, o profissional em pleno exercício de suas funções, durante o período noturno, desenvolve suas atividades em regime de plantões obedecendo escalas que favorecem ao descanso, porém, por muitos não são respeitados em virtude da baixa remuneração dos trabalhadores de nível médio, havendo a necessidade de um complemento da renda por meio de outros vínculos (LISBOA; OLIVEIRA; REIS, 2006).

Portanto, a busca por qualificação por meio da educação superior pode ser um fator, a princípio, benéfico ao trabalhador da área de Enfermagem, pois lhe proporciona, após o término da graduação, uma mudança de função e, conseqüentemente, uma possível alteração do horário de trabalho. Dessa forma, os aspectos inerentes ao seu percurso acadêmico, de modo a evidenciar a sua permanência na IES, são dados a serem desvelados a seguir.

CAPÍTULO 3: COMPREENDENDO OS ATORES

Neste capítulo discorreremos sobre o percurso acadêmico dos trabalhadores-estudantes no curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop.

Participaram da segunda etapa da pesquisa cinco discentes, abrangendo do sexto ao nono semestres do curso, de modo a congregar informações peculiares do percurso acadêmico, base imprescindível para se analisar a permanência destes estudantes na graduação.

Os discentes participantes do estudo foram submetidos a entrevista norteada por questões abertas, por meio de um roteiro semiestruturado, de modo a favorecer a compreensão da sua permanência na graduação em Enfermagem. As entrevistas foram gravadas em aparelho eletrônico e transcritas, na íntegra, para análise posterior da pesquisadora.

Após serem realizadas leituras das entrevistas, categorias temáticas foram criadas, objetivando contemplar as respostas dos trabalhadores-estudantes e favorecendo alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. Logo após o estabelecimento das categorias temáticas, foram separadas as unidades de texto, seguindo o modelo estabelecido por Polit e Beck (2008).

Dessa forma, chegou-se a cinco categorias:

Categoria nº 1: “*A opção pela Enfermagem*”

Categoria nº 2: “*Universidade X Atividade Laboral*”

Categoria nº 3: “*Assistência Estudantil, o que vem a ser isso?*”

Categoria nº 4: “*A formação complementar na Universidade*”

Categoria nº 5: “*A experiência laboral no âmbito da Universidade*”

Previamente às categorias analíticas, discorre-se, a seguir, sobre as características quem compõem o perfil dos trabalhadores-estudantes que participaram do estudo. O estabelecimento das características dos participantes é de suma importância para que se consiga desvelar as condições de sua permanência na universidade. Desse modo, contribuíram para essa etapa do estudo cinco discentes, classificados por Furlani (2001) como trabalhadores-estudantes.

Quanto ao gênero, ganha destaque a presença de quatro discentes do sexo feminino e um do masculino. Este dado corrobora com estudos inerentes ao perfil dos graduandos em Enfermagem no país, visto que a profissão é composta, majoritariamente, por mulheres.

No que se refere à faixa etária, a presença de discentes entre 27 e 39 anos de idade, ratificada pelo estudo de Furlani (2001) ao afirmar que o trabalhador-estudante, por ter de trabalhar, acaba ingressando tardiamente na educação superior.

Dos cinco participantes, apenas um reside sozinho, os demais com suas respectivas famílias (cônjuge e filhos). Destes, apenas um é responsável, unicamente, pelo seu sustento, os demais contribuíam com a renda familiar, sendo seu principal responsável.

Com relação aos integrantes do componente familiar, três estudantes possuem dois filhos, um dos participantes mencionou apenas um filho e outro referiu não possuir filhos. Destes, quatro disseram ser casados e apenas um solteiro.

Outra característica marcante é o fato de todos serem servidores públicos, dois em âmbito estadual e três na esfera municipal, informação que reafirma os achados de Furlani (2001, p. 74), ao expor sobre a existência de trabalhadores-estudantes em distintos segmentos no que concerne à área de atuação profissional: “Os setores de atividades que concentram mais alunos são os comércios (14,66%), seguindo pelo funcionalismo público (13,94%) e a indústria (13,07%)”.

Os servidores estaduais residiam anteriormente na cidade de Sorriso, localizada a 80 quilômetros (km) de Sinop. Os trabalhadores-estudantes: *Júpiter* e *Marte*, no início do curso, residiam em cidade distinta à sede do campus universitário, mas logo se mudaram para o município onde estava localizada a UFMT. Torna-se importante destacar que os discentes alteraram local e horário de trabalho em virtude de o curso ser ministrado em tempo integral.

Com relação à atuação na área, o período variou entre três a quinze anos, visto que em nossas entrevistas tem destaque a atuação de *Júpiter* e *Marte* por todas as categorias da área de Enfermagem, ou seja, ambos já foram Atendentes de Enfermagem, Auxiliares de Enfermagem, são Técnicos em Enfermagem e vislumbram ser enfermeiros.

Todos preferiram assumir uma carga horária semanal de quarenta e quatro horas, em regime de plantões. Com ressalva *Júpiter*, que desempenha suas atividades laborais aos finais de semana (diurno e noturno), conforme acordado na instituição em que trabalha, enquanto os demais participantes desempenham suas atividades no período noturno.

No que concerne aos horários destinados para o estudo, todos referiram possuir tempo escasso para tal atividade. Apenas *Terra* dispôs de, aproximadamente, 15 horas semanais para os estudos extraclasse, enquanto que os demais menos de 10 horas, devido aos compromissos familiares assumidos no período em que não estão na universidade ou na instituição em que trabalham.

Sobre a permanência na graduação, todos disseram já ter passado por um processo de reprovação, majoritariamente em disciplinas que compõem o eixo de formação básica¹⁵ da graduação em Enfermagem.

No que segue, as categorias analíticas são descritas e desveladas pelas unidades de texto, de acordo com as entrevistas dos discentes.

3.1 A opção pela Enfermagem

A opção pelo curso de graduação em Enfermagem foi uma das categorias a ser desvelada por unidades de texto que revelam os motivos pelos quais os discentes optaram pelo curso. Distintos motivos foram evidenciados pelos trabalhadores-estudantes.

Em um primeiro momento, trabalhou-se com a influência dos aspectos neoliberais em torno da escolha do curso, evidenciando remissão ao pensamento capitalista com vistas à competitividade e à formação, para atender as demandas mercadológicas, Furlani (2001, p. 59) afirma que “[...] o avanço da competitividade do sistema produtivo (indústria, agroindústria, serviços, infraestrutura) exige trabalhadores, técnicos e profissionais de nível superior com formação de alta qualidade”.

Antunes (1999) e Moraes (2001) afirmam que a produção em larga escala, marcada pela necessidade de mão de obra qualificada, remeteu a uma implementação das atividades laborais, de modo a contemplar as habilidades e competências do trabalhador, com vista ao aumento da produção, preceito que podemos caracterizar como neoliberal. E, diante dos anseios mercadológicos, os trabalhadores passaram a almejar qualificação profissional.

¹⁵ Consideram-se as disciplinas que compõem o eixo de formação básica, em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso, aquelas inclusas na área de ciências biológicas (Anatomia Humana, Biologia Celular, Bioquímica Geral, Histologia, Embriologia, Fisiologia, Bioquímica Aplicada, Patologia, Fisiopatologia, Parasitologia, Nutrição e Dietética, Genética, Farmacologia, Epidemiologia, Introdução à Bioestatística, Imunologia e Microbiologia Básica); na área de ciências humanas e sociais (Libras, Inglês aplicado à Enfermagem, Antropologia da Saúde: culturas e sociedades, Psicologia e Saúde, Introdução à Metodologia Científica e Metodologia da Pesquisa).

Os reflexos de uma política econômica liderada pelos preceitos neoliberais tornaram-se evidentes no Brasil a partir de 1990. No âmbito educacional, após a promulgação da LDB, em 1996, a educação superior passou a visualizar a formação para o trabalho¹⁶, visando atender a emergente demanda de vagas para profissionais com formação superior (BRASIL, 1996a; BRASIL, 2001a; BRITO; BRITO; SILVA, 2009).

No caso da Enfermagem isso ocorreu após o estabelecimento das diretrizes curriculares para os cursos de Enfermagem, em 2001: “A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais [...]” (BRASIL, 2001a, p. 1).

Sob a mesma ótica, Furlani (2001) admite que nas mudanças advindas na área educacional, a industrialização e a instituição dos preceitos neoliberais favoreceram a introdução de uma ótica tecnicista que transformou o sistema educacional brasileiro em um grande sistema de formação de mão de obra¹⁷.

Na formação superior, essa característica vem sendo notória, pois tem contribuído para a formação de indivíduos cada vez mais preocupados em se posicionar no mercado de trabalho. Donati, Alves e Camelo (2010) afirmam que na busca pelo aprimoramento existem itens exigidos pela política neoliberal que evidenciam a competitividade com vistas à melhoria nas condições atuais de trabalho, bem como na condição financeira.

No curso de Enfermagem, tal característica é marcante:

[...] o curso foi escolhido porque hoje o mercado abrange mais a pessoa, tendo trabalhado como técnico e fazendo o curso superior de Enfermagem, facilita [...] (SATURNO).

Da associação entre a formação superior e a ordem mercadológica, sobreleva o referencial da competência, refletido na articulação do ensino em Enfermagem com o mundo do trabalho:

O referencial da competência, na perspectiva dialógica, supõe a articulação do ensino em enfermagem ao mundo do trabalho (saúde e educação), cenário cotidiano no qual o estudante constrói a sua prática profissional, desenvolvendo atributos (conhecimentos, habilidades e atitudes) enquanto ele se depara com situações reais complexas e diversas. (CORRÊA et al., 2011, p. 934).

¹⁶ Admitimos que o indivíduo é formado para se inserir em atividades laborais, conforme a necessidade do mercado, sendo deixada de lado, na formação do profissional, a vertente humana.

¹⁷ A “mão de obra” referida na obra de Furlani (2001) expressa a formação única para o trabalho, com vistas ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, ou seja, a formação estaria voltada apenas para esse fim, sendo deixada de lado a formação do indivíduo como ser humano, como realização própria.

Autores, como Brito, Brito e Silva (2009), Medina e Takahashi (2003) consideram que a busca pela graduação em Enfermagem está aliada ao crescimento pessoal e profissional, de modo a possibilitar a mudança de *status* dentro da equipe de saúde. Isso é corroborado por Furlani (2001), que relaciona o processo social do estudar e trabalhar à melhora do *status* profissional, à vocação ou à melhora da condição econômica.

Saturno afirmou que o mercado de trabalho é mais abrangente para aqueles que já possuem formação técnica em Enfermagem e venham a atuar como enfermeiro. Todavia, Costa, Merighi e Jesus (2008) afirmam que os estudantes na graduação em Enfermagem e que também são trabalhadores da área de Enfermagem buscam a aceitação da equipe, pois, logo que finalizam o curso tentam se readaptar para serem aceitos, fator que pode ser positivo ou negativo para a admissão do futuro enfermeiro com formação técnica prévia.

A relação pré-existente do Técnico em Enfermagem com a área pode favorecer a escolha do curso de graduação na área. É pertinente lembrar que, dos nossos cinco participantes, dois já possuem formação superior em outras áreas, um deles em Administração e outro em Ciências Biológicas, sendo um em IES pública e outro em privada.

O vínculo empregatício público, aliado ao tempo de profissão e à afinidade do indivíduo com a área, pode ter favorecido na escolha pela graduação em Enfermagem. Partindo desse pressuposto, podemos entender a palavra “afinidade”, enquanto sinônimo de “vocação”. Mesmo após a conclusão de um curso de graduação prévio, alguns indivíduos regressam à educação superior para realizar o curso superior em Enfermagem:

[...] principalmente pelo fato de eu já desempenhar minhas atividades nessa área e me identificar muito com a área da assistência em Enfermagem, como já tem muitos anos que eu atuo. Isso me motivou [...] (JÚPITER).

É sabido que a área de Enfermagem engloba distintas categorias profissionais (auxiliar de Enfermagem, técnico em Enfermagem, enfermeiro e parteiras), conforme a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que regulamenta seu exercício profissional, dispondo em seu texto que as atividades de Enfermagem podem ser exercidas apenas por pessoas legalmente habilitadas e inscritas no conselho profissional, com jurisdição na área de atuação (BRASIL, 1986).

Ainda sob o prisma da regulamentação do exercício da Enfermagem, pode-se destacar o enfermeiro como sendo responsável por todas as atividades de Enfermagem:

[...] a direção do órgão de Enfermagem integrante de uma instituição de saúde, bem como da organização, coordenação, execução e avaliação dos serviços de assistência de Enfermagem, consultoria, prescrição da assistência e cuidados diretos a pacientes graves, ou seja, cuidados de maior complexidade. (BRASIL, 1986, p. 3).

Por outro lado, o Técnico de Enfermagem possui formação de nível médio e tem como função a participação na programação da assistência de Enfermagem e na execução das atividades assistenciais, exceto naquelas privativas do Enfermeiro (BRASIL, 1986).

Com relação ao Auxiliar de Enfermagem, são estas suas atribuições:

O Auxiliar de Enfermagem exerce atividades de nível médio, de natureza repetitiva, envolvendo serviços auxiliares de enfermagem sob supervisão, bem como a participação em nível de execução simples, em processos de tratamento, cabendo-lhe especialmente: observar, reconhecer e descrever sinais e sintomas; executar ações de tratamento simples; prestar cuidados de higiene e conforto ao paciente; participar da equipe de saúde. (BRASIL, 1986, p. 5).

As parteiras, como categoria pertencente à Enfermagem, possuem atribuições bastante peculiares às atividades durante o trabalho de parto fisiológico. Desse modo, são consideradas parteiras e aptas para o exercício profissional as profissionais com as seguintes características:

[...] I - a titular do certificado previsto no art. 1º do Decreto-lei nº 8.778, de 22 de janeiro de 1946, observado o disposto na Lei nº 3.640, de 10 de outubro de 1959; II - a titular do diploma ou certificado de Parteira, ou equivalente, conferido por escola ou curso estrangeiro, segundo as leis do país, registrado em virtude de intercâmbio cultural ou revalidado no Brasil, até 2 (dois) anos após a publicação desta lei, como certificado de Parteira. (BRASIL, 1986, p. 3).

As atividades atribuídas ao técnico em Enfermagem e ao auxiliar de Enfermagem poderão ser exercidas em instituições de saúde, públicas e privadas, e em programas de saúde, todavia, podem ser desempenhadas apenas sob orientação e supervisão de Enfermeiro (BRASIL, 1986).

Dessa forma, podemos afirmar que os profissionais da área da Enfermagem, que compõem as categorias acima mencionadas, são investidos de responsabilidades distintas, níveis de poder e remuneração igualmente distintos, o que podem justificar o interesse destes em se tornar enfermeiros. Pelo fato de já terem feito parte da equipe de Enfermagem

em todas as categorias, primeiramente Atendente de Enfermagem¹⁸, depois como Auxiliar de Enfermagem (requer curso de formação em nível fundamental), em seguida como Técnico em Enfermagem (requer curso de formação em nível médio), podemos inferir que a inserção na respectiva área pode favorecer a afinidade demonstrada nas falas de *Júpiter* e *Marte*:

Na verdade, eu fui Atendente de Enfermagem, depois fui Auxiliar de Enfermagem, depois fiz o complemento do Auxiliar que hoje é o Técnico em Enfermagem [...]. (JÚPITER).

[...] eu já atuava na área... passei por todas as fases da Enfermagem, fui Atendente, Auxiliar e Técnico em Enfermagem... então... já estava em mim a Enfermagem. (MARTE).

A afinidade com a área pode nos revelar um sentimento muito particular diante da atividade laboral entendida também como vocação, conforme descrito na fala a seguir:

[...] eu gostei da profissão, gostei do ato de cuidar e resolvi fazer o vestibular [...]. (TERRA).

Em consonância com as falas anteriores, percebemos o “gostar” como algo que tem motivado a busca pelo curso superior em Enfermagem, tornando o trabalhador-estudante uma realidade nesse nível de ensino, tanto no âmbito público quanto no âmbito privado (MORAES; CARR; GOUVÊA, 1994).

O ato de cuidar, mencionado por *Terra*, pode ser caracterizado como um fenômeno intencional, essencial à vida, por meio de atitudes que envolvem aspectos subjetivos, como zelo e solidariedade, todavia, pautado na cientificidade, direcionado às necessidades do indivíduo ou da coletividade (VALE; PAGLIUCA, 2011).

De acordo com Furlani (2001), a questão da vocação parece sofrer influência do ambiente social e das relações. Contudo, mesmo os que escolhem a carreira por razões circunstanciais mostraram sentimento de valorização do curso e da profissão, o que pode ser fruto de sua vivência na universidade. Dessa forma, pode-se colocar que a universidade contribui para a consolidação da vocação do trabalhador-estudante.

Podemos inferir que a afinidade pode ser atribuída à aptidão do indivíduo, de modo a favorecer a continuidade do curso de graduação. Mesmo sob condições adversas, que podem interferir negativamente na permanência dos trabalhadores-estudantes nos cursos

¹⁸ Extinto nível de atuação da área de Enfermagem, no qual se exigia do profissional apenas conhecimento prático, não havendo formação para o desempenho das atividades.

superiores, estes acabam enfrentando as dificuldades e elaborando estratégias com vistas a permanecer na universidade até a conclusão do curso.

Melo et al. (2010) afirmam que, para o trabalhador-estudante, a decisão de estudar é pessoal, com base nos valores, aspirações e recursos financeiros. A seguir, falas que denotam a opção pelo curso de graduação em Enfermagem, por meio distinto ao aspecto vocacional, abordado anteriormente:

Bom, primeiro pelo fato de já trabalhar na área [...] mas a opção foi mesmo pelo fato de já trabalhar na área e gostar do meu trabalho. (MERCÚRIO).

[...] minha irmã trabalhava no Hospital Regional como auxiliar administrativo e a chefe dela era enfermeira e gostava muito de mim; então, ela me deixava ir aos plantões, e assim eu comecei a me interessar e me matriculei no curso técnico em Enfermagem [...] e depois o curso [...]. (TERRA).

Desse modo, o fato de já estar atuando na área tende a favorecer a preferência pelo curso de graduação em Enfermagem, afirmação esta corroborada por Brito, Brito e Silva (2009), ao afirmar que a experiência profissional é um dos motivos que levam o trabalhador-estudante à busca pelo curso. Acredita-se que essa característica possa vir a auxiliar positivamente durante a realização do curso, principalmente quando os discentes que trabalham começam a cursar as disciplinas profissionalizantes na graduação, de modo a conseguir aliar, de forma mais concreta, a teoria e a prática.

Furlani (2001) destaca em seu estudo que a busca por ascensão social, motivada pela vocação e/ou pela melhoria na condição financeira, pode justificar a escolha do curso de graduação:

A escolha da profissão está relacionada ao lugar que ela ocupa, sua representação na sociedade e o prestígio que lhe é associado. As opções podem ser influenciadas por muitos outros fatores, tais como os estereótipos sociais ligados a gênero, os resultados obtidos na trajetória escolar, o capital escolar, outras condições sociais e culturais da família e a oferta educacional. (FURLANI, 2001, p. 82).

Mais uma vez o verbo “*gostar*” foi utilizado pelos participantes da pesquisa, contudo, referenciado desta vez como “*gostar da atividade laboral*”, como complemento ao depoimento anterior. Acredita-se que o “*gostar*”, mencionado por *Mercúrio*, possa estar condicionado à preservação da rotina, ou seja, acredita-se que será menos dispendioso

física e emocionalmente continuar na mesma área em que já se atua, devido à experiência já vivenciada.

No estudo de Furlani (2001), do total de estudantes que trabalham, 31,32%, por não terem condições financeiras, por precisarem trabalhar para se manter, encontram-se em uma carreira alternativa, uns, por não passarem no vestibular, outros, escolheram o que se estava dentro de suas possibilidades como trabalhador e, outros, levaram em consideração seus recursos culturais e econômicos, planejamento de futuro e meios para concretizá-los.

Seguindo o prisma de uma carreira alternativa ou aparentemente próxima ao desejado, um dos depoimentos externou a manifestação pelo interesse inicial de cursar a graduação em Medicina, conforme se percebe a seguir:

[...] na verdade, eu gostaria de ter feito Medicina, mas por não ter tido a oportunidade de cursar o curso de Medicina, acabei optando pela Enfermagem [...] (MARTE).

Vall, Pereira e Friesen (2009) afirmaram que apenas 2,5% dos discentes estudados referiram ter como opção primária o curso de graduação em Medicina e optaram pela Enfermagem, por possuírem a ideia equivocada de serem profissões semelhantes.

Diante dessa afirmação, torna-se importante destacar que, em decorrência da opção inicial não ser o curso de Enfermagem, a possibilidade de insatisfação com o curso pode ser um fator determinante para a manutenção e conclusão dessa graduação, de modo a poder interferir na permanência do discente que trabalha.

É importante frisarmos que *Marte*, durante a entrevista, revelou que, antes de cursar a graduação em Enfermagem, fez a graduação em Ciências Biológicas, fato que nos leva a inferir que, pela segunda vez, ele não está cursando o curso de graduação desejado.

A opção pela graduação em Enfermagem está relacionada com as escolhas feitas pelos trabalhadores-estudantes, sendo elas motivadas pela afinidade, experiência prévia, por ser uma área com grandes perspectivas sob o prisma mercadológico.

3.2 Universidade *versus* Atividade Laboral

Como segunda categoria deste estudo, destacam-se as atividades dos discentes na universidade concomitantemente às inerentes ao trabalho na área da saúde. Para que se

possam delinear as discussões acerca da temática, definiu-se assim o conceito de universidade, segundo o texto da LDB de 1996:

[...] como instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: produção intelectual institucionalizada, mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional [...]. (BRASIL, 1996a, p. 15).

A atividade laboral é aqui compreendida enquanto sinônimo do ato do trabalhar, ou seja, o ato de realizar ações dentro de uma determinada área de conhecimento e, por essas ações, os indivíduos recebem uma quantia monetária, caracterizando o que se chama de remuneração.

Mediante essa definição, apresentaremos pontos relevantes para a permanência dos trabalhadores-estudantes na graduação em Enfermagem, pois fatores inerentes à vida acadêmica podem influenciar na vida laboral, bem como os inerentes à vida laboral podem influenciar na vida acadêmica daquele que estuda e trabalha.

O ato de regressar à condição de estudante pode ser motivado por diversos fatores, entretanto, o retorno às salas de aulas é caracterizado como um marco desafiador na vida do trabalhador, visto que sair daquela condição exclusiva de agente efetivo da ação, durante a execução da atividade laboral, e passar a ser o agente da ação de desvelar o conhecimento exige-lhe determinação, dedicação, disciplina e tempo, características difíceis de serem agregadas ao estudante que trabalha (FURLANI, 2001).

Com base na afirmação anterior, podem ser destacados pontos de relevância que denotam o percurso acadêmico do discente, bem como determina sua permanência na universidade. O primeiro ponto a ser destacado são as disciplinas de formação básica no curso de graduação em Enfermagem, conforme evidencia *Terra* em sua descrição:

[...] Foi até meio difícil porque as matérias básicas dependem muito lá das matérias do segundo grau e isso estava muito fraco [...] (TERRA).

Conforme o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem do CUS, UFMT, as disciplinas que compõem o eixo de formação básica são caracterizadas por conteúdos nas áreas das ciências biológicas, humanas e sociais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2010a).

Terra nos coloca que as disciplinas de formação básica, alocadas na matriz curricular e ministradas nos primeiros semestres, contribuem para o surgimento das primeiras dificuldades oriundas de um ensino médio deficitário, quando atribui que o antigo segundo grau estava “*fraco*”. Essa afirmação nos permite avaliar que a qualidade do ensino médio pode vir a influenciar no ensino superior, em especial na graduação em Enfermagem, pois as disciplinas do eixo básico necessitam de um conhecimento prévio e sólido.

Outro depoimento expressa as dificuldades e atribui ao fato de ter que conduzir paralelamente o trabalho e a formação:

[...] foi difícil [...] tem que ter uma grande força de vontade, tem que trabalhar mesmo, não tem sido fácil. (SATURNO).

Saturno menciona a palavra “*difícil*”, durante sua fala, colocando que a força de vontade em prosseguir é expressiva, principalmente, porque a continuidade da formação, ou seja, a permanência na graduação está condicionada à continuidade no trabalho, consequentemente, à manutenção da dupla jornada.

O ato de conciliar a vida profissional e acadêmica é um desafio imposto aos estudantes. Para Corrêa et al. (2011), atividades concernentes à formação, atividades laborais, compromissos de cunho pessoal e familiar dividem a atenção daquele que trabalha e estuda. Verifica-se nas falas de *Saturno* e de *Mercúrio*:

A conciliação foi assim... saio à noite para trabalhar, entro às sete da noite e saio às sete da manhã. Quando era sete e trinta eu tinha que estar na universidade [...]. Conciliar a vida de trabalho com os trabalhos da faculdade e estudar para as provas... eu achava que não iria conseguir [...] (SATURNO).

Não foi fácil, foi muito difícil, pois, ficar todo dia na faculdade e ter que trabalhar à noite prejudica bastante, pois a gente às vezes tem que sair mais cedo da faculdade para não chegar atrasada no trabalho, o cansaço acaba prejudicando, pois você acaba não tendo vontade de estudar [...] (MERCÚRIO).

Nas falas, perceber-se a rotina composta de distintos compromissos oriundos da academia e do trabalho, instituída pelo próprio trabalhador-estudante, com o objetivo de cumprir todas as atividades as quais se propõe desempenhar. Furlani (2001) afirma que as condições de vida dos discentes precisam ser reconhecidas e levadas em consideração para

que, desse modo, a universidade possa se organizar e propor estratégias para auxiliá-los a superar as dificuldades.

A adaptação à condição de trabalhador-estudante da universidade pública foi levantada por *Júpiter* e *Marte*, em virtude das mudanças em sua vida laboral:

[...] houve um período de adaptação para mim, eu digo, os seis primeiros meses foram mais difíceis, pois eu estava me adaptando aos novos horários e dias do meu trabalho, à nova cidade, pois eu me mudei para Sinop, e à vida na universidade. (JÚPITER).

Nos primeiros semestres eu tive muitas dificuldades, pois eu morava e trabalhava em Sorriso e vinha estudar em Sinop [...], mas, depois a gente pegou o ritmo [...]. Agora, eu transferi o serviço para Sinop, agora eu trabalho só no período noturno, a demanda é somente até meia noite, então, eu consigo estudar nos meus horários de descanso no plantão [...] (MARTE).

O destaque de tais falas objetivou demonstrar que, para se adaptar ao caráter integral do curso, *Júpiter* se mudou, juntamente com sua família, para o município onde está localizado o campus universitário, continuando a trabalhar na cidade onde residia antes de ingressar na universidade. *Marte* também morava na mesma cidade que *Júpiter*, a 80 km de Sinop, e lá desempenhava suas atividades laborais, contudo, precisou mudar sua residência, bem como seu local de trabalho, conseguindo, assim, uma transferência para o município onde estuda.

Assim, a determinação em cursar a graduação em Enfermagem, oriunda de fatores distintos, contribuiu para que *Marte* e *Júpiter* alterassem suas residências, bem como modificassem seus horários e locais de trabalho, favorecendo, assim, ao andamento do curso, respeitando o seu caráter integral.

A rotina do trabalhador-estudante é regulada pela ordem cronológica disponível para cada atividade: jornada de trabalho, que determina o horário de estudo, período de aula, descanso e sono, as condições e horários de alimentação, o tempo gasto da moradia ao trabalho e do local de trabalho à universidade (FURLANI, 2001).

O período entre o ingresso e a conclusão do curso superior é marcado por acontecimentos de diversos aspectos (financeiro, social, emocional) e, para o trabalhador-estudante, esses acontecimentos repercutem em sua vida acadêmica, lembrando que o curso de graduação em Enfermagem propõe prazo de conclusão de, no mínimo, nove

semestres e, no máximo, quatorze (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2010a).

Quando é abordada a vida acadêmica dos discentes-trabalhadores, percebemos que a incerteza pela definição quanto à atividade laboral, principalmente, no que diz respeito ao seu horário, deixou os discentes inquietos, pois verificaram que sua permanência na graduação estaria ameaçada, visto que as atividades acadêmicas dependiam da organização da vida laboral:

[...] eu não podia deixar de trabalhar para estudar [...] eu passei a trabalhar no final de semana [...] eu consigo participar das aulas em período integral, eu acho que tive menos dificuldades assim [...] (JÚPITER).

[...] então, a renda de casa quem faz sou eu, desta forma, eu não posso deixar de trabalhar [...] (MERCÚRIO).

O fato de trabalhar nos finais de semana trouxe a *Júpiter* a possibilidade de participar das atividades na universidade durante todos os dias da semana, uma vez que as dificuldades foram diminuídas.

Para *Mercúrio*, o único responsável pela renda de sua família, as atividades laborais e acadêmicas tinham de ser integradas da melhor maneira possível, para que fosse garantida a sua permanência na graduação, visto que trabalhar e estudar são atividades que se inter-relacionam.

Com as afirmações de *Júpiter* e de *Mercúrio*, podemos inferir que trabalhar e estudar se configuram em uma dicotômica situação, indo muito mais além do contexto acadêmico, visto que os discentes, em virtude de terem que se sustentar e sustentar a família, não podem abdicar do trabalho em prol da formação superior.

Nesta etapa, é relevante informar que, em momento algum, os trabalhadores-estudantes mencionaram a possibilidade de deixar as atividades laborais para se dedicar à graduação em Enfermagem, dado este que demonstra a fragilidade da política em vigência e a importância da base financeira, haja vista que os trabalhos de *Mercúrio* e de *Marte* garantem o sustento da família; sendo que *Júpiter* e *Saturno* contribuem majoritariamente com a renda familiar e são auxiliados pelos seus respectivos cônjuges; já *Terra*, que não possui família constituída (mora sozinho), é responsável pelo seu próprio sustento.

Outras situações no âmbito laboral podem interferir no andamento satisfatório da vida acadêmica, afirmação que podemos evidenciar nos relatos a seguir:

[...] uns oito meses depois que eu estava cursando a graduação em Enfermagem, eu tive um coordenador que tentou alterar meu horário [...] depois de muita conversa ele acabou aceitando, mas eu fiquei um mês trabalhando noite sim, noite não [...] (JÚPITER).

[...] até conseguir uma vaga no período noturno para trabalhar [...] quando eu resolvi tudo já haviam acontecido as provas e trabalhos [...]. Foi mais difícil, pois eu nunca havia trabalhado à noite [...] foi bom porque eu tinha tempo para estudar [...] até meia noite era bem corrido, depois eu conseguia estudar bastante [...] estudei, estudei bastante lá. (MERCÚRIO).

Nas falas anteriores, *Júpiter* e *Mercúrio* mencionam as dificuldades inerentes aos horários de trabalho com reflexos negativos à sua permanência na universidade. *Júpiter* teve que regressar aos plantões noturnos em noites intercaladas, no município de Sorriso (80km de Sinop). Esse fato culminou em atrasos às aulas do período matutino, em virtude do deslocamento intermunicipal.

Por outro lado, *Mercúrio* expõe que a instabilidade quanto aos horários de trabalho interferiu negativamente durante o início do curso. E, após a definição quanto ao horário noturno para a execução das atividades laborais, revela dificuldades inerentes à adaptação quanto ao novo turno de trabalho. Contudo, expressa em sua fala plena satisfação quanto ao novo horário e local de trabalho, uma vez que dispôs de tempo para estudar em meio às atividades laborais.

Sob outro prisma, entre as falas, a presença de um dado significativo e de cunho pessoal, contudo, com reflexos negativos à vida acadêmica do trabalhador-estudante, como vemos no relato a seguir:

[...] eu passei por um período de depressão, separação, enfim, não tive como focar no estudo. (MARTE).

Marte define que, em determinado período do percurso acadêmico, enfrentou um momento difícil em sua vida pessoal, que gerou reflexos na esfera acadêmica, impedindo-o de se dedicar às disciplinas às quais estava matriculado, bem como às demais atividades acadêmicas.

Para Oliveira, Mininel e Felli (2011, p. 131), qualidade de vida é fator preponderante para a manutenção da saúde do indivíduo:

Por estar intrinsecamente conectada aos aspectos de saúde, por diversas vezes, a qualidade de vida é utilizada como sinônimo de saúde. Apesar da visível relação entre as duas condições, afirmar que qualidade de vida é

ter saúde é reduzi-la a um único fragmento de bem-estar da integralidade humana.

Portanto, podemos inferir que a doença mencionada por *Marte* possa ter ocorrido em virtude das mudanças oriundas do trabalhar e estudar, aliadas à instabilidade quanto aos horários de trabalho, bem como à incerteza em continuar ou não a graduação, pois, nessa época, *Marte* ainda residia na cidade de Sorriso, distante do *campus* da UFMT em Sinop.

Outros discentes mencionaram a alteração de horário e mudança de local do trabalho como fatores determinantes que geraram dificuldades inerentes à permanência. E, por fim, *Marte* coloca como uma das dificuldades durante o seu percurso acadêmico o aparecimento da depressão, como ingrediente negativo na condução adequada da vida acadêmica.

Todos esses fatores delineiam as adversidades enfrentadas por esses estudantes durante o percurso acadêmico, com evidência à sua permanência no curso de graduação em Enfermagem. Desse modo, corrobora-se com a ideia de Furlani (2001), ao conceber que a universidade não está preparada para atender os discentes que trabalham, visto que a grande maioria possui nível socioeconômico baixo e não pode abandonar suas atividades laborais remuneradas para se dedicar unicamente ao curso superior.

Em nosso estudo, ficou evidente que, em momento algum foi referida pelos discentes a possibilidade de deixar o trabalho em favor da conclusão do curso, visto que a graduação está intrinsecamente relacionada às atividades laborais, de modo que a primeira depende da segunda. Sob essa vertente, Furlani (2001, p. 132) afirma:

Mas o peso dos determinantes econômicos afeta tanto estudantes-trabalhadores como trabalhadores-estudantes, estes últimos com maior força. E, se for forçado a abrir mão do trabalho ou do estudo, o trabalhador-estudante não tem escolha, não pensa em si. No pensar sem alarde, volta-se para organizar o dia e trazer no cotidiano a comida dos filhos e da família.

A reprovação foi algo marcante no percurso acadêmico desses estudantes, lembrando que o curso de Enfermagem da UFMT em Sinop se desenvolve em regime de créditos, possuindo natureza integral, com aulas nos três turnos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2010a).

De acordo com os depoimentos, podemos inferir que a permanência na graduação em Enfermagem foi marcada por distintos fatores: mudanças no horário e local de trabalho, o aparecimento de morbidades durante o percurso acadêmico, dentre outros já mencionados.

A partir daqui, serão evidenciadas as ocorrências de reprovações durante o percurso acadêmico dos trabalhadores-estudantes na graduação. Nos depoimentos a seguir, identifica-se que todos os participantes obtiveram pelo menos uma reprovação e que todos prorrogaram sua permanência na graduação em Enfermagem devido ao rendimento insatisfatório em disciplinas consideradas de formação básica:

[...] foi no terceiro semestre para o quarto semestre que ocorreu a primeira reprovação em Patologia [...] até hoje eu não sei o porquê da reprovação [...] (TERRA).

[...] eu reprovei em Histologia, no segundo semestre [...], pois eu puxei duas disciplinas optativas, então, eu acho que sobrecarregou bastante [...] (JÚPITER).

[...] a reprovação, pois eu entrei um mês atrasada na faculdade no primeiro semestre, pois na época que eu passei no vestibular eu trabalhava durante o dia [...] então, eu teria que trabalhar à noite e então eu não conseguia [...] eu fiquei por um mês [...] até conseguir uma vaga no período noturno para trabalhar [...] quando eu resolvi, tudo já haviam acontecido, as provas e os trabalhos [...] eu reprovei em Bioquímica Geral. (MERCÚRIO).

As reprovações destacadas por *Terra*, *Mercúrio* e *Júpiter* fizeram com que todos permanecessem na graduação por mais um semestre letivo, ou seja, a conclusão que era prevista para quatro anos e meio, agora, seria superior a tal período. Este fator se deu em consequência do regime de crédito, que prevê pré-requisitos em sua matriz curricular, impedindo a progressão dos discentes na graduação.

Terra menciona a reprovação na disciplina Patologia, a partir de 2011, sendo cursada no terceiro semestre. Todavia, o discente não atribui tal fato à atividade laboral, visto que começou a trabalhar a partir do quarto semestre, momento em que estava cursando a citada disciplina pela segunda vez. *Terra* ainda menciona não saber o motivo da reprovação. Desse modo, Fornari (2010, p. 113) defende que: “De maneira geral, o fracasso escolar é visto, principalmente, como fruto de fatores considerados externos à escola [...]”.

Percebemos na fala de *Júpiter* mais um caso de reprovação, contudo, ele o atribui ao contingente de disciplinas em que estava matriculado e especifica a Histologia como sendo a disciplina em que foi reprovado no segundo semestre.

Mercúrio associa sua reprovação à instabilidade nos horários e no local de suas atividades laborais, visto que a aprovação no vestibular para um curso de caráter integral

evidenciou a necessidade de mudanças nos horários e no local, objetivando a conciliação de forma benéfica do ato de trabalhar e de estudar. O discente refere que necessitou faltar às aulas até que sua situação fosse regularizada junto ao órgão municipal, no qual estava lotado. Desse modo, *Mercúrio* esteve ausente no primeiro mês de aulas teóricas, sendo a reprovação algo inevitável na disciplina Bioquímica Geral.

Saturno e *Marte* foram os únicos que obtiveram reprovações em duas disciplinas, como se comprova nos depoimentos a seguir:

[...] eu tive duas matérias. Em Metodologia da Pesquisa e Bioquímica Aplicada. Na Bioquímica Aplicada foi dificuldade mesmo, pois eu estava muito tempo afastada, havia quinze anos que eu tinha terminado o segundo grau [...]. Na Metodologia da Pesquisa foi em termos... eu faltei por duas semanas... perdi prova... eu senti muita dificuldade [...] me complicou muito essas faltas, essa compreensão do início da matéria. (SATURNO).

Eu reprovei em Biologia Celular e Fisiologia. Na Biologia, no primeiro semestre, eu fiz uma cirurgia na boca [...]. E na outra eu passei por um período de depressão [...]. (MARTE).

Saturno atribui suas reprovações a motivos distintos, pois a reprovação na disciplina Bioquímica Aplicada — o reflexo das dificuldades inerentes à complexidade dos seus conteúdos — correu pelo fato de estar, há muito tempo, distante da sala de aula.

O próprio *Saturno* ainda coloca que foi reprovado em outra disciplina (Metodologia da Pesquisa), atribuindo tal fato às faltas, que colaboraram para ampliar as dificuldades de compreensão dos conteúdos ministrados na disciplina, prolongando sua permanência na universidade por mais dois semestres.

Assim, podemos aliar tais situações motivadas por eventualidades ocorridas na vida pessoal de *Saturno*, que culminou em faltas no início do semestre letivo, causando a reprovação da discente. Sob esta análise, podemos inferir que distintos aspectos podem interferir diretamente na permanência do trabalhador-estudante, Técnico em Enfermagem, durante a graduação.

Por outro lado, *Marte* destaca duas reprovações, em Biologia Celular, no primeiro semestre, e Fisiologia, no terceiro, disciplinas que compõem o eixo de conteúdo de formação básica dentro da área de ciências biológicas. O discente atribui às reprovações o fato de estar passando por problemas de saúde e acredita que isso tenha influenciado bastante em sua permanência na graduação em Enfermagem, de modo a levá-lo à retenção nos respectivos semestres.

Por fim, nessa categoria, a reprovação entre os trabalhadores-estudantes é algo presente, principalmente as retenções em disciplinas de formação básica, de acordo com a matriz curricular em vigência.

Percebemos que os fatores atribuídos às reprovações são intrínsecos a cada discente, ou seja, são particulares a cada momento de cada indivíduo, como: a instabilidade no trabalho, no que se refere aos horários ou mudanças de setores nas respectivas instituições em que estes executam suas atividades laborais, além do fato de estarem distantes das salas de aulas por longo período e devido ao ensino médio deficitário, mencionado por dois dos participantes da pesquisa. Isso aumentou as adversidades relacionadas à aprendizagem da disciplina e favoreceu eventuais reprovações.

3.3 Assistência Estudantil, o que vem a ser isso?

Neste item, discutimos o conceito de assistência estudantil sob a ótica dos trabalhadores-estudantes, de modo a explicitar o que eles pensam que seja esse tipo de assistência, como obtiveram informação sobre, bem como se já fizeram ou fazem uso de algum benefício. Dessa forma, foi necessário fazer um paralelo entre os depoimentos e a legislação em vigência com relação ao respectivo tema.

Os conceitos mencionados pelos nossos participantes, a seguir descritos, levam-nos a inferir que eles desconhecem as informações citadas anteriormente, conforme os depoimentos a seguir:

[...] eu já pensei em dois focos, que seria a assistência dada pelo estudante fora da faculdade, através dos estágios e aulas práticas, mas voltando para dentro da faculdade eu já penso que seria uma assistência que a faculdade dá para o estudante continuar estudando [...] sou bem confusa nessa questão. Eu não sei definir o que é. (TERRA).

Percebemos a contraditória de ideias evidenciadas por Terra, quando questionada sobre o que seria a assistência estudantil, visto que este estudante permaneceu na IES pública por dez semestres, em decorrência da reprovação. Terra desconhece o que seja o termo Assistência Estudantil e demonstra certo equívoco ao pensar que os estágios e as aulas práticas possam estar relacionados a esse tipo de assistência.

O MEC delineou como ações de assistência estudantil do PNAES: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico e, por fim, conforme um Decreto em 2010, a inclusão do acesso,

participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2007a; BRASIL, 2010a).

Entendemos equivocado relacionar a assistência estudantil com a concessão de bolsas, por meio de algum auxílio financeiro, embora seja o que os entrevistados considerem:

Acho que seja algo relacionado à bolsa, algum tipo de ajuda financeira ao aluno. (JÚPITER).

Eu penso que seja alguma assistência voltada para o aluno. (MARTE).

Os discentes descreveram, em poucas palavras, o que pensam ser a assistência estudantil, ressaltando somente o aspecto assistencial. A nosso ver, as ações não se restringem à concessão de bolsas, vão muito além, conforme percebido na proposta do PNAES.

Devemos levar em consideração que as ações com vistas à assistência estudantil visam a permanência dos discentes em nosso cenário de estudo. O *Campus* Universitário de Sinop conta com a oferta dessa assistência por meio de editais semestrais de concessão de bolsas permanência e auxílios (moradia e alimentação), com valores estabelecidos nos respectivos editais e devidamente regulamentados pelos conselhos que regem a instituição, no caso Conselho Diretor, CONSEPE e CONSUNI.

Por fim, percebemos que a busca por aquilo que não se conhece é algo impossível de acontecer. Como identificado a seguir, com os depoimentos de dois dos nossos discentes:

Não sei [...] (SATURNO).

Não sei o que seja [...] (MERCÚRIO).

Apesar de os discentes já estarem na universidade há mais de dois anos, no caso específico *Saturno*, cursando o sexto semestre, e *Mercúrio* o oitavo, desconhecem a existência do termo assistência estudantil no âmbito universitário. Desse modo, podemos inferir que eles, ao entrarem na universidade, não são informados, com exatidão, sobre os programas (bolsas e auxílios) existentes e que favorecem sua permanência na universidade.

Ao discorrermos sobre a utilização da assistência estudantil, depara-se com a não utilização desse tipo de assistência, pois quatro dos nossos discentes referiram não ter

utilizado benefício algum e apenas um informou ter procurado, devido às limitações financeiras, contudo, foi informado que não poderia fazer parte do programa. Em análise das falas, foram identificadas, em uma delas, o seguinte aspecto:

Não, eu não procurei. Eu sempre imaginei que para ter direito a alguma bolsa eu teria que comprovar não ter renda [...] então eu nunca procurei mesmo, por questão minha ou talvez por não conhecer quais bolsas poderiam me dar o auxílio e o tanto que tinha que ter de renda. (TERRA).

Neste depoimento ficou evidenciado que *Terra* não tem certeza de que, por ter renda, não poderia utilizar a assistência estudantil e, mesmo com essa incerteza, não procurou saber se poderia ou não usufruir dos benefícios ofertados no *campus* de Sinop. Ainda em análise da fala de *Terra*, percebe-se que não tem conhecimento das bolsas e auxílios disponíveis aos discentes, o que nos faz acreditar que desconhece também a existência de editais semestrais para a concessão de bolsas e auxílios.

Desse modo, ao discente não foi transmitida a informação em sua totalidade sobre a utilização de bolsas e seus benefícios. Isso se evidencia nas falas a seguir:

Não fiz uso dessa assistência, não. (JÚPITER).

[...] Não fiz uso e não procurei, pois no começo a gente é informada que por ter renda ou gente com carteira assinada não poderia ter bolsas. (SATURNO).

[...] procurei sim ter bolsa para ajudar nos estudos, mas pelo fato de ter holerit eu não me enquadrava nos requisitos que precisa, pelo menos foi o que me falaram, e aí não fui mais atrás disso, isso foi no primeiro semestre que me informaram disso. (MERCÚRIO).

Os objetivos do PNAES, indicados pelo Decreto nº 7.234/2010, são: ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010a).

Nesse documento, não consta de forma explícita a impossibilidade do trabalhador-estudante de concorrer aos benefícios, cabendo à instituição definir os critérios e a metodologia para a seleção dos beneficiários. Os critérios mencionados no citado Decreto, de 2010, estão delineados nos editais lançados semestralmente pela instituição, os quais

possuem, em um de seus artigos, a impossibilidade do discente, que possua renda, fazer parte do respectivo programa (BRASIL, 2007a; BRASIL, 2010a; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2010b; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2011a; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2012a).

Desse modo, após a análise dos editais dos últimos três anos, podemos afirmar que as normativas internas da UFMT não contemplam com bolsa ou auxílio, aquele que possui atividade remunerada não acadêmica, disposto no item 1.10 do Edital para seleção de estudantes para bolsas estudantis: “O estudante que possuir vínculo empregatício não poderá participar da seleção das Bolsas Estudantis”.

Com vistas às falas dos participantes, foram identificados que, devido ao conhecimento restrito da existência desses editais, bem como da existência do PNAES, os trabalhadores-estudantes são “excluídos”, pois a eles não é permitida a busca por subsídios que contribuam para a permanência:

Eu nunca fiz uso dessa assistência oferecida aqui no campus, porque, segundo as orientações que são passadas para a gente, eu não me enquadro no perfil para receber esses auxílios, por ser funcionário público. Mas eu fui atrás para saber e assim me foi dito, que eu não podia ter, porque eu trabalho. (MARTE).

Para Araujo (2011) a educação tem sido proclamada como direito de todos e dever do Estado, de acordo com os documentos oficiais, entretanto as representações sociais estão muito distantes do caráter de igualdade. O desafio para a educação se configura em uma universalização caracteristicamente pública, verdadeiramente democrática e igualitária.

Para Furlani (2001), as universidades ocupam lugar fundamental na produção do conhecimento e na busca de soluções para as grandes maiorias, contribuindo para a dimensão da equidade. Entretanto, é importante frisar que, no documento oficial (PNAES), não consta especificamente nada sobre a disposição dos benefícios aos que tenham renda comprovada, ou seja, aqueles que trabalham e estudam.

Desse modo, as falas nos levam aos seguintes questionamentos: A universidade, no caso a UFMT, tem promovido a igualdade no que se refere aos programas voltados à assistência estudantil, e este tem favorecido o estudante que trabalha, proporcionando as mesmas oportunidades que os demais discentes?

Estes são questionamentos que nos fazem refletir acerca dos programas que auxiliam na permanência do estudante, sinalizando para ausência de igualdade na

distribuição dos benefícios inerentes às ações do PNAES, em especial na concessão de bolsas e auxílios.

Furlani (2001) esclarece que o apoio institucional é de suma importância para tentar amenizar o duelo permanente que os discentes travam não só para ingressar, mas, sobretudo, para permanecer e vencer as adversidades durante sua trajetória na IES.

3.4 A formação complementar na universidade

A discussão sobre a permanência do trabalhador-estudante de modo a evidenciar sua participação nas atividades de formação complementar na universidade, é a temática em questão. Essa discussão se faz necessária, visto que tais atividades contribuem para a formação do indivíduo na universidade e a participação daquele que trabalha em atividades fora do âmbito da sala de aula poderia contribuir para sua formação em caráter igualitário àqueles que não possuem atividade laboral.

Pacheco e Ristoff (2004) afirmam que as instituições públicas do Sul e do Centro-Oeste têm demonstrado preocupação com os discentes que trabalham. Contudo, tal preocupação se limita apenas à oferta de cursos no período noturno, sendo considerada, pelos autores e pela própria legislação em vigência, uma das características importantes de modo a favorecer ao aumento no ingresso de trabalhadores-estudantes.

Todavia, quando ao se reportar aos participantes do estudo, percebemos que a realidade que circunda o ingresso nos cursos de Enfermagem das IES públicas é distinta, pois os cursos são ofertados em caráter integral, sendo passível de realização apenas para aqueles que desempenham suas atividades laborais no período noturno. Isso limita os nossos discentes de participar de atividade extraclasse, devido à escassez de tempo.

A partir desse pressuposto, o pensamento de Araujo (2012) afirma a importância da participação dos discentes em programas considerados de formação complementar, como os de monitoria, PIBIC/VIC, extensão, PET e outros, de modo a permitir aos trabalhadores-estudantes uma compreensão maior do universo a ser estudado, com vistas a favorecer a fixação do conteúdo específico do curso de graduação e, consequentemente, contribuindo para sua formação superior. Todavia, a participação destes torna-se limitada a motivos muito particulares, como veremos mais a diante.

A sala de aula é um local fundamental para a sistematização do ensino, no qual o processo de ensinar e aprender se fundamenta nas figuras do docente e do discente.

Entretanto, no âmbito universitário, o conteúdo destinado ao ensino pode ser trabalhado de modo distinto e fora do âmbito da sala de aula, conforme vem sendo delineado no Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde):

O Pró-Saúde tem o papel indutor na transformação do ensino de saúde no Brasil, tanto para os três cursos contemplados inicialmente por serem aqueles que integram profissionais no âmbito da Estratégia de Saúde da Família (Enfermagem, Medicina e Odontologia), como para outros da área da Saúde, pois, a partir da criação de modelos de reorientação, pode-se construir um novo panorama na formação profissional em Saúde. Algumas instituições, a partir do modelo Pró-Saúde, têm iniciado projetos de reorientação de forma integrada com seus outros cursos da saúde. (BRASIL, 2007b, p. 10).

O Pró-Saúde propõe três eixos norteadores: o primeiro contempla a orientação teórica, a qual elenca os determinantes de saúde e de doença, reportar à pesquisa ajustada à realidade local e concretizar a educação permanente no âmbito dos serviços de saúde; o segundo diz respeito aos cenários de práticas que buscam a integração ensino-serviço, utilizando os diversos níveis de atenção à saúde; e, por fim, as IES com os serviços de saúde; e, como terceiro eixo, tem-se a orientação pedagógica, a qual elenca a integração básico-clínica, para uma análise crítica dos serviços, defendendo a aprendizagem ativa (BRASIL, 2007b).

Portanto, de acordo com o Pró-Saúde, a formação nessa área deve estar voltada para uma metodologia que vai além das salas de aula, fator de grande relevância para os discentes, principalmente para aqueles que trabalham, visto que estes permanecem em sala a maior parte do tempo em que estão na universidade, sendo limitada sua atuação em atividades extraclasse. Esse pensamento é corroborado por Furlani (2001) o qual nos coloca que a participação em projetos de pesquisa e comunitários (extensão) conta com a participação, de apenas 15,66%, dos discentes que trabalham.

Assim foram identificadas, nas falas a seguir, a participação de estudantes nas atividades que compõem o eixo de formação complementar na universidade:

Eu participei como voluntária de dois projetos de extensão [...] o projeto dos Enfermeiros da Alegria, que consiste em visitas na pediatria de uma unidade [...] no Pronto Atendimento [...]. (TERRA).

Eu participei de dois projetos de extensão [...] um dos Enfermeiros da Alegria que é executado no PAM e outro [...] com crianças de uma escola aqui da cidade [...]. (SATURNO).

[...] eu estou em dois projetos de extensão [...] um sobre nutrição [...] e participei também do projeto Enfermeiros da Alegria [...]. (MARTE).

As atividades de extensão ofertadas pela UFMT podem ser realizadas em caráter voluntário ou remunerado, por meio de bolsas, conforme os dois editais lançados anualmente, sendo um deles de fluxo contínuo (sem a oferta de bolsas) e outro com prazos estabelecidos, para que seus coordenadores solicitem bolsas a serem remetidas a um ou mais discentes envolvidos na respectiva ação de extensão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2012a).

Nos depoimentos anteriores, percebe-se a participação de três discentes no âmbito da extensão universitária, todos em caráter voluntário. Entretanto, um fato relevante deve ser destacado, todos mencionaram a participação no projeto “*Enfermeiros da Alegria*”, que este consistiu em visitas a unidade de observação pediátrica, no antigo Pronto Atendimento Municipal de Sinop. As visitas ocorriam todas as sextas-feiras no final da tarde e se fundamentavam em atividades lúdicas elaboradas pelos acadêmicos envolvidos na proposta.

Desse modo, pode-se destacar que a participação nesse projeto era condicionada, majoritariamente, pelos acadêmicos que exerciam suas atividades laborais no próprio local, contribuindo com a própria instituição. Em contrapartida, tinham a chance de aprender a trabalhar de com aquela atividade lúdica, envolvendo as crianças ali internadas.

A participação no projeto estava condicionada ao fato de o discente já trabalhar no local e ter experiência na área, pois os professores coordenadores solicitavam isso no momento da seleção dos estudantes colaboradores do projeto.

Sendo assim, a participação dos três estudantes integrantes da pesquisa não se deu apenas pela afinidade com a proposta, pois eles desempenhavam suas atividades laborais na respectiva instituição. Esse fator os auxiliou individualmente, pois já conheciam o local e, para eles, o fato de já estarem ali e poderem ficar até o momento de assumir o plantão noturno era benéfico, já que não precisavam se deslocar para o trabalho.

Vale lembrar que o fato de já trabalharem na instituição não permitiu que o trabalhador-estudante realizasse as atividades de cunho acadêmico em seu horário de trabalho (plantão), visto que, durante os plantões, realizavam atividades voltadas ao cuidar,

de acordo com a Lei do Exercício Profissional. No Pró-Saúde foram identificadas as seguintes proposições:

Os cenários em que se desenvolve o aprendizado prático durante a formação profissional, devem, portanto, ser diversificados, agregando-se ao processo, além dos equipamentos de saúde, equipamentos educacionais e comunitários (BRASIL, 2007b, p. 20).

Outro ponto importante pode ser identificado na análise da vida acadêmica daquele que trabalha. *Mercúrio* se refere à dificuldade de manter as atividades de ensino e de extensão quando são ofertadas atividades remuneradas fora do âmbito acadêmico:

Eu participei de projeto de extensão [...]. Foi apenas esse e não busquei mais nada pelo fato de trabalhar a noite e não ter muito tempo [...] me mantive nesse projeto por dois semestres [...], pois a escassez de tempo me deixava muito limitada a participar dessas coisas. (MERCÚRIO).

Nessa última fala, verificou-se a participação restrita de *Mercúrio* a apenas um projeto, pois o fator tempo dificultava sua participação nas demais ações do projeto. A escassez de disponibilidade para tais atividades muitas vezes deixa o trabalhador-estudante à margem do processo de formação universitária ideal¹⁹, pois o fato de trabalhar doze horas noturnas a cada trinta e seis horas totais, além de possuir família (filhos e cônjuge) e, principalmente, a responsabilidade com a renda familiar, o deixa preocupado em finalizar em tempo hábil a graduação, para que possa aumentar a renda.

Furlani (2001, p. 99) ainda coloca:

A rotina do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante é regulada pelo tempo estabelecido ou disponível para cada atividade: a jornada de trabalho, que determina o horário para estudo, além do período de aulas, o tempo para o descanso e o sono, as condições e o horário de alimentação, o tempo gasto da moradia ao trabalho e à universidade e à condução utilizada.

Ainda na fala de *Mercúrio*, ganha destaque a palavra “*coisa*”, caracterizada como sinônimo de atividades de extensão. O destaque para o uso dessa expressão se dá por entendermos que o estudante em questão desconhece a dimensão de tais atividades em sua formação. Desse modo, não entende a essência da respectiva atividade em âmbito universitário, apesar de estar cursando o oitavo semestre da graduação em Enfermagem, há mais de quatro anos ininterruptos na universidade; parece desconhecer a importância das

¹⁹ A formação universitária ideal é aquela pautada na tríade ensino-pesquisa-extensão.

atividades voltadas à comunidade em geral, bem como os benefícios que reverteriam na sua própria formação.

Contrariamente ao depoimento de *Mercúrio*, temos a fala de *Júpiter*, que enxerga de outra forma sua participação nas atividades extensionistas:

Eu já participei de um projeto de extensão [...], fui voluntária por seis meses [...] agora estou em dois projetos [...] nos dois como voluntaria. (JÚPITER).

Para *Júpiter*, a participação em um projeto de extensão é importante. Diferentemente da fala anterior, faz-se um destaque para o envolvimento do discente com tais atividades, mesmo em caráter voluntário. Vale salientar que *Júpiter* tem horário de trabalho diferenciado dos demais participantes da pesquisa, pois desempenha suas atividades laborais nos finais de semana, o que permite sua participação em atividades de formação complementar, fora da sala de aula.

Além das atividades de extensão, os participantes destacaram a participação em atividades no âmbito do ensino, no caso a Monitoria, para a qual a UFMT tem editais lançados anualmente e ofertam aos acadêmicos a oportunidade de se envolver em atividades acadêmicas dentro e fora do ambiente restrito da sala de aula. Tal atividade fornece a oportunidade ao estudante de desempenhar atividades voluntariamente ou receber bolsa correspondente a vinte horas semanais, conforme a necessidade da respectiva disciplina e solicitação direta do docente através do colegiado de curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2012b).

Dessa forma, destaca-se a seguir depoimentos que evidenciam o pensamento dos discentes com relação ao ato de ser monitor de disciplinas na graduação em Enfermagem:

[...] já tentei ser monitora [...] como voluntária da disciplina de Práticas do Cuidar, em 2008 [...] saí porque preferi assumir o concurso como técnica [...]. (TERRA).

No depoimento, percebemos que o desejo de participar do programa de monitoria é evidente. Contudo, o estudante daria início às atividades em uma respectiva disciplina, mas optou por tomar posse em sua vaga como Técnica em Enfermagem, visto que havia sido aprovada em concurso público, deixando implícito que a opção pela atividade laboral contribuiria para sua permanência na universidade, em termos financeiros, e que não teria disponibilidade de tempo para a participação na respectiva atividade.

Outro ponto a ser abordado nessa categoria é o fato de *Júpiter* ser trabalhador-estudante e ter se envolvido diretamente com as atividades do programa de monitoria da UFMT, conforme descrito na fala a seguir:

Eu fui monitora por um ano [...] como monitora bolsista, mas abri mão porque eu achava que outras pessoas poderiam estar utilizando a bolsa [...]. (JÚPITER).

De acordo com os editais do programa de monitoria da UFMT, em especial os dos últimos três anos, não há restrição alguma quanto à participação de trabalhadores-estudantes possuidores de renda por atividade laboral, nessas atividades como monitor remunerado. Na participação no respectivo programa, verifica-se a existência de restrição apenas dos discentes possuidores de outras bolsas oriundas dos demais programas oferecidos na universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2010c; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2012b).

Para Furlani (2001), exercer a monitoria facilita a relação de intimidade e familiaridade com a instituição e com as pessoas que dela participam. Desse modo, entendemos que a participação de *Júpiter* é caracteristicamente benéfica, pois auxilia em sua formação no âmbito do ensino, propiciando auxílio no aprendizado de outros discentes, promovendo a fixação dos conteúdos ministrados em sala de aula por meio da monitoria. *Júpiter* destaca o desejo em contribuir com os colegas e, em contrapartida, contribuir para a sua formação, visto que almeja a carreira docente e visualiza nessa modalidade de bolsa uma oportunidade para desenvolver habilidades no âmbito do ensino.

Além disso, pode-se destacar, na fala de *Júpiter*, a participação no respectivo programa por dois semestres, sendo destinadas horas expressivas de seu tempo, pois o monitor deve dedicar vinte horas semanais e dispor de tempo para tal, visto que nosso discente desempenha suas atividades laborais durante os finais de semana, conforme acordo firmado entre ele e a instituição em que trabalha.

Júpiter reconhece a importância da bolsa de monitoria em termos financeiros, pois deixou a atividade para dar oportunidade a outros colegas que, porventura, necessitassem da bolsa. Todavia, permaneceu como voluntário, o que nos permite afirmar que ele compreende a essência da formação universitária, pautada na tríade ensino-pesquisa-extensão, pois já afirmou ter feito parte de projetos de extensão e ter sido monitor, compreendendo que tais atividades contribuem de forma efetiva na formação do enfermeiro.

Sob outra ótica, o desejo de ser monitor foi evidenciado na fala de *Marte*:

Eu já tive vontade de ser monitor [...], mas os horários não me permitiam e também nunca fui atrás para saber como era. (MARTE).

Marte menciona a vontade de contribuir com o ensino sendo monitor, pois acredita que sua experiência de anos de atuação na Enfermagem possa auxiliar aqueles que não estão na área. Todavia, em sua fala evidencia que a disponibilidade de horários é o fator preponderante para deixá-lo à margem, visto que não dispõe de períodos para a realização dessa atividade, pois trabalha durante as noites, em regime de plantões de doze horas, e durante o dia se dedica às disciplinas em que está matriculado.

Ainda sobre a fala de *Marte*, é mencionado que, por não dispor de horários para as atividades, não buscou se informar sobre como se delineia a participação do discente monitor nas atividades do programa de monitoria. Desse modo, o discente desconhece que o trabalhador-estudante pode ser colaborador de alguma disciplina de seu curso, enquanto monitor remunerado.

Assim, entre os discentes pesquisados, percebemos a participação efetiva de apenas um deles, o que nos remete a inferir que a participação nessa atividade pode estar restrita ao fator tempo, pois acredita-se que conduzir as atividades voltadas à sala de aula e às atividades extraclasse, a exemplo da participação no programa de monitoria e em atividades laborais no período noturno, contribua para um rendimento insatisfatório para o trabalhador-estudante em algum momento, visto que a indisponibilidade tempo e o cansaço podem ser ingredientes decisivos para o insucesso em algumas das atividades.

No estudo de Furlani (2001), os estudantes que trabalham reconhecem que a formação voltada para o tripé ensino-pesquisa-extensão é de extrema importância para suas respectivas formação profissional e pessoal. A autora ainda defende a associação da formação universitária com as profissões regulamentadas, enfatizando seu aspecto técnico, de modo a estimular a integração entre humanismo e profissionalização, entre educação e trabalho, entre educação do homem e do cidadão, enfim, uma forma integradora.

De acordo com os conceitos evidenciados por Araujo (2012), a qualidade deve fazer parte da permanência do discente na IES, de modo a fazer com que esta englobe não apenas ao fato de o discente conseguir matricular-se nas disciplinas, mas sim conseguir participar das atividades de formação complementar, visto que estas contribuem, positivamente, para a formação universitária do futuro profissional.

Seguindo esse pressuposto, na fala de *Terra* as impressões sobre sua participação em atividades fora do âmbito da sala de aula:

[...] a participação em projetos nos dá oportunidade de acompanhar mais de perto um grupo específico [...] nos deixa motivados a continuar na profissão. (TERRA).

Terra referencia que a participação nos projetos durante a graduação pode oportunizar o acompanhamento de um grupo específico, ou seja, o trabalho destinado à determinada comunidade, essência das atividades oriundas da extensão universitária. Ele afirma também que a participação em tais atividades pode possibilitar maior conhecimento acerca das ações do profissional enfermeiro, o que pode contribuir de modo a motivar o discente nelas envolvido.

No depoimento a seguir, nas impressões de *Júpiter* acerca da monitoria:

Em nível de monitoria o que buscava mais seria ter contato com outros colegas da faculdade e sentir como eu poderia estar trabalhando, pois minha vontade é atuar na docência futuramente [...]. Foi uma experiência muito boa [...] porque só em sala de aula a gente não pode ficar [...]. (JÚPITER).

Nesta fala, *Júpiter* manifesta o desejo de seguir a carreira docente e, pensando em sua formação, lança-se às atividades de monitoria, buscando aproveitar a experiência para a construção do ser docente. Ele ainda menciona que o discente não pode ficar restrito às atividades acadêmicas em sala de aula, pois acredita que a formação vai além das aulas.

Em consonância com os dizeres de *Júpiter*, temos a seguinte afirmação:

A dimensão instrumental da sala de aula não pode ser rebaixada a condição de técnica desenraizada e mecânica, dada a importância para a formação do discente, assim como os projetos de pesquisa e extensão, em que o aluno exercita sua competência. A importância de todos estes aspectos e sua complementaridade fazem deles momento positivos e onde podem ser exercidas a crítica e autocrítica. A reflexão deve ser desenvolvida nas aulas, tanto nas disciplinas de formação geral como nas profissionalizantes, e em todos os momentos vividos na universidade. (FURLANI, 2001, p. 105).

Contrariamente ao pensamento de *Júpiter* com relação à formação universitária, o depoimento de *Saturno* é ilustrativo:

[...] eu só participei porque tinha horas para cumprir. (SATURNO).

Nessa fala, a participação de *Saturno* está restrita apenas ao cumprimento de horas complementares destinadas à formação do enfermeiro. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem do CUS, UFMT, os discentes devem cumprir, no mínimo, 120 horas de atividades complementares, sendo que no âmbito da extensão deverão cumprir, no mínimo, 20 horas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2010a).

Assim, a formação universitária, sob a ótica de *Saturno*, se restringe à sala de aula e à participação em atividades extraclasse, condicionadas ao cumprimento de horas, pensamento distante do que julgamos adequado para o indivíduo em formação universitária e não estando relacionado com a proposta de formação descrita Pró-Saúde:

A interação ativa do aluno com a população e com os profissionais de saúde deverá ocorrer desde o início do processo de formação, proporcionando ao estudante trabalhar sobre problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes, como agente prestador de cuidados, compatíveis com seu grau de autonomia. Na formação profissionalizante será sempre preferível trabalhar sobre fatos reais a perpetuar práticas de simulação, que quando muito imitam a realidade, sem chegar a reproduzi-la na dimensão complexa da integralidade humana. Concomitantemente, muitos serviços de instituições acadêmicas seguem sua lógica própria interna, mais vinculados às demandas de ensino e pesquisa, que às demandas assistenciais reais e à função desses serviços, e no oferecimento da referência e da contra-referência para a rede do SUS. (BRASIL, 2007b, p. 20).

Por fim, *Mercúrio* deixa claro seu pensamento diante da contribuição das atividades complementares acerca de sua formação:

Para mim contribuiu [...] aprendi muito com essa atividade, porque quando você vai para a prática é totalmente diferente de sala de aula. (MERCÚRIO).

Ainda acerca da contribuição para a formação, o mesmo depoente afirmou que a participação em projetos de extensão contribuiu para solidificar a importância das atividades de caráter prático na área da Enfermagem, pois, os conceitos delineados em sala de aula contribuem para a formação prática, estabelecendo, assim, uma relação direta entre teoria e prática.

Em seu estudo, Furlani (2001) afirma que os trabalhadores-estudantes mencionaram a importância de uma maior articulação dos conteúdos teóricos com os práticos, pois, quando essa ligação não acontece eficazmente, dificulta o processo de compreensão e

síntese do concreto. A vivência, na universidade, de situações práticas voltadas ao âmbito profissional, fica prejudicada e, em alguns casos, até inexistentes.

Para Vale e Pagliuca (2011), a prática é elemento essencial para que o discente consiga absorver os conteúdos ministrados em sala de aula, tornando concreto o aprendizado, materializando o conhecimento em Enfermagem.

Portanto, no que se refere à contribuição para a formação, tivemos distintas ideias no que tange às atividades complementares. Cada estudante visualiza tais atividades e, conseqüentemente, seus benefícios, sob ótica muito particular, que permite inferir que as mesmas podem ajudar positivamente àqueles que estão comprometidos com a melhor formação possível, como pôde ser identificado nos depoimentos de *Mercúrio* e *Júpiter*.

Todavia, na fala de *Saturno* percebemos um comportamento distinto ao idealizado para a formação universitária, uma vez que afirmou que sua participação nas demais atividades fora do âmbito de sala de aulas está condicionada à obrigatoriedade no cumprimento de horas, não mencionando em nenhum momento o compromisso com a formação universitária voltada à tríade ensino-pesquisa-extensão.

Essa aparente ausência de compromisso com a formação universitária pode estar relacionada à ausência de conhecimento com relação ao papel da universidade na formação profissional, pois *Saturno* não entendeu as atividades de pesquisa e extensão enquanto alicerces do eixo ensino.

O fato de o discente visualizar as atividades complementares como algo obrigatório pode estar vinculado à vida fora da universidade, em virtude de atividades não acadêmicas, como, por exemplo, as atividades profissionais e as familiares, visto que a vida do trabalhador-estudante está fragmentada entre trabalho e estudo e, em alguns momentos, o trabalhar pode se sobressair ao estudar, pois este está condicionado ao ato de trabalhar. Sem a remuneração conferida pelo salário, não há como continuar sua trajetória acadêmica.

3.5 A experiência laboral no âmbito da universidade

Por meio das falas dos participantes pode-se constatar a utilização, no âmbito da universidade, das experiências oriundas das atividades laborais, de modo a congregar opiniões acerca do aproveitamento ou não, do fato de já possuir experiência prática na respectiva área.

Para Furlani (2001), os educadores devem tratar com seriedade e respeito os discentes que trabalham, desenvolvendo suas próprias competências na maneira de trabalhar os conteúdos, de tratar as dificuldades e os problemas pessoais dos estudantes.

Sob a ótica dos discentes entrevistados, as experiências podem auxiliar na elucidação de situações práticas oriundas na própria área, difíceis de serem concebidas no imaginário dos discentes que nunca trabalharam na área, por meio de exemplos práticos, que podem dinamizar o processo de ensino e aprendizagem:

O processo de educação de adultos pressupõe a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem que proponham concretamente desafios a serem superados pelos estudantes, que lhes possibilitem ocupar o lugar de sujeitos na construção do conhecimento, participando da análise do próprio processo assistencial em que estão inseridos e que coloquem o professor como facilitador e orientador desse processo. Um conceito-chave do modelo pedagógico conseqüente é o de aprender fazendo, que pressupõe a inversão da clássica seqüência teoria-prática na produção do conhecimento, assumindo que acontece de forma dinâmica por intermédio da ação-reflexão-ação. Pretende-se a integração entre os ciclos básico e clínico. A problematização orientará a busca do conhecimento e habilidades que respaldem as intervenções para trabalhar as questões apresentadas, tanto do ponto de vista da clínica quanto da saúde coletiva. (BRASIL, 2007b, p. 23).

Aborda-se, a seguir, o aproveitamento das experiências dos trabalhadores-estudantes de nosso estudo. Quando questionados sobre a temática, obtivemos as seguintes respostas:

Em alguns momentos em sala de aula, sim [...]. (JÚPITER).

Em parte sim e em partes não. Depende muito do professor [...]. (SATURNO).

Essas experiências.... depende muito do professor que está na sala de aula [...] tem uns que não aceitam, por ser técnico, sabe [...] me chamou até de jurássico da Enfermagem [...]. (MARTE).

Conforme descrição anterior, *Júpiter*, *Saturno* e *Marte* dispõem da mesma opinião quando o assunto é o aproveitamento das experiências laborais durante a formação na graduação em Enfermagem. *Júpiter* e *Marte* descrevem que as mesmas são aproveitadas parcialmente em sala de aula. Já *Saturno* e *Marte* vão mais além, atribuindo o aproveitamento, ou não, ao docente.

Desse modo, Furlani (2001) nos coloca que o docente deve possuir a visão da realidade de seu trabalho, com o intuito de oportunizar a reflexão sobre o papel da

universidade e o seu próprio, distinguindo as suas falhas e omissões dos determinantes externos que não estão sob seu poder e controle.

Contudo, na fala de *Marte* aparece o termo “*jurássico da Enfermagem*”, adjetivo de conotação pejorativa referente ao trabalhador-estudante, sendo que ao discente, foi atribuído em virtude de seus anos dedicados à atividade laboral na área da Enfermagem. Segundo o estudante, o adjetivo foi proferido em sala de aula, no momento em que exemplificaria uma dada situação a fim de tornar menos abstrato o conteúdo a ser trabalhado pelo docente.

Assim, não foi identificada, nas falas dos discentes depoentes, a participação positiva do docente nesse processo, de modo a auxiliar o aprendizado a partir das experiências do trabalhador-estudante, facilitando a compreensão do conteúdo ministrado para a população discente.

No que concerne à mudança metodológica do ensino, o Pró-Saúde dispõe sobre a participação do docente de modo a estimular a busca pela informação aliada ao autoaprendizado envolvendo situações diversificadas. Conforme veremos a seguir:

- a) O ensino-aprendizagem se desenvolve em pequenos grupos. Estimula-se a busca de informação e o processo de auto-aprendizagem, envolvendo situações diversificadas (resolução de problemas, análises de casos, simulações, dentre outras), e em distintos cenários (Escola, SUS, comunidade etc.), estimulando capacidades cognitivas, psicomotoras e afetivas;
- b) Estímulo à discussão crítica e reflexiva sobre as práticas, por todos os participantes no processo (professores, profissionais dos serviços, estudantes, usuários) visando à transformação da própria prática e da gestão das organizações envolvidas;
- c) Avaliação participativa do aluno com metodologias quali-quantitativas e multirreferências, incluindo avaliação do currículo desenvolvido. (BRASIL, 2007b, p. 25).

Sob esta vertente, Corrêa et al. (2010) afirmam que é bastante desafiador ao discente que já é trabalhador na área de Enfermagem compreender a proposta da graduação, sendo que a formação vai muito além do que apenas aprofundar conhecimento de ordem técnica.

Furlani (2001, p. 115) nos traz características docentes negativas citadas pelos discentes que trabalham:

Distância e impessoalidade; indiferença quanto às dificuldades e limitações do aluno – formação anterior, conciliação trabalho-estudo; agressividade e ironia na forma de se dirigir e falar com o aluno; uso de roteiro inflexível, que não admite interrupções; não-organização da matéria de forma a permitir aprendizagem; passa matéria ou leitura sem

explicar; aula cansativa, com desinteresse de aluno e professor; uso de provas ou avaliações como punição e não como reorientação do trabalho do professor e dos alunos na tomada de decisão necessária para superar as dificuldades apresentadas na aprendizagem; uso de linguagem que o aluno não entende, inacessível.

Diferentemente dos demais, *Mercúrio* foi o único que afirmou ter suas experiências aproveitadas. Contudo, afirmou também que o fato de trabalhar na área talvez o tenha prejudicado:

Sim, eu acredito que sim [...]. O fato de ser profissional da área me ajudou em alguns momentos e em outros, penso que tenha me prejudicado [...] a gente acaba sendo mais cobrado [...], pois eu já trabalhava na área, mas eu não sabia tudo. (MERCÚRIO).

Mercúrio afirma ser mais cobrado que os demais colegas por ser profissional da área de Enfermagem. O discente evidencia tal situação como negativa para sua formação, ao afirmar não saber tudo. Acredita-se que o trabalhador da área de Enfermagem tenha mais destreza na realização de procedimentos de caráter técnico. Todavia, o conhecimento dos conceitos que norteiam a realização dos referidos procedimentos, bem como sua aplicabilidade para cada caso está restrito à formação e ao conhecimento adquirido pelo profissional enfermeiro no âmbito da graduação.

Os profissionais Técnicos em Enfermagem que cursam a graduação na mesma área possuem potencialidades que devem ser exploradas de modo a favorecer a construção do ser Enfermeiro. Portanto, é preciso diminuir a distância entre universidade e trabalho, estabelecendo um elo entre o conhecimento produzido na IES e cotidiano, impregnado do senso comum produzido pelo trabalho (FURLANI, 2001).

O não aproveitamento das experiências profissionais na área de Enfermagem foi citado apenas por *Terra*:

Não, nunca foi aproveitada aqui na universidade [...]. (TERRA).

Sob esse prisma, Corrêa et al. (2010) afirmam que o trabalhador-estudante traz para a sala da aula experiências importantes, que podem auxiliar o docente. O discente em questão afirma, durante a entrevista, que em nenhum momento suas experiências são aproveitadas de modo a contribuir para a sua formação e, tampouco, para auxiliar na formação de outrem.

Acredita-se que esse fator seja exclusivo de *Terra*, pois este se encontra no último semestre da graduação em Enfermagem e, diferentemente dos demais colegas, também participantes da pesquisa, não consegue perceber o aproveitamento das experiências acerca de sua formação. Tendo em vista que o aproveitamento de suas experiências não está ligado unicamente na participação em sala de aula, com exemplos do cotidiano da atuação na área de Enfermagem, o discente pode ter contribuído durante as aulas práticas em laboratório e/ou durante as aulas práticas em campo (serviços de saúde) com os colegas de turma, de modo a auxiliá-los em algum procedimento, retirada de dúvidas em campo prático e até mesmo nas aulas teóricas, de modo a colaborar com os colegas em grupos de estudos que auxiliam na fixação do conteúdo.

Portanto, o aproveitamento das experiências do trabalhador-estudante, técnico em Enfermagem, graduando na mesma área, é de extrema importância, pois as experiências práticas tendem a elucidar o abstrato conteúdo teórico, permitindo, por meio de exemplos práticos, que o discente que não vivencia a Enfermagem possa compreender o quão complexo é o cuidar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O indivíduo que trabalha inserido nos cursos de graduação é uma realidade, intensificada, principalmente, após o advento da expansão de cursos de graduação, com a promulgação da LDB de 1996 que refletiu na ampliação da educação de caráter público e privado no país, possibilitando àquele que trabalham ingressar na educação superior.

Os trabalhadores de formação média da área de Enfermagem, Técnicos em Enfermagem, vêm aproveitando, paulatinamente, a oportunidade de qualificação por meio do ensino da Enfermagem no âmbito superior público, sem deixar de lado sua atual profissão, que garante a manutenção e o sustento de sua família.

Quando se disserta sobre o percurso de outrem, em um dado momento de sua vida, é elementar focar sobre suas vitórias e derrotas. Entretanto, abordar sobre os obstáculos previstos e imprevistos durante a caminhada, torna-se fundamental para se justificar o quão compensador pode ser a chegada ao objetivo primário, principalmente quando o discente exerce uma atividade laboral remunerada e fora do contexto institucional de educação.

Assim, percebemos que os trabalhadores-estudantes do curso de graduação em Enfermagem da UFMT/CUS, estavam inseridos de modo fragmentado na educação superior, visto que as discussões acerca das entrevistas nos permitem afirmar que a maioria deles se limita apenas às aulas teóricas em sala de aula e às práticas em campo, ambas de caráter obrigatório, conforme a matriz curricular do curso. Tal situação nos leva a supor que os discentes que trabalham ficam à margem da formação universitária, consubstanciada no artigo nº 207 da Constituição Federal, que dispõe sobre a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão, de modo a obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Durante nossa análise, percebemos que a opção pela graduação em Enfermagem está intrínseca ao fato de ser profissão constituinte de uma mesma área do conhecimento, a da Saúde, ou intrínseca à aptidão do trabalhador-estudante, técnico em Enfermagem, que o leva a buscar pela graduação na mesma área.

No que concerne às dificuldades durante o percurso acadêmico, todos referiram possuí-las como: adversidades de ordem financeira, tendo em vista que alguns dos trabalhadores-estudantes são responsáveis pela renda familiar; dificuldades em adequar os horários de trabalho, tendo em vista que o curso tem caráter integral; adversidades de ordem familiar, pois o trabalhar e estudar são colocados como prioridades, sendo o tempo

escasso para os compromissos familiares; as dificuldades inerentes à realização de um ensino médio satisfatório tendem a provocar as adversidades no percurso acadêmico quando ocorre a reprovação.

A escassez de tempo para as atividades de formação superior foi uma característica expressiva para aqueles que estudam no período diurno e trabalham no período noturno.

Além da adversidade da escassez de tempo, outros fatores contribuem para justificar os obstáculos prejudiciais a uma trajetória satisfatória e adequada sob a ótica da formação universitária, como, por exemplo, o fato de um longo período distante da educação institucionalizada (ensino médio ou cursinho pré-vestibular) pode ser fator preponderante e decisivo no que se refere ao aproveitamento satisfatório na vida acadêmica e a existência de dificuldades inerentes a uma formação média deficiente, fatores que interferiram na permanência dos discentes que trabalham na graduação.

As adversidades ocorrem sob distintos aspectos, para driblá-las, os discentes criam estratégias visando a permanência na graduação, paralelamente ao trabalho, como a troca de turno no trabalho; alteração de local de trabalho e até mesmo abdicação dos finais de semana, período de descanso, em prol de sua formação. Tais fatos nos alerta para o quão complexo e, muitas vezes árduo, pode ser o percurso do trabalhador-estudante.

Quando o assunto é a assistência estudantil, a maioria dos trabalhadores-estudantes desconhecia o termo, mencionando ter recebido informações no início do curso de que todos que trabalham não podiam concorrer a bolsas ou auxílios. Desse modo, podemos inferir que a inserção dos discentes na universidade é preocupante, pois estes, além de não conseguir concorrer ao auxílio ou bolsa, de acordo com os editais internos da UFMT, devido já possuir uma renda mensal oriunda de seu trabalho, também são excluídos dos programas de formação complementar.

O fato de serem informados, no início do curso, sobre a sua participação remunerada ser considerada nula nas atividades acadêmicas fora do âmbito da sala de aula, pode levar à ausência de interesse por essas atividades, principalmente para aqueles que desconhecem o papel dos programas de formação complementar e seus benefícios para a construção do ser enfermeiro, não dando importância do alicerce (ensino-pesquisa-extensão) para sua formação na universidade.

Outro ponto foi a sua participação em atividades de formação complementar, visto que todos participaram ou participam de mais de uma ação de extensão. Contudo, apenas um discente referiu ter se inserido nessas atividades por necessitar de cumprimento de

carga horária, não entendendo a importância de tais atividades para a sua formação e tampouco vivenciando tudo o que a universidade tem a oferecer.

Todavia, essa participação, de caráter obrigatório e apenas com intuito de cumprir horas, pode estar condicionada à escassez do tempo dispensado à universidade, muitas vezes devido às demais tarefas oriundas da vida profissional e familiar. Tais situações influenciam no percurso acadêmico do trabalhador-estudante.

Com relação ao aproveitamento das experiências laborais, no âmbito da universidade, um estudante referiu não ter tido suas experiências profissionais aproveitadas na graduação. Entretanto, os demais discentes mencionaram o aproveitamento delas apenas em sala de aula e somente mediante a autorização do docente, o que nos remete à reflexão sobre a ausência do aproveitamento das experiências do trabalhador, visto serem revestidas de cunho prático e tenderem a enriquecer o momento de aprendizado, contribuindo para a formação do enfermeiro, conforme orientação para o ensino dos cursos da área de saúde, prevista nos programas de reorientação para a formação dos profissionais, propostas pelo MS e pelo MEC.

Desse modo, os fatores já descritos tornaram-se preponderantes, visto que, apesar das dificuldades relatadas, parece que as instituições públicas de educação superior não reconhecem a existência desses trabalhadores-estudantes, pois, embora essa modalidade de ensino lhes seja permitida, a qualidade de sua permanência tende a ser negada.

Todavia, a qualidade do ensino, bem como os meios para subsidiar o sucesso dos discentes, favorecendo sua chegada ao mérito da conclusão do curso superior, transcende aos seus esforços, havendo a necessidade de políticas públicas que auxiliem na permanência daqueles que trabalham.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, n. 39, 2011, p. 279-92.

ARAUJO, C. B. Z. M. A permanência de estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção. **Anais do Seminário Nacional Universitas/Br**, 20., 2012, João Pessoa. [Trabalho apresentado]. João Pessoa: PPGE: Centro de Educação da UFPE: CNPq: FAPERJ: Rede Universitas, 2012.

BAPTISTA, S. S; BARREIRA, I. A. Enfermagem de nível superior no Brasil e vida associativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Ano 59, n. Esp, p. 411-6, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v59nspe/v59nspea05.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

BARREIRO, I. M. F; TERRIBILI FILHO, A. Educação Superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 54, p. 81-102, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a06v1554.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

BERGMANN, B. **In defense of affirmative action**. New York: BasicBooks, 1996.

BORGES, J. L.G; CARNIELLI, B. L. Educação e Estratificação Social no acesso à Universidade Pública. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p.113-39, 2005.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída, no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília: Senado Federal, 1931.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2013.

BRASIL. **Lei nº 7.498**, de 26 de junho de 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 1986.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.080**, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução nº 196**, de 10 de outubro de 1996. Aprovação das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3**, de 7 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares Nacionais no Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília: Diário Oficial da União, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2001b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.096**, de 15 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 14 jan. 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.773/06**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: Diário Oficial da União, 10 mai. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde)**: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial. Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC define novo instrumento para abertura de cursos de medicina**. 23 abr. 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10378>. Acesso em: 03 ago 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 474** de 14 de abril de 2008. Aprova em extrato, o instrumento para autorização de cursos de graduação em Medicina no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Brasília: Diário Oficial da União, 15 abr. 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1016&id=15283&option=com_content&view=article>. Acesso em: 20 jul. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: Presidência da República, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Políticas e Programas de Graduação. Programa de Assistência Estudantil (PNAES). Formulário de Acompanhamento e Avaliação, Ações de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, 2010b.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei. **Plano Nacional de Educação**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2010c.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. **Relatório Síntese: Enfermagem**. Brasília: 2010d. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2010/2010_rel_sint_enfermagem.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2013.

BRASIL. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília: ANDIFES, 2011.

BRASIL. Ministério Saúde. Portal da Saúde. **Saúde da família**: saúde amplia equipes que atuam na atenção básica. Brasília: 2012a. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/noticia/6205/162/saude-amplia-equipes-que-atuam-na-atencao-basica.html>>. Acesso em: 22 set. 2012.

BRASIL. Ministério Saúde. Portal da Saúde. Atenção Básica e Saúde da Família. **Histórico de Cobertura da Saúde da Família**. Brasília: 2012b. Disponível em: <<http://dab.saude.gov.br/abnumeros.php#historico>>. Acesso em: 22 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo da Educação Superior 1996 a 2010**. Brasília: 2012c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo da Educação Superior 2011**. Brasília: 2012d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 06 fev. 2013.

BRITO, A. M. R; BRITO, M. J. M; SILVA, P. A. B. Perfil Sociodemográfico de discentes de Enfermagem de instituições de ensino superior de Belo Horizonte. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, ano 13, v. 2, 2009, p. 328-33.

CAMPOS, J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.** Brasília, v. 3, 2004, p. 611-4.

CAMPOS, D. P. A. **Assistência estudantil na UFMT: trajetória e desafios**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/IE, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

CARVALHO, C. P. **Ensino Noturno**: realidade e ilusão. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CECCIM, R. B; PINTO, L. F. A formação e especialização de profissionais de saúde e a necessidade política de enfrentar as desigualdades sociais e regionais. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro: ABEM, 04/2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v31n3/09.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

CORRÊA, A. K; SOUZA, M. C. B. M; SANTOS, R. A; CLAPIS, M. L; GRANVILE, N. C. Perfil de estudantes ingressantes em licenciatura: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. **Rev Esc Enferm USP**, Ribeirão Preto, ano. 45, v. 1, 2011, p. 933-8.

COSTA, M. L. A. S; MERIGHI, M. A. B; JESUS, M. C. P. Ser enfermeiro tendo sido estudante-trabalhador de enfermagem: um enfoque da fenomenologia social. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, ano. 21, v. 1, 2008, p. 17-23.

DONATI, L; ALVES, M. J; CAMELO, S. H. H. O perfil do estudante ingressante no curso de graduação em Enfermagem de uma Faculdade Privada. **Revista de Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, ano 18, v. 03, 2010, p. 446-50. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v18n3/v18n3a19.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2012.

FERRI, C; HOSTINS, R. C. L; FRONZA, F. L; VALDAMERI, G. Políticas Inclusivas no ensino superior: análise do acesso, permanência e aprendizagem dos acadêmicos participantes do ProUni na Universidade do Vale do Itajaí, no período 2006-2007. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, v. 91, n. 228, 2010, p. 367-89.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e Metodologia na Pesquisa Científica**. 3. ed. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2008.

FORNARI, L. T. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 112-24, 2010.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS. **Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Federais**. Belém, FONAPRACE: 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, 2011, p. 235-74.

FURLANI, L. T. M. A. **claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLEGUILLOS, T. G. B. **Avaliação da Educação Superior de Enfermagem na Perspectiva da Comissão Assessora de Avaliação para a Enfermagem – INEP**. 2007. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – FE/Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

HADDAD, A. E. et al. **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde**: 1991-2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatística do Registro Civil de 2009**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=510790#>> . Acesso em 31 de outubro de 2011.

KRAINSKI, L. B. Acesso e permanência no Ensino Superior: perspectivas de democratização. **Anais...** III Congresso Internacional de Educação, Ponta Grossa, 2011.

LIMA, P. G. **Universidade Brasileira**: por uma perspectiva universal, humana e democrática. São Paulo: Annablume, 2012.

LISBOA, M. T. L; OLIVEIRA, M. M; REIS, L. D. O trabalho noturno e a prática de Enfermagem: uma percepção dos estudantes de Enfermagem. **Escola Anna Nery Revista Enferm**, Rio de Janeiro, ano 10, v. 3, 2006, p. 393-8.

LOPES, M. C. R. Subjetividade e trabalho na sociedade contemporânea. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2009, p. 91-113.

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

MELO, J. S; BORBA, L. M; TADEUCCI, M. S. R; SILVA, J. L. G. Democratização do ensino superior e a inserção do aluno trabalhador: desafios e perspectivas. **Anais X Encontro Latino Americano de Pós-graduação da UNIVAP**. São Paulo: UNIVAP, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MORAES, R. **Neoliberalismo**: de onde vem e para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.

MORAES, A. S. F; CARR, R. F; GOUVÊA, L. H. M. O trabalhador-estudante no Ensino Superior e suas representações e expectativas em relação ao mercado de trabalho e ao ensino. **Revista Bras. Est. Pedag.** Brasília, v. 75, p. 367-71, jan./dez. 1994.

MOURA, A; LIBERALINO, F. N; SILVA, F. V; GERMANO, R. M; TIMÓTEO, R. P. S. SENADEn: expressão política da Educação em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Ano. 59, n. esp, p. 442-53, 2006.

NASCIMENTO, E. T. O; SANTOS, D. P; MONTEIRO, K. A; FILIPINI, S. M. Perfil dos Graduandos de Enfermagem em uma Universidade no Vale do Paraíba. **Anais... X Encontro Latino Americano de Pós-graduação da UNIVAP**. São Paulo: UNIVAP, 2008.

NEY, A. **Política educacional**: organização e estruturação da educação brasileira. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

NOGUEIRA, P. S. **REUNI – um programa de expansão das universidades federais: o caso da UFMT**. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2012.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 25, n. 2, Recife, p. 197-209, 2009.

OLIVEIRA, J. F; BITTAR, M; LEMOS, J. R. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 247-67, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, J. F; CATANI, A. M; HEY, A. P; AZEVEDO, M. L. N. Democratização do acesso e inclusão na Educação Superior no Brasil. In: BITTAR, M; OLIVEIRA, J. F; MOROSINI, M. **Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 71-88.

OLIVEIRA, M. O; MININEL, V. A; FELLI, V. E. A. Qualidade de vida de graduandos de Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, ano 64, v. 1, p. 130-5, jan./fev. 2011.

PACHECO, E; RISTOFF, D. **Educação superior**: democratizando o acesso. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

PAZ, O. **Itinerário**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

PERONI, V. **Política Educacional e o papel do estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Cortez, p. 21-142, 1995.

PIERANTONI, C. R. **Alunos de Graduação em Enfermagem – Perfil, Expectativas e Perspectivas Profissionais**. Relatório do Instituto de Medicina Social. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2008.

POLIT, D. F; BECK, C. T. **Pesquisa em Enfermagem**: Evidência Geração e Avaliação para a Prática de Enfermagem. 8. ed. Rio de Janeiro: Lippincott Williams & Wilkins, 2008.

RAMOS, M. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJD – UFRJ, 2010.

RISTOFF, D. Educação Superior – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, M; OLIVEIRA, J. F; MOROSINI, M. **Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 39-50.

SARQUIS, P. J. Equidade de acesso à Educação Superior: o caso da UFSC. In: PEIXOTO, M. C. L (Org.) **Universidade e Democracia**: experiências e alternativas para ampliação do acesso à universidade pública brasileira. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SEMINÁRIO NACIONAL DE DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM, 2012. **Carta de Belém**: Associação Brasileira de Enfermagem – seção Pará, 2012. Disponível em: <http://www.abenmt.org.br/arquivos/CARTA_DE_BELEM.pdf>. Acesso em: 22 out. 2012.

SILVA, M. G. M; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da Educação Superior: dimensões e indicadores em questão. **Revista Avaliação**, 2012. (No prelo).

SPÍNDOLA, T; MARTINS, R. C; FRANCISCO, M. T. R. Enfermagem como opção: perfil de graduandos de duas instituições de ensino. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, ano 61, v. 2, p. 164-9. mar./abr. 2008.

TEIXEIRA, E; VALE, E. G; FERNANDES, J. D; SORDI, M. R. L. Trajetória e tendências dos Cursos de Enfermagem no Brasil. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, ano 59, v. 4, p. 479-87, jun./jul. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem**. Campus Universitário de Sinop, 2010a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Pró-reitoria de Cultura, Extensão e Vivência (PROCEV). Coordenação de Articulação com Estudantes (CARE). **Edital nº 02-2010 para seleção de estudantes para o Programa de Assistência Estudantil**, 2010b. Disponível em: <www.ufmt.br/servicos/.../edital_solicitacao_de_bolsas_060510.doc>. Acesso em 23 de set. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Pró-reitoria de ensino de graduação. Programa de Monitoria. **Edital nº 001/2010 PROEG/UFMT**, 2010c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Pró-reitoria de Cultura, Extensão e Vivência (PROCEV). Coordenação de Articulação com Estudantes (CARE). **Edital nº 01-2011 para seleção de estudantes para o Programa de Assistência Estudantil**, 2011a. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/editais/4450b4220385eb68033356b8ee36a585.pdf>> Acesso em 23 de ago 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Pró-reitoria de ensino de graduação. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Edital nº 006/2011 PROEG/UFMT**, 2011b. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/editais/2af513fd397de05a03298e645988a724.pdf>> . Acesso em 22 de set. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Pró-reitoria de ensino de graduação. Coordenação de Políticas Acadêmicas. Programa de monitoria. **Edital nº 001/2012 PROEG/UFMT**, 2012a. Disponível em:

<<http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/editais/b49e82774c405c871b136b9a8449d447.pdf>>. Acesso em 23 de ago 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Pró-reitoria de Cultura, Extensão e Vivência (PROCEV). Coordenação de Articulação com Estudantes (CARE). **Edital nº 01-2012 para seleção de estudantes para o Programa de Assistência Estudantil**, 2012b. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/editais/9cd1eddd7399f693400d632ca64985c7.pdf>> Acesso em 23 de ago 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. **Edital de âmbito interno, para inscrição e seleção de candidatos a bolsas de Iniciação Científica PIBIC**, 2012c. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/index.php/novidade/visualizar/1404/PROPEQ>>. Acesso em 23 de ago. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. **Edital de âmbito interno, para inscrição e seleção de candidatos a bolsas de Iniciação Científica PIBIC – Ação Afirmativa**, 2012d. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/index.php/novidade/visualizar/1404/PROPEQ>>. Acesso em 23 de ago. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Pró-reitoria de Ensino de Graduação. **Edital nº 014 / 2012 PROEG/UFMT. Programa de Educação Tutorial – PET**, 2012e. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/editais/56965eb2fff06c51d316b8fa76114095.pdf>>. Acesso em 23 de ago 2012.

VALE, E. G; FERNANDES, J, D. Ensino de Graduação em Enfermagem: a contribuição da Associação Brasileira de Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Ano. 64, n. 1, p. 106-13, 2006.

VALE, E. G; PAGLIUCA, L. M. F. Construção de um conceito de cuidado de Enfermagem: contribuição para o ensino de graduação. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, ano. 59, n. esp, p. 417-22, 2011.

VALL, J; PEREIRA, L. F; FRIESEN, T. T. O perfil do acadêmico de Enfermagem em uma Faculdade Privada da cidade de Curitiba. **Cadernos da Escola de Saúde da UNIBRASIL**, Curitiba, v. 2, 2009, p. 1-10.

VARGAS, M. L. F. Ensino Superior, Assistência Estudantil e Mercado de Trabalho: em estudo com egressos da UFMG. **Revista Avaliação**, Sorocaba, v.16, n. 1, p. 149-63, mar. 2011.

VARGAS, H. M. Políticas de Permanência na Universidade Federal Fluminense: um estudo na perspectiva das carreiras e da interiorização. In: PAULA, M. F. C; SILVA, M. G. M. **As políticas de democratização da educação superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso**. Cuiabá: EdUFMT, 2012, p. 97-119.

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 269-86, jul./dez. 2010.

VELOSO, T. C. M. A. **Programa nacional de incentivo a mudanças curriculares no curso de medicina: a experiência da UFG**. 2008. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

VELOSO, T. C. M. A; SILVA, M. G. M; BERALDO, T. M. A expansão do ensino noturno em Mato Grosso: um processo democrático? In: SILVA, M. G. M. **Políticas Educacionais: faces e interfaces da democratização**. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p. 39-68.

VELOSO, T. C. M. A; SILVA, R. A. B; SOUZA, B. K. G. Movimento de expansão e contenção da educação superior na área da saúde. In: Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED-Centro-Oeste: Desafios da produção e divulgação do conhecimento, 10, Uberlândia. **Anais...** X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED-Centro-Oeste Uberlândia: ANPED, 2010.

VELOSO, T. C. M. A; JEZUS, S. V; OLIVEIRA, S. R. Graduação em Enfermagem no Brasil: expansão e avaliação nacional nos anos de 1996 a 2010. In: SILVA, M. G. M. (Org.). **Pesquisas em educação e saúde: confluências de conhecimentos e vivências formativas**. Cuiabá: EdUFMT, 2012. (Prelo).

ZAGO, N. 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. 226-37, ago. 2006.

ZANEI, S. S. V. Mobilidade sócio-profissional na enfermagem: aspectos de uma realidade em reconhecimento. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, ano 8, v. 4, p. 19-27, p. 19-27, maio/dez. 1995.

APÊNDICE A

Roteiro da Entrevista Semiestruturada

- 1 – Fale sobre os motivos que o levaram a optar pela Graduação em Enfermagem.
- 2 – Descreva sua trajetória acadêmica até o presente momento.
- 3 – Descreva como foi sua trajetória laboral durante a realização do curso de graduação.
- 4 – Sabe o que é assistência estudantil? Já procurou fazer uso de alguma Assistência Estudantil (bolsas ou auxílios)? Se não, Por quê? Se sim, qual?
- 5 – Tem participado ou já participou de alguma atividade acadêmica fora do âmbito da sala de aula? Se não, Por quê? Se sim, qual?
- 6 – Você acha que a participação contribuiu na sua formação? Se não, a que atribui esse fato? Se sim, explique como?
- 7 – Você considera que, em sua formação, suas experiências, enquanto trabalhador da área de Enfermagem, têm sido aproveitadas? Se não, a que atribui esse fato? Se sim, explique como?

Data (Cidade/dia mês e ano) _____ de _____ de 20____

APÊNDICE C

Questionário

Nome:

Sexo:

Qual a sua Idade?

Qual seu Estado Civil?

Possui Filhos? Descreva a quantidade:

Qual o seu tempo de Trabalho na área de Enfermagem?

Qual é sua carga horária semanal de Trabalho?

Qual o seu turno de Trabalho?

Qual sua contribuição para a renda familiar?

Quantas horas você destina para estudo?

Em qual semestre atual na graduação você se encontra?

Já sofreu reprovação e em qual (is) disciplina(s)?

ANEXO A

Ministério da Educação
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO JÚLIO MÜLLER

Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Júlio Müller
Registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em 25/08/97

TERMO DE APROVAÇÃO ÉTICA
DE PROJETO DE PESQUISA

REFERÊNCIA: Projeto de protocolo Nº 153/CEP- HUJM/2011

"COM PENDÊNCIAS"

☐

APROVADO "ad referendum"

☐

APROVAÇÃO FINAL

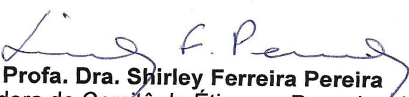
☒

NÃO APROVADO

☐

O projeto de pesquisa intitulado: "A inserção do trabalhador da área de saúde na graduação em enfermagem e as políticas de permanência," encaminhada pelo (a) pesquisador (a) **Suellen Rodrigues de Oliveira** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do HUJM, em reunião realizada dia 14/12/2011 que concluiu pela aprovação final, tendo em vista que atende a Resolução CNS 196/96 do Ministério da Saúde para pesquisa envolvendo seres humanos.

Cuiabá, 14 de Dezembro de 2011.


Prof. Dra. Shirley Ferreira Pereira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do HUJM

Hospital Universitário Júlio Müller
Avenida Fernando Corrêa da Costa, Nº 2367 Bairro Boa Esperança - Cuiabá - MT, Brasil
CCBS I - 1º Piso - Universidade Federal de Mato Grosso
Fone: 65-3615-8254. e-mail: cephujm@cpd.ufmt.br
<http://www.ufmt.br/cep>

ANEXO BPeriodização curricular da Graduação em Enfermagem da UFMT – *Campus Sinop*

1º Semestre

Disciplinas	Carga Horária	Teórica	Prática	Créditos
Bases Históricas da Enfermagem	32	2	0	2
Introdução à Estatística	48	3	0	3
Antropologia da Saúde: Culturas e Sociedades	80	5	0	5
Bioquímica Geral	48	2	1	3
Biologia Celular	64	2	2	4
Anatomia Humana	128	4	4	8
Metodologia do Ensino	48	2	1	3
Libras	32	2	0	2
Total	480	22	8	30

2º Semestre

Disciplinas	Carga Horária	Teórica	Prática	Créditos
Introdução à Metodologia Científica	32	2	0	2
Psicologia e Saúde	48	3	0	3
Inglês Aplicado à Enfermagem	32	2	0	2
Fisiologia I	64	3	1	4
Bioquímica Aplicada	64	4	0	4
Genética	64	4	0	4
Embriologia	48	2	1	3
Histologia	64	2	2	4
Enfermagem, Saúde e Cidadania	48	2	1	3
Total	480	25	5	30

3º Semestre

Disciplinas	Carga Horária	Teórica	Prática	Créditos
Saúde Coletiva	64	3	1	4
Ética e Legislação	48	3	0	3
Nutrição e Dietética	48	3	0	3
Imunologia	48	3	0	3
Patologia	64	2	2	4
Microbiologia Básica	48	2	1	3
Fisiologia II	64	3	1	4
Farmacologia I	64	3	1	2
Total	448	22	6	28

4º Semestre

Disciplinas	Carga Horária	Teórica	Prática	Créditos
Fundamentos do Processo de Cuidar	208	6	7	13
Semiologia	64	2	2	4
Parasitologia	64	2	2	4
Farmacologia II	64	3	1	4
Fisiopatologia	48	3	0	3
Total	448	16	12	28

5º Semestre

Disciplinas	Carga Horária	Teórica	Prática	Créditos
Epidemiologia	64	4	0	4
Cuidado Integral à Saúde do Adulto e do Idoso	384	16	8	24
Cuidado Integral em Saúde Mental	80	3	2	5
Total	528	23	10	33

6º Semestre

Disciplinas	Carga Horária	Teórica	Prática	Créditos
Cuidado Integral à Saúde da Mulher e do Homem	224	9	5	14
Cuidado Integral à Saúde da Criança e do Adolescente	224	8	6	14
Total	448	17	11	28

7º Semestre

Disciplinas	Carga Horária	Teórica	Prática	Créditos
Administração e Gerenciamento em Enfermagem	112	5	2	7
Cuidado Integral à Saúde do Adulto e do Idoso em situação Crítica e Perioperatória	288	10	8	18
Metodologia da Pesquisa	48			
Total	448	18	10	28

8º Semestre

Disciplinas	Carga Horária	Teórica	Prática	Créditos
Estágio Supervisionado em Enfermagem I	439			

Trabalho de Curso I	16	1	0	1
Total	455	1		

9º Semestre

Disciplinas	Carga Horária	Teórica	Prática	Créditos
Estágio Supervisionado em Enfermagem II	439			
Trabalho de Curso II	16	1	0	1
Total	455	1		

64 Horas para as Disciplinas Optativas

120 Horas de Atividades Complementares