



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL – ESS/UFRJ

Jeanne Rhaysa Araújo Santos

UNIVERSIDADE PÚBLICA – DO SONHO AO PESADELO:
UM ESTUDO ACERCA DA EVASÃO DE DISCENTES DE UMA UNIDADE
ACADÊMICA

Rio de Janeiro

2022

UNIVERSIDADE PÚBLICA – DO SONHO AO PESADELO:
Um estudo acerca da evasão de discentes de uma unidade acadêmica

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Escola de Serviço Social
da Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do grau de
bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Alzira
Mitz Bernardes Guarany

Rio de Janeiro
2022

A todos aqueles que me apoiaram, me motivaram e me ajudaram a chegar até aqui;
Aos ouvidos dos que me cercam, que me ouviram reclamar e me desesperar muitas vezes; e
Ao eu do passado, que sem saber se conseguiria realizar seus sonhos continuou a persistir nas adversidades.

Agradecimentos

À Deus. A Fé é uma das forças mais motivadoras que existem e eu creio que Ele me ajudou a concluir essa etapa da minha vida. Nas conversas matutinas na Linha Amarela, durante o trajeto de 3 horas até a faculdade e nas vezes quando eu pensei em desistir, me destes forças para continuar.

Ao meu pai, meu dicionário humano e companheiro de debates acalorados. Nem sempre concordamos, mas o senhor sempre me instigou a pensar por mim e não aceitar apenas o que me é dito; uma das pessoas mais inteligentes e teimosas que eu conheço. Obrigada pelos puxões de orelha e todo o apoio até aqui. Te amo Pai!

À minha mãe, minha confidente e parceira. Sem você não estaria aqui, de diversas formas, mas principalmente por todo o apoio, todas as vezes que dividiu os fardos e as tarefas comigo só para eu ter mais tempo para me dedicar a faculdade e o estágio. Te amo muito demais Mãe!

Ao meu irmão, por me motivar a ser melhor e me ajudar quando as coisas ficaram difíceis. Obrigada por estar presente na minha vida e ser mais do que um irmão mais velho e amigo. E por me ajudar na formatação desse lindo e trabalhoso TCC. Sem você tudo seria mais complicado. Te amo irritante!

À minha avó e a minha madrinha, por ajudarem a construir quem eu sou. Duas mulheres que tem vidas e formas de amar que me ensinaram muito, espero ser um pouco iguais a vocês e ter a força que vocês têm. Amo vocês!

Às minhas amigas da vida Aline, Ana Karla, Beatriz, Ana Carolina, Larissa e Bárbara, que escutaram minhas angustias e meus treinamentos para as apresentações. Que dividiram suas histórias da “vida adulta” e me mostraram que estamos todas juntas tentando passar por essa fase caótica de transformações.

À Escola de Serviço Social e à UFRJ, que me proporcionaram momentos, bons e ruins, que ficarão guardados na minha memória.

À todos os professores, que me ajudaram a construir meus conhecimentos, aos técnicos administrativos pelo suporte diário e, principalmente aos terceirizados. As famosas “tias da

limpeza” que com um sorriso ou uma palavra amiga deixaram meus dias mais tranquilos e mostraram a importância dos pequenos momentos de leveza.

À minha Supervisora de Campo, Lizandra Rezende, que me mostrou a prática da profissão; as possibilidades e desafios enfrentados pelas Assistentes Sociais no cotidiano dentro e fora das Instituições. Obrigada pela paciência para explicar, pelas discussões sobre temas e problemáticas sociais e pela dedicação para proporcionar um estágio de qualidade, inclusive no período pandêmico, o que não foi nada fácil.

À minha Orientadora, Alzira Guarany, que em diversos momentos me ajudou muito mais do que sua obrigação profissional. Que foi escuta e apoio durante meses, mas acima de tudo foi acolhimento e uma grande encorajadora, mesmo quando eu duvidava de mim mesma que eu era capaz. Obrigada pelas trocas de ideias, dicas e esclarecimentos, mas sobretudo, por respeitar meu tempo e espaço, mesmo quando sei que não era o que queria. A ti todo o meu respeito, carinho e admiração; se hoje estou aqui concluindo este trabalho e prestes a me formar, muito é graças a você.

Por fim, mas não menos importante, às minhas companheiras de curso e amigas Vitória Bruna, Manuella e Suzane, sem vocês não sei o que seria de mim. Se uma coisa as pesquisas e esse trabalho me mostrou – alerta de spoiler – é a importância dos laços e ter pessoas que entendam e compartilhem a sua realidade, de modo a possibilitar a sensação de pertencimento gerada pelas relações; isso é um dos fatores fundamentais para permanecer na Universidade. Então obrigada pelas histórias, risos e choros, quedas denotativa e conotativamente falando, pelos momentos de partilha e pelas brigas também. A trajetória não foi tranquila, mas foi especial e sempre será lembrada. Obrigada por fazerem meus dias melhores e me ajudarem a não desistir e conseguir o tão sonhado diploma!

“A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces”
Aristóteles.

Resumo

A Evasão no Ensino Superior é um fenômeno que vem crescendo ao longo dos anos e tem impactos negativos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. O presente trabalho tem como objetivo debater sobre a temática e as principais causas e questões que exacerbam a evasão universitária; além de expor os dados referente aos níveis de Evasão da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma das maiores Universidades Federais do Brasil. A estrutura se divide em três partes, primeiro abordando a construção do Ensino Superior, especialmente, o público; posteriormente abordando as Políticas de Acesso e Permanência e as dificuldades enfrentadas pelos alunos; finalizando com o perfil dos estudantes e a análise das taxas de evasão da unidade acadêmica, evidenciando a necessidade imediata de combate esta realidade.

Palavras-chaves: Evasão Universitária; Ensino Superior; Políticas de Acesso; Políticas de Permanência; Serviço Social.

Sumário

INTRODUÇÃO	9
1 O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL EM TEMPOS DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL NEOLIBERAL	12
1.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA BRASILEIRA DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR	12
1.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA PÓS DITADURA CIVIL-MILITAR.....	15
2 NOVAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA	21
2.1 POLÍTICAS DE ACESSO – UM BREVE RESGATE HISTÓRICO	21
2.2 PLANO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – PNAES	24
2.3 PERFIL DOS DISCENTES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA	27
3 QUALIFICAÇÃO DA EVASÃO EM UMA UNIDADE DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL – ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	34
3.1 EVASÃO DOS DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	34
3.2 O ESTUDO DA EVASÃO EM UMA UNIDADE DE ENSINO SUPERIOR ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	38
3.2.1 Breve Histórico de Universidade Federal Do Rio De Janeiro – UFRJ	38
3.2.2 A Escola de Serviço Social da UFRJ	41
3.3 A PESQUISA - EVASÃO NA ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UFRJ DE 2002 A 2020	43
3.3.1 História e Metodologia da Pesquisa	44
3.3.2 A Evasão na Escola de Serviço Social/UFRJ – Sistematização e Análise dos Dados	47
3.4 O SERVIÇO SOCIAL COM ISTO? – EDUCAÇÃO PÚBLICA É DIREITO DA POPULAÇÃO.	55
CONCLUSÃO.....	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um desdobramento da Pesquisa realizada pelo Laboratório de Estudos em Políticas Públicas, Trabalho e Sociabilidade – LEPPTraS sobre a evasão dos discentes da Graduação de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro; sendo assim, o intuito deste trabalho é evidenciar a Evasão Universitária, tendo como objeto de estudo uma unidade acadêmica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Escola de Serviço Social.

A despeito do LEPPTraS ter como objeto de estudo a Saúde do Trabalhador, já havia desenvolvido pesquisas junto aos trabalhadores da Universidade e ações de extensão junto aos alunos de uma forma geral. Durante uma conversa do Laboratório com a equipe técnica administrativa do Curso, foi informado que, a fim de manter os dados de evasão de alunos, os técnicos administrativos da secretaria de graduação anotavam os pedidos de afastamento, desde 2002, em planilhas de Word e Excel, mesmo não sendo uma responsabilidade dos mesmos. O intuito dos técnicos era não deixar que essas informações se perdessem ao longo do tempo e que em algum momento pudessem ajudar a gestão da Escola de Serviço Social. Sendo assim, surgiu a possibilidade do Laboratório contribuir com a Escola, a partir da organização, sistematização, categorização e análise dos apontamentos acerca da evasão do curso e os principais motivos dessa ocorrência, pois só tínhamos planilhas e anotações.

A partir desse contexto, é proposto para a autora deste Trabalho de Conclusão de Curso, que também faz parte do grupo de pesquisadores e extensionistas do LEPPTraS desde 2019, realizar essa atividade de sistematização e análise de dados da evasão. Sendo assim, em 2020, foi dado o pontapé inicial a pesquisa que ocasionou este trabalho.

O presente estudo poderia auxiliar a gestão da unidade acadêmica entender o processo de saída antecipada dos alunos do curso e contribuir para que cada vez mais alunos possam realizar seus sonhos, e não só ter acesso ao Ensino Superior, mas também permanecer e terminar os estudos. Serve ainda para apontar possibilidades de melhoria nos processos de acompanhamento dos discentes, com o propósito de facilitar o cotidiano dos alunos na Universidade e melhorar os serviços oferecidos pela Universidade à comunidade acadêmica.

A Pesquisa teve como objetivo sistematizar e analisar os dados acerca da Evasão no Curso de Serviço Social da UFRJ, utilizando os pedidos de afastamento entre os anos de 2002 e 2020, como instrumento de estudo. Para facilitar o processo definimos o que estaríamos considerando como Evasão, por fim, chegamos ao entendimento que utilizaríamos a definição do dicionário de “*sf* Ação ou processo de evadir [...]” (MICHAELIS, 2016), desta forma, a

evasão pode ser temporária ou definitiva, em outras palavras, entendemos que a Evasão pode dar-se por meio dos pedidos de trancamento, um modo temporário no qual o aluno pode voltar, ou através dos cancelamentos, que é a forma definitiva, em que cancela sua matrículas na instituição.

É importante destacar que os cancelamentos contam inclusive com os Abandonos Definitivos e com os Jubilamentos, que ocorrem quando o aluno excede o tempo máximo permitido para cursar ou teve sua matrícula cancelada porque transcorreu o prazo máximo para permanecer com a matrícula trancada. Consideramos também os pedidos de mudança interna de curso como Evasão, visto que, depois que há a transferência não conseguimos acompanhar a trajetória do aluno, podendo ele ou não abandonar a Universidade. Posto isto, pode-se dizer que no nosso principal foco, quando tratamos de Evasão, é as renúncias à Graduação de Serviço Social por parte dos alunos.

A metodologia escolhida foi uma pesquisa bibliográfica e documental, a fim de entender a Evasão; quais são os impactos na vida do aluno, na academia e na sociedade; e o que favorece essa situação. Consultamos e utilizamos também os dados referente aos pedidos de trancamento e cancelamento de matrícula realizados, disponibilizados pela Unidade Acadêmica por meio de planilhas, durante o período de 2002.1 à 2020.1. A pesquisa foi um estudo exploratório qualitativo, baseando-se no método dialético, na qual além de sistematizarmos e quantificarmos os dados, buscamos a compreender e analisar melhor a Evasão e sua complexidade, uma vez que diversos fatores influenciam neste fenômeno.

Assim sendo, o presente trabalho se divide em 3 partes, no intuito de compreender a Evasão Universitária e o que a circunda. No primeiro Capítulo buscamos tratar da construção do Ensino Superior Público, já que é nesse espaço que nosso objeto de estudo se ambienta, dividimos em duas partes, as mudanças que ocorreram, e se encontram presentes até hoje, nas Universidades durante a Ditadura Civil-Militar e a mudanças pós Ditadura, durante os Governos subsequentes, destacando como o neoliberalismo impactou nas Universidades públicas e nas relações entre os indivíduos que ocupam esses espaços.

No segundo Capítulo apresentamos as Políticas de Acesso e Permanência ao Ensino Superior Público, trazendo os modelos de ingresso, focando no SISU que é a plataforma utilizada pelo setor público, o Plano Nacional de Assistência Estudantil, que por meio de suas ações possibilita a continuidade do aluno na Universidade e o Perfil dos Estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior, que permite entendermos quais os desafios

enfrentados por esses alunos. Este capítulo é importantíssimo para entender a realidade dos discentes e como isso acaba sendo um possível estopim para a Evasão Universitária.

Por fim, no terceiro Capítulo, tratamos da Evasão em si, primeiramente situando o fenômeno como presente em todo o Brasil e posteriormente evidenciando o acontecimento no Curso de Serviço Social da UFRJ; por isso, trazemos brevemente a história da Universidade e da Unidade Acadêmica. Neste capítulo também expomos a pesquisa realizada e seus principais resultados, mostrando o perfil dos alunos que evadiram e os principais motivos, além de fazer uma análise crítica a essas motivações; e por último, por sermos de um curso de Serviço Social, expressamos a contribuição que o Serviço Social pode ter no combate à Evasão, como forma de assegurar o direito ao Acesso e Permanência a Educação Pública de qualidade.

1 O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL EM TEMPOS DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL NEOLIBERAL

1.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA BRASILEIRA DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR

O Ensino Superior público brasileiro, como o conhecemos hoje, é resultado da última Reforma Universitária, ocorrida em 1968, que gerou diversas alterações nas universidades, nos currículos e nas carreiras docentes. Por meio dela houve uma reestruturação no ensino superior, em especial no que se refere a temas de cunho político e crítico.

No Brasil, o Ensino Superior surgiu em 1808 com a chegada da família Real Portuguesa no país, integrada a outras modificações a fim de adequar o país à presença da realeza na Colônia. Por décadas, não houve mudanças expressivas no cenário da educação superior brasileira, o marco mais importante desse período, anterior à Ditadura Civil Militar dos anos 60, foi, de acordo com Chauí (2003)

A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber (CHAUÍ, 2003, p. 5)

Essa concepção foi a base de diversos movimentos sociais que visavam democratizar o acesso à educação, especialmente a de nível superior. No entanto, a resposta a essa demanda aconteceu apenas, de modo parcial, no período da Ditadura civil-militar; que fundamentada num discurso de reparação da ordem e na proteção contra a – suposta – ameaça comunista, promoveu diversas reformas, entre elas a universitária. De acordo com Oliveira (2018), a Reforma Universitária de 1968 tinha um

“Caráter modernizador e autoritário, [...] o propósito modernizador se concentrava na perspectiva econômica e administrativa, com vistas ao crescimento, à aceleração da industrialização e à melhoria da máquina estatal. Já o projeto autoritário-conservador se pautava em manter os segmentos subalternos excluídos, especialmente como atores políticos, bem como combater as ideias e os agentes da esquerda [...] defendendo os valores tradicionais como pátria, família e religião, incluindo a moral cristã. (OLIVEIRA, 2018, p. 89)

Essa investida de caráter controlador na educação, durante a Ditadura, aconteceu por ela poder funcionar como um aparelho de controle social, isto é, um mecanismo de transmissão ideológica do Estado, agora de cariz autoritário e conservador. No seu discurso de posse, Castelo Branco, o primeiro Presidente do Regime Militar, já falava das modificações no ensino, sua intenção era adotar, como aponta Boschetti (2007), “[...] um conjunto de medidas que passava a nortear a atividade educacional: umas celebrando acordos, outras alterando currículos e todas indicando o caráter repressivo nas propostas, das iniciativas e das deliberações governamentais” (BOSCHETTI, 2007, p. 222).

As mudanças na educação começaram pelo Ensino Superior incentivado por dois aspectos: o primeiro deu-se em função do perfil revolucionário dos movimentos sociais presentes no ambiente universitário, contrários à ditadura, que mobilizavam grandes grupos, entre eles o movimento estudantil. Como fala Cislighi (2019) citando Netto,

As mudanças na educação iniciam-se exatamente pelo ensino superior, centro do movimento estudantil contestador do regime [...] organismo ideólogo da reforma, irradiador de mudanças nos outros níveis. (NETTO, 2002 apud CISLAGHI, 2019).

O segundo aspecto está relacionado à necessidade de qualificar a mão de obra a fim de atender ao Projeto Desenvolvimentista, de avanço econômico e social, do Regime Empresarial-Militar, com o intuito de abastecer o mercado de trabalho, por meio de capacitação tecnológica, tornando o ensino superior aligeirado e de caráter tecnicista.

No período da Ditadura houve quatro eventos históricos, correlacionados, que marcaram os ataques às universidades públicas e que as influenciam até hoje, além da Reforma Universitária de 1968. São eles: o Plano Atcon e a Comissão Meira Mattos, e o avanço da oferta do Ensino Superior através de instituições privadas, movimento apoiado e incentivado pelos governos militares e posteriores.

O Plano Atcon foi um documento de 1966, criado por Rudolf Atcon, que propunha a adoção do modelo norte-americano a fim de reestruturar as universidades brasileiras de forma que se assemelhassem a uma empresa. Seu principal foco era tornar a universidade mais rentáveis, como diz Santos (2014)

Este documento preconizava a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência. Assim a universidade brasileira deveria procurar se enquadrar em um modelo que prezasse por sua eficiência econômica (SANTOS, 2014, p. 6)

Já a Comissão Meira Mattos buscava intervir e romper com qualquer viés crítico nas universidades, Guarany (2014) expõe isso quando fala sobre o relatório criado pela Comissão

no qual “[...] apontava a necessidade de se manter a disciplina e a autoridade nas universidades, refutando a autonomia universitária, já que esta última facilitava o ensino de conteúdos prejudiciais à manutenção da ordem [...]” (GUARANY, 2014, p. 82).

Essas regulamentações influenciaram a Reforma Universitária que aconteceu em 1968, intitulada por diversos autores como paradoxal, pois promoveu o avanço do Ensino Superior através do aumento de investimento público, garantiu a ampliação de vagas, demanda histórica de diversos movimentos sociais ligados à educação, assegurou incentivo à pesquisa e à extensão, bem como estimulou o desenvolvimento dos cursos de Pós-Graduação; mas em contrapartida gerou diversos desligamentos compulsórios de servidores considerados uma ameaça para o Regime Militar, infligiu sanções, adotou a repressão dentro das universidades e impulsionou o crescimento do ensino superior fortalecendo o setor privado (ANTUNES; SILVA; BANDEIRA, 2011, p. 3), inclusive fornecendo incentivos fiscais e tributários concedidos pelo Estado, facilitando a ampliação das instituições privadas.

O déficit de vagas na educação superior pública, associado a esse impulsionamento do ensino superior no setor privado, se materializou de forma nítida com a predominância de matrículas de alunos em instituições privadas, em outras palavras, a proporção de matrículas no ensino privado é maior do que no público desde a década de 60 (CISLAGHI, 2019, p. 139). De modo que, essa quantidade abrangente de vagas acabou respondendo às demandas históricas, por ampliação de acesso, da classe média e ainda beneficiou o capital privado, sem garantias de qualidade nesta formação, tendo em vista que as pesquisas e a produção do conhecimento ocorrem, prioritariamente, nas Universidades Públicas.

Essa ampliação desigual entre o setor público e privado se fundamentou, e permanece até hoje, na lógica neoliberal que estipula a redução do Estado e a ampliação do setor privado para responder às necessidades impostas pela população, utilizando o discurso de uma ação mais eficiente realizada pelo capital com menos custo para a sociedade. A educação como um fator de desenvolvimento econômico e a exigência do capitalismo em apreender a ciência em benefício próprio para seu progresso fez com que o ensino adotasse novas configurações estabelecidas, principalmente, pelo Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e a Organização Mundial do Comércio, onde o centro da formação deixou de ser o estudante e passou a ser o mercado. Essas novas configurações, de acordo com Guarany (2020), se evidenciaram através de

Políticas públicas [...] que apoiaram o crescimento e o fortalecimento das instituições privadas de ensino; Estímulo à privatização interna das universidades públicas através de cursos de Pós-Graduação pagos, consultorias a empresas parcerias para

financiamento de pesquisas em troca de consultorias, entre outros; Financiamento da educação superior pública condicionado ao atingimento de metas; Enfraquecimento da organização político-pedagógica do ensino superior que exigia a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão, permitindo a criação de cursos superiores fora das universidades, além da criação de cursos superiores aligeirados, garantindo a ampliação da certificação. (GUARANY, 2020, p. 193)

É importante destacar que esses eventos deixaram marcas nas universidades públicas de formas diferentes, mas complementares. A repressão e a perseguição legitimada dentro das universidades durante a Ditadura fizeram com que a criticidade, existente nesse espaço, fosse reduzida e tornasse os cursos mais tecnicistas, junto a isso, a imposição de créditos nas matérias e a delimitação de prazo para permanência na universidade, gerou uma “[...] formação rápida de mão de obra dócil para o mercado [...]” (CHAUÍ, 2012). E por fim, a redução sistemática e programática de investimento público no Ensino Superior privado provocou o sucateamento das universidades públicas, questão que será abordada posteriormente. Sendo assim, pode-se perceber que “[...] a universidade que nós conhecemos hoje ainda é a universidade que a Ditadura produziu [...]” (CHAUÍ, 2012), apenas com questões intensificadas e aprofundadas pelo neoliberalismo.

Os governos da Ditadura Civil-Militar chegaram ao fim em 1985, entretanto a privatização do ensino superior, que começou nesse período ditatorial, continuou a se expandir nas décadas seguintes com o modelo neoliberal adotado pelos governos seguintes, mas com novas características diferenciadas nesse segundo momento.

1.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA PÓS DITADURA CIVIL-MILITAR

Desde o processo da Constituinte, ocorrido nos anos de 1986 a 1988, a educação estava em pauta nos debates; as reivindicações por um ensino universal, gratuito e de qualidade, que englobasse todos os níveis, ponto de pauta histórica nos movimentos sociais da área, encontrava-se, recorrentemente, presente nas demandas da população e dos movimentos sociais envolvidos com a elaboração de uma nova Lei Magna.

Em 1988 é promulgada a nova Constituição Federal, na qual a educação, inclusive a de nível superior, é considerada como um direito dos cidadãos. De acordo com o artigo 208, inciso V, da Constituição (1998), é dever do Estado garantir “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um [...]” (BRASIL, 1988). No entanto, a chegada do neoliberalismo e sua assunção formal pelo Estado brasileiro no início da década de 90, rompe com esta perspectiva, alterando a democratização do acesso

à educação para o uso da educação como modo de se obter lucratividade, apoiando-se em Políticas Públicas que fortaleceram as instituições privadas de ensino, que visam, prioritariamente, o lucro e os resultados através da mercantilização de certificados de conclusão e menos a qualidade do ensino, como expressa Guarany (2014) “[...] na esfera privada [...] a maioria dos alunos procura o ensino superior privado para obter certificados e esta esfera ‘vende’ os mesmos através dos cursos que oferece, obtendo lucro neste processo [...]” (GUARANY, 2014, p. 96).

Houveram duas circunstâncias que favoreceram a segunda onda de privatização da educação no Brasil, ocorrida no período Pós-Ditadura Militar: a primeira circunstância foi, em 1988, no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que era uma articulação de movimentos sociais, associações acadêmicas e científicas e sindicatos em defesa da escola pública durante o processo da Constituinte; onde registrou-se três principais derrotas para o ensino público e em contrapartida auferiu conquistas para o setor privado. A primeira derrota foi a de financiamento público exclusivo para as instituições públicas, esse insucesso acabou facilitando a injeção de dinheiro público no setor privado, um exemplo explícito dessa situação é o FIES, Financiamento Estudantil, e o ProUni, Programa Universidade para Todos, que recebem verba do governo para financiar bolsas de estudos em instituições privadas.

O Censo da Educação Superior de 2009 revela que a cada dez alunos, dos cursos de graduação ou de sequenciais de formação específica, três possuem bolsa de estudo, sendo 82,5% de programas não reembolsáveis e 17,5% de programas reembolsáveis (INEP, 2010). Em contrapartida, com a falta de capital, as universidades públicas tiveram que buscar mecanismos de apoio financeiro privado, tendo que se enquadrar nos parâmetros exigidos.

A segunda derrota foi “[...] a abertura da possibilidade de escolas privadas laicas poderem ser instituições lucrativas [...] com isso, legitimou-se juridicamente a transformação destas instituições em empresas de prestação de serviços.” (CISLAGHI, 2019, p. 140). E a terceira derrota foi a indissociabilidade do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão limitada às universidades, gerando variadas ramificações nas modalidades de organizações de Ensino Superior, que não garante, em sua maioria, qualidade na formação como a modalidade de Ensino a Distância. Essa perda oportunizou a formação em massa, a venda de certificação e a diversidade no padrão de qualidade do Ensino Superior, forjando o que Chauí (2001) chama de peão universitário, com pouca qualificação a partir de sua formação.

A segunda circunstância foi a Reforma Administrativa do Estado, que colocou a educação como um serviço não exclusivo do Estado, segundo Chauí

Essa localização [...] significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. (CHAUÍ, 2003, p. 6)

fazendo com que o ensino superior se distanciasse ainda mais de uma de suas características fundamentais, a de possibilitar a emancipação intelectual, com a intenção de desenvolvimento da sociedade e do projeto civilizatório¹

Em sua gênese, a educação tinha o intuito de desassociar o conhecimento propagado pela Igreja Católica e outras religiões daquele produzido pela ciência, de acordo com Marilena Chauí (2003), “A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica” (CHAUÍ, 2003, p. 5). Porém essa lógica, foi sendo posta de lado em prol de um nexos que se vinculasse aos interesses do capital ali investido, fosse pela rapidez e quantidade de produtividade, como ainda pelos objetos a serem pesquisados, divulgados, entre outros novos parâmetros que são trazidos por esta força que passa a ditar as regras na educação, especialmente privada. A área passa a ser controlada, prioritariamente, pela logicidade empresarial/capitalista, transformando assim a autonomia do saber em indicadores de eficiência, consolidando-a como um espaço de valorização do capital ao invés de ser entendida e materializada como um direito que foi conquistado através de diversas lutas sociais.

A entrada de capital privado nas Universidades, ocorreu por dois vieses: um foi com o aumento de instituições de Ensino Superior privadas, o outro foi através das parcerias da universidade pública com o setor privado (GUARANY, 2014). O que acaba sendo de grande interesse para o capitalismo, visto que a maioria das inovações e descobertas são feitas por meio das pesquisas universitárias e, em função do programático desinvestimento do Estado na educação pública, algumas vezes as pesquisas só conseguem ser realizadas e continuadas com o financiamento total ou parcial do setor privado, criando assim um ciclo, pois com a falta de investimento público, muitos pesquisadores – docentes e alunos – das universidades precisam recorrer aos métodos de captação de recursos privados para financiar suas pesquisas, de modo que acabam as submetendo à demanda do capital. Já as empresas necessitando das tecnologias e do conhecimento técnico-científico para a ampliação dos seus lucros, investem nas pesquisas a fim de conseguir a transmissão das tecnologias da universidade para os seus negócios. Esse processo acaba tornando os conhecimentos técnico-científicos e os resultados da pesquisa um

¹ Cabe apontar que os debates travados no século XXI, acerca do processo de decolonização, tem uma abordagem crítica acerca deste projeto civilizatório, contudo não será tema deste trabalho.

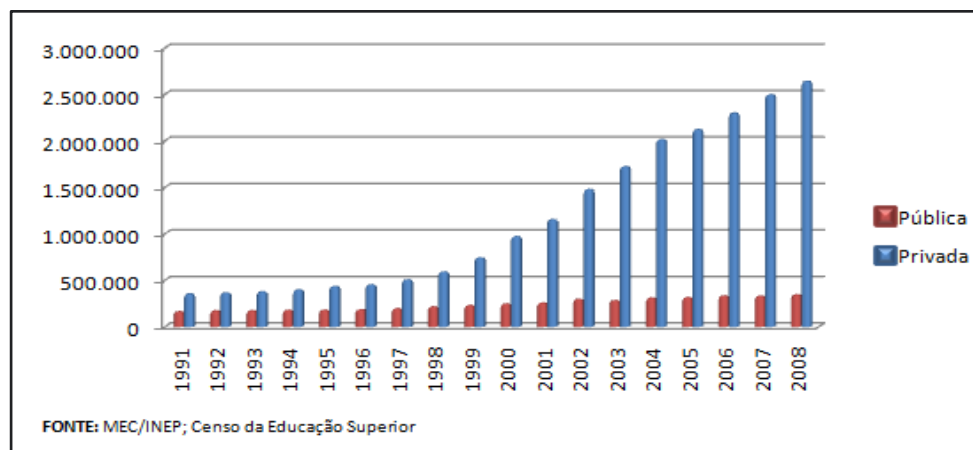
produto. Mancebo, do Vale e Martins (2015) denominam de “[...] produção de conhecimento-mercadoria, isto é, aquele que, tornando-se tecnologia e inovação tecnológica, agrega maior valor aos produtos consumidos no mercado interno ou para exportação.” (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015; p. 35).

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso - FHC se torna presidente, e suas propostas governamentais correspondiam exatamente ao fortalecimento da direção neoliberal no Brasil, tendo como objetivo fornecer o necessário para o capitalismo se ampliar e consolidar no país e na educação nacional, fosse no âmbito da produção de conhecimento ou franqueando espaço e demandas para o crescimento das instituições privadas, e buscando “[...] manter um ambiente seguro para os negócios” (CISLAGHI, 2019, p. 141).

De acordo com Guarany (2014) “[...] a expansão no governo de FHC é marcada ainda pelo privilegiamento dos cursos superiores de curta duração, cursos sequenciais e à distância, que tinham em sua essência o aligeiramento da graduação e a certificação em larga escala.” (GUARANY, 2014, p. 83), esse processo acaba gerando muitos danos, principalmente por tornar a graduação um fator comum entre os indivíduos em geral, tornando a pós-graduação o diferencial na corrida por uma vaga no mercado de trabalho. No Gráfico 1 pode-se perceber o incentivo ao setor privado por meio do aumento de vagas.

Gráfico 1

Número de Vagas nos Processos Seletivos, por Categoria Administrativa (1991-2008)

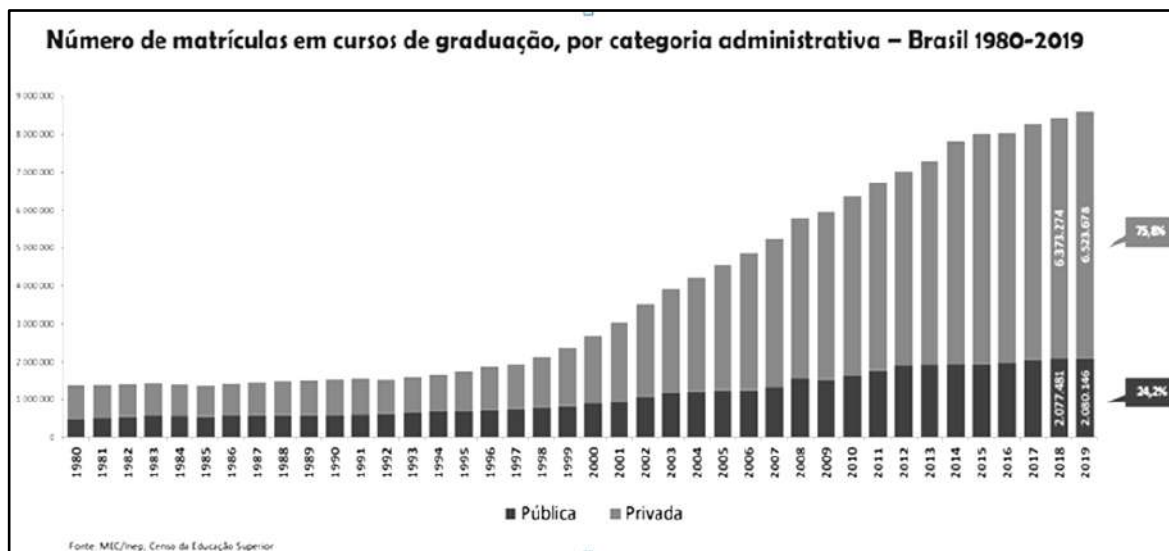


Esses dados mostram que no governo de FHC, 1995-2003, assim como no primeiro mandato do governo Lula, de 2004-2008, o maior incentivo era no setor privado. O aumento exponencial na quantidade de vagas nas instituições privadas revela como a educação superior era, e continua sendo vista como um meio de lucro e valorização do capital. Essa ampliação

desproporcional se perpetua nos governos seguintes, por meio de um aparato jurídico-formal que protege o setor privado. Pode-se dizer então que tanto o governo FHC, quanto os governos petistas, dos ex-presidentes Lula e Dilma, criaram políticas de abrangência de vagas nessa modalidade de ensino, questão que o ex-presidente José Sarney não conseguiu ter muito êxito durante seu mandato, porém privilegiando um setor.

Nos governos petistas, as propostas eram de responder às demandas sociais por aumento de vagas no ensino público, fator que se efetivou se comparar os investimentos nesse segmento com os dos anos anteriores, através de interiorização de instituições federais de Ensino Superior e expansão de campi, entretanto essa ampliação cobrou seu preço, acarretando na mercantilização interna das IES públicas, já que fomentava o crescimento, mas não se preocupava com a infraestrutura necessária, que viabilizasse esse aumento. É pertinente salientar que os investimentos, durante os mandatos petistas, não foram apenas nas universidades federais, houve também uma grande injeção de dinheiro público nas IES privadas, principalmente através de bolsas estudantis, como se pode ver abaixo.

Gráfico 2

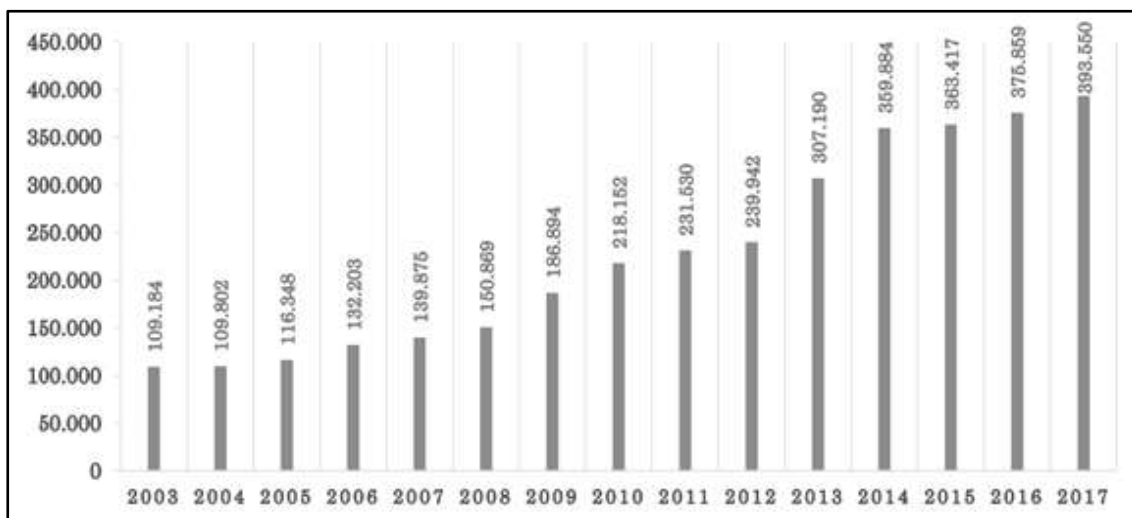


O Governo Lula, para responder às demandas de vagas nas universidades, utilizou-se do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instaurado em 2007. Seu intuito foi de “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007).

Percebe-se no Gráfico 3 o aumento de matrículas, ao longo dos anos, nas instituições públicas desde a implementação do programa.

Gráfico 3

Vagas ofertadas na graduação presencial nas universidades federais de 2003 a 2017



Fonte: MEC/Inep, 2018.

Entretanto esse programa foi controverso, visto que concomitantemente ele trouxe benefícios e adversidades para as universidades públicas; pois permitiu o crescimento no número de vagas na graduação, o aumento dos campi e a criação de novos cursos (GUARANY, 2014, p. 99), em contrapartida acrescenta mais alunos por turma – consequentemente intensificando o trabalho docente, cria cursos de curta duração através da flexibilização dos currículos e propõe ainda o acréscimo de investimento, mas o subordina à adoção do método gerencialista dentro das IFES.

O mandato de Dilma Rousseff se iniciou em 2011, quando o Brasil começava a sofrer os impactos da crise capitalista de alcance mundial de 2008. Em seu segundo mandato, a crise econômica no Brasil já estava agravada, havia dificuldade de interlocução e apoio com o Congresso Nacional, e a insatisfação popular era cada vez maior; com esse cenário caótico, Dilma é afastada do cargo e sofre o impeachment em 2016.

No âmbito da educação, suas ações governamentais deram continuidade ao “projeto lulista”, de acesso às IFES, todavia o desinvestimento no Ensino Superior Público esteve presente, mesmo seu governo tendo adotado o slogan de “Pátria Educadora”. Pode-se dizer que o grande marco no seu governo foi em 2012, com a mudança do perfil dos alunos que acessam o ensino superior público por meio da elaboração da Lei de Cotas, que será abordada abaixo.

2 - NOVAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA

2.1 POLÍTICAS DE ACESSO – UM BREVE RESGATE HISTÓRICO

Atualmente, a maioria das instituições públicas e privadas de Ensino Superior utiliza a nota do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM – como mecanismo de ingresso, salvo algumas instituições que ainda mantêm seleções específicas e próprias de alunos.

O ENEM foi instituído em 1998, tendo como principal objetivo identificar os déficits na educação e buscar melhorar a qualidade de ensino. Essa identificação acontecia através de uma avaliação feita pelo aluno concluinte da educação básica, no final do Ensino Médio, e que também possibilitava o ingresso do mesmo em cursos profissionalizantes pós-médios, isto é, em cursos de capacitação para o mercado de trabalho. (OLIVEIRA, 2016, p. 280). Porém, alguns autores, como Machado e Lima, criticam esse modelo de avaliação, tendo em vista que o exame não avaliava necessariamente o ensino, mas sim os alunos que já tinham finalizado este nível de ensino, dificultando assim compreender de forma objetiva onde ocorriam as deficiências curriculares (MACHADO; LIMA, 2014). Sendo assim, de acordo com esses autores, seria mais correto dizer que o ENEM surgiu a fim de avaliar quem encontrava-se apto e tinha os conhecimentos suficientes para atender às demandas postas pelo capital, de ocupação dos novos espaços criados no mercado de trabalho.

Em 2009 o ENEM passa por uma reestruturação, mas seu objetivo permanece, no entanto adota novos conteúdos avaliativos, o que antes era uma prova que tinha 63 questões interdisciplinares, e não necessariamente articuladas, passa a possuir 180 questões, divididas em quatro áreas de conhecimento linguagem, código e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias. Além da redação com tema de cunho social, político, cultural e científico (OLIVEIRA, 2016). É neste período que o Exame começa a valer para quase todas as instituições de Ensino Superior, o que se pode considerar um avanço tendo em vista que deu uma maior oportunidade de ingresso aos alunos, na medida em que os candidatos poderiam escolher em qual universidade fora do seu estado de domicílio ingressar. O que antes era necessário prestar um vestibular para cada instituição de ingresso, com seu próprio modelo pedagógico de prova e despesas respectivas, agora, com a reestruturação do ENEM, os alunos realizavam apenas uma prova de modelo único, que lhe permitia o ingresso em diversas instituições de Ensino Superior.

A despeito de ainda não ser um modelo ideal de ampliação do ingresso no ensino superior, o exame foi um avanço importante para o acesso democrático, além do que a nota do ENEM se tornou ainda a porta de entrada, para programas governamentais como o Sistema de Seleção Unificada – SISU –, Programa Universidade para Todos – PROUNI – e Fundo de Financiamento Estudantil – FIES.

O FIES foi instaurado em 2001, criado durante o governo de FHC, no intuito de substituir o crédito educativo desenvolvido pelo governo militar em 1976 (CISLAGHI, 2019), o objetivo do programa é financiar cursos superiores, em instituições privadas parceiras, por meio de menores parcelas, tendo os percentuais para pagamento variando de acordo com a renda, para além o aluno não pode acumular bolsa e o financiamento também é mediante a nota do Enem (SILVA; SANTOS, 2017); e todos os dois programas são favorecidos com incentivos fiscais proporcionados pelo Estado. Já o PROUNI foi criado no governo Lula, em 2005, mas só teve efetivação em 2005. O objetivo do programa foi fornecer bolsas de graduação parciais ou integrais em instituições privadas, a estudantes de baixa renda que cursaram todo o Ensino Médio em escolas públicas ou privadas com bolsa integral e mediante a nota no Enem. (ARAUJO; CARVALHO, 2012).

Ambos cumpriram e ainda cumprem o papel de fortalecer a presença da iniciativa privada no ensino superior público e socorrer o capital comparecendo como *lócus* de realização de lucro (GUARANY, 2014); tais programas provocaram reflexos na qualidade da formação oferecida e da mão de obra que é colocada no mercado. Entretanto este trabalho tem o intuito de tratar do Ensino Superior público, por este motivo, os programas citados acima – PROUNI e FIES – foram explicados brevemente, a fim de registrar sua relevância para as políticas de acesso ao ensino superior, entretanto não será aprofundado neste trabalho.

O SISU foi instituído em 2010 a fim de, em conjunto com ENEM, permitir o ingresso dos alunos ao Ensino Superior Público, através da centralização dos vestibulares. Enquanto o ENEM permitiu, como citado anteriormente, a utilização de uma única prova para concorrer a uma vaga no Ensino Superior, o SISU possibilitou, através de uma plataforma virtual, a candidatura em até duas IES públicas. De acordo com Nogueira, Nonato, Ribeiro e Florentino (2017) o Sistema Unificado trouxe três vantagens em relação aos outros vestibulares tradicionais

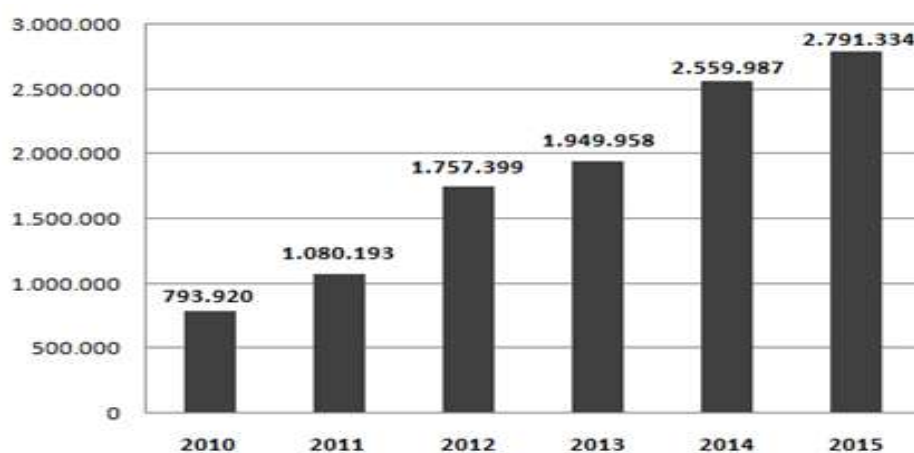
- 1) ampliaria a eficiência institucional ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas;
- 2) aumentaria a mobilidade geográfica dos estudantes brasileiros;
- 3) traria maior inclusão de alunos pertencentes a grupos sub-representados no Ensino Superior brasileiro – basicamente, oriundos de escolas públicas, filhos de famílias de

baixa renda, pobres, pretos, pardos e indígenas. (NOGUEIRA; NONATO; RIBEIRO; FLORENTINO, 2017, p.63)

Efetivamente foi o que se assistiu 12 anos após sua adoção. O acesso às IFES foi ampliado e, junto com a adoção de políticas de afirmação, alteraram o perfil do aluno do ensino superior público.

Gráfico 4

Número de ingressantes nas universidades federais via SISU - 2010-2015



Fonte: Caderno GEA, 2016.

O Gráfico acima demonstra a ampliação de acesso. O SISU acabou favorecendo diversos alunos, principalmente os que residem no Norte ou Nordeste, onde há uma menor oferta de vagas em instituições públicas, se comparados com a quantidade de habitantes e da realidade socioeconômica (SOBRINHO; BRITO, 2008).

O Quadro 1 (abaixo) demonstra a presença de instituições de ensino superior – IES, por região, e ainda mostra a presença das privadas e públicas, nos permitindo inclusive identificar a forte desigualdade de presença entre elas.

Quadro 1

Proporção de Instituições de Ensino Superior, por região

	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Privadas	141	451	221	965	374
Públicas	24	66	19	156	31
Total	165	517	240	1121	405

Fonte: MEC/Inep/Deed – 2017.

Além do SISU, as ações afirmativas também contribuíram para democratizar o acesso ao ensino superior. A Lei de Reserva de Vagas (Nº 12.711/12), mais conhecida como lei de cotas é uma delas, com a intenção de buscar maior equidade no acesso aos direitos, essas ações afirmativas “[...] buscam remediar um passado discriminatório de forma especial e temporária. a finalidade é acelerar o processo de igualdade, por isso são criadas políticas compensatórias, destinadas a grupos em vulnerabilidade.” (LADEIRA; SILVA, 2018, p. 221).

As lutas pela reserva de vagas, para os grupos socialmente discriminados, aconteceram gradualmente durante anos. No Governo FHC foi a primeira vez que o Estado reconheceu publicamente a discriminação racial presente no Brasil. A partir disto o debate começou a tornar-se mais presente na administração estatal a fim de buscar formas de se combater o problema, todavia, foram pouquíssimas ações que atuaram diretamente nessa questão² (LEMES; SEVERI, 2015, p. 234).

Em 2012, Dilma sancionou a Lei de Cotas, assegurando 50% das vagas das Instituições de Ensino Superior Públicas fossem destinadas a estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em escolas públicas e desta porcentagem, 50% deveriam ser destinados a alunos com a renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio vigente. As vagas restantes deveriam ser distribuídas para negros, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, de acordo com a quantidade proporcional dessa população na unidade federativa, conforme os dados do IBGE. As vagas sobranes, não preenchidas por nenhum desses critérios, são-destinadas a estudantes que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas. A implementação foi gradual, a partir de 2013, tendo um prazo final de 4 anos para completar a execução (BRASIL, 2012).

O ensino, desde os primórdios, pode ser uma ferramenta de controle social, mas, dependendo do modo e do compromisso político com que é executado, pode propiciar o desenvolvimento da autonomia e reflexão crítica. A partir dele é possível criar um ambiente de igualdade ou desigualdade entre aqueles que o acessam.

Durante anos o ensino superior foi exclusivamente elitista e excludente, mas as políticas de ampliação de acesso e as ações afirmativas conquistadas pelos movimentos sociais permitiram a democratização do espaço, a reformulação do modelo de ensino e a mudança do perfil dos estudantes das IES públicas.

2.2 PLANO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – PNAES

² A UERJ foi pioneira no enfrentamento desta realidade discriminatória, dado que ela foi a primeira universidade a adotar reserva de vagas no seu vestibular, em 2001, abrindo portas para a Lei de Cotas.

A ampliação do acesso e a mobilidade propiciada pelo ENEM e pelo SISU forjaram mudanças no perfil dos alunos das universidades públicas e trouxeram novos desafios para as instituições de ensino, especialmente em políticas de permanência. Os estudantes tinham, e ainda hoje tem, uma maior dificuldade de permanecer nas universidades, sendo assim fez-se necessário uma política de assistência estudantil, a fim de auxiliar os estudantes a continuarem na universidade e conseguirem terminar os estudos.

Todas as políticas criadas durante os governos do Partido dos Trabalhadores – PT, contribuíram para a entrada de estudantes oriundo de famílias com poder aquisitivo mais baixo, mas a falta de garantias de se obter a assistência estudantil deixa muitos alunos ainda em dúvida se vão conseguir cursar uma graduação (NOGUEIRA; NONATO; RIBEIRO; FLORENTINO, 2017).

Houve a democratização do acesso às IFES, porém não foi proporcional à oferta de condições para a permanência desses alunos nas universidades. Em outras palavras, o aluno consegue entrar na universidade, mas, muitas vezes, não é capaz de continuar sua graduação até o fim por não possuir condições materiais para se manter, que se soma e à falta de suporte de serviços de apoio oferecido ao longo do curso, pelas instituições, aumentando assim os casos de evasão escolar.

Há uma crítica muito forte em relação ao descompasso entre a democratização do acesso e a falta de políticas de permanência e assistência estudantil. No entanto, mesmo sabendo dos diversos obstáculos enfrentados pelas IFES, é necessário ter cuidado para não deslegitimar todas as conquistas adquiridas até aqui, de modo que ao invés de auxiliar na busca por melhorias, acaba reafirmando o discurso neoliberal “[...] de bloquear o avanço das classes subordinadas na conquista dos seus direitos constitucionalmente garantidos, reforçando um estado de exceção econômico permanente.” (LEMES; SEVERI, 2015, p. 229), causando o retrocesso dos direitos conquistados. Em vista disso, é preciso apoiar a ampliação e efetivação do PNAES para responder às demandas postas pela mudança de perfil dos graduandos que precisam de uma política de assistência estudantil.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil foi criado no final dos anos 90 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, levando em conta o perfil socioeconômico dos alunos, o debate crescente dentro do Fórum e a mobilização estudantil por melhores condições de prosseguir nas universidades, tendo a capacidade de desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma integral.

A primeira versão do Plano foi em 1998, baseando-se na 1ª Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes aplicada em 1996/7. No ano de 2004 tornou-se viável envolver todas as IFES, considerando as particularidades de cada instituição e do perfil dos seus estudantes. Em 2007 o Plano é adotado pela ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior –, instituído pela Portaria Normativa Nº 39 do Ministério da Educação, como um modo de solucionar os problemas de permanência e conclusão de curso dos alunos mais vulneráveis.

Em de julho de 2010, através do Decreto Nº 7234, o PNAES se consolidou instaurando a “[...] obrigatoriedade legal da formulação e operacionalização da assistência estudantil, com o objetivo de reduzir a evasão e garantir a permanência dos estudantes das IFES e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (OLIVEIRA; PEREIRA; FERREIRA, 2020, p. 273). Por meio dele, oportunizou a continuidade de estudantes de baixa renda nas IFES, atuando em diversos âmbitos, como: transporte, moradia, alimentação, esporte, auxílio pedagógico e tecnológico, cultura, atenção à saúde, suporte para estudantes com deficiência e creche para filhos de estudantes. Ele tem como objetivos

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

Faz-se necessário destacar que tanto a política de assistência estudantil, quanto a política de permanência são importantíssimas para combater a evasão escolar universitária e criar condições do graduando conseguir se formar. Entretanto muitos confundem as duas políticas, achando que são similares ao invés de complementares, Rosana Heringer (2014) explica essa diferença quando diz que

As políticas de permanência devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário, enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de maior vulnerabilidade, vivenciando situações que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira. (HERINGER, 2014, p. 27-28).

Muitas vezes essas políticas têm dificuldades de se concretizar, seja pela confusão de entendimento, pela falta de verba destinada a essas políticas ou até mesmo a pouca divulgação de suas ações dentro dos espaços acadêmicos; fazendo com que muitos alunos que precisam não utilizem delas, principalmente as políticas de permanência, durante sua caminhada universitária.

Além dessa dificuldade de separação entre as políticas, um grande fator prejudicial a concretização do PNAES é critério de renda *per capita* familiar de até um salário mínimo e meio para conseguir acessá-lo, pois acaba criando obstáculos para diversos alunos que, mesmo possuindo uma renda maior, necessitam desta política; tornando a ação limitada aos mais empobrecidos, e mesmo assim há uma enorme dificuldade de responder essas demandas postas por esse grupo, visto que eles atualmente somam mais de dois terços do corpo discente das IFES.

2.3 PERFIL DOS DISCENTES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

As reformulações de acesso ao Ensino Superior no Brasil, possibilitou os filhos do proletariado a se matricularem nas Universidades e é claro que esse processo não aconteceu de forma harmônica. Houve e ainda há embates, recorrentes investidas contrárias e lutas para que a população menos favorecida conseguisse adentrar e permanecer nesse espaço, porém as vitórias aconteceram gradualmente e hoje em dia o perfil dos discentes das universidades públicas brasileiras se assemelham ao Censo Demográfico brasileiro.

De acordo com o último Censo Demográfico, realizado em 2010, o perfil atual da população brasileira é composto em sua maioria por mulheres com 51,03%, pessoas de baixa renda que são 51,41%, isto é, tendo a renda per capita familiar de até um salário-mínimo; negros e pardos somando 50,74% e estudantes de escolas da rede pública – estadual, municipal ou federal – que somam mais de 3/4 da população sendo 78,10% (IBGE, 2010).

Mesmo com proporções diferentes, o perfil da sociedade brasileira e dos estudantes das Instituições de Ensino Superior Públicas são muito similares, a maioria do corpo discente das IES Públicas é composto, atualmente, por negros e pardos, mulheres, pessoas com baixa renda e oriundos de escolas públicas. Esses dados ficam evidentes através da V Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras, realizada pela ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – em 2017/8, que mostra inclusive dados comparando-os a anos anteriores.

Tabela 1

Graduandos (as) segundo a faixa etária – 1996 a 2018 (%)

Idade (faixa)	1996¹	2003¹	2010¹	2014¹	2018
Menor que 20	21,4	23,8	16,8	14,9	18,6
De 20 a 24	53,8	53,8	57,7	51,9	49,3
De 25 a 29	14,6	12,5	16,4	18,4	17,3
Maior ou igual a 30	10,2	9,9	9,1	14,7	14,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018). FONAPRACE/ANDIFES (1997, 2004, 2011, 2016).

A maioria dos alunos das Universidades são jovens entre 20 a 24 anos, essa categoria sempre foi predominante, como se percebe na Tabela 1, mas um ponto de mudança a demarcar é o crescimento de estudantes com idade igual ou maior a 30 anos, pois mesmo sendo minoria, houve um crescente desde 2014. Isto se deu principalmente pela oportunidade que as políticas de acesso e as poucas de permanência deram a trabalhadores, mas também pela demanda posta pelo mercado de trabalho por maior qualificação da mão de obra durante a crise econômica que o país sofreu neste período, sendo assim, visando uma maior remuneração e ocupação de vagas no mercado de trabalho, muitos indivíduos retornaram aos espaços acadêmicos para conseguirem seus diplomas.

Tabela 2

Sexo dos (as) estudantes das IFES – 1996 a 2018 (%)

Sexo	Pesquisa	1996¹	2003¹	2010¹	2014¹	2018
Feminino	IFES	51,4	53,0	53,5	52,4	54,6
	PNAD/IBGE	51,2	51,2	51,0	51,6	51,1
Masculino	IFES	48,6	47,0	46,5	47,5	45,1
	PNAD/IBGE	48,8	48,8	49,0	48,4	48,9
Sem declaração		-	-	-	0,2	0,3

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Pesquisas Anuais de Domicílios (1996, 2003 e 2014) e Censo 2010. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018). (FONAPRACE/ANDIFES, 1997, 2004, 2011, 2016).

No tocante à sexo não se modificou muito, pois o indicador permaneceu mostrando as mulheres com porcentagem majoritária nas Universidades, como mostra a Tabela 2, e a cada ano que passa essas taxas aumentam. Todavia, há 3 fatores importante que devem ser iluminados quando se trata desse indicador: o primeiro é que os dados apresentados não expõem a diferença da presença dos alunos por sexo nos cursos, mostram o número total de estudantes nas IFES e não a distribuição de estudantes por curso. Quando esse indicador é analisado de

modo mais minucioso, percebe-se que ainda há em alguns cursos predominância masculina e em outros feminina, fundamentada na Divisão Sexual do Trabalho³, como expõe ANDIFES/FONAPRACE, na V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes das IFES, “Estudantes do sexo masculino aparecem na proporção de 2 para 1 nas Ciências Exatas e da Terra e Engenharias, enquanto o inverso se verifica nas Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Humanas e Linguística e Letras” (ANDIFES/FONAPRACE, 2019, p. 57).

O segundo fator evidenciado por essa pesquisa, relacionado ao indicador de sexo é que por trás da maioria feminina pode estar a inserção prematura dos homens no mercado de trabalho, muitas vezes fomentada por uma pressão social e cultural; enquanto as mulheres, buscando reduzir as disparidades salariais, de cargos e de direitos, continuam sua trajetória educacional; criando assim, sua predominância nesse nível de ensino (ANDIFES/FONAPRACE, 2019, p. 57).

O terceiro está relacionado à quantidade de filhos, que segundo a Pesquisa, 1 a cada 10 graduandos tem filhos, a diferença é que deste quantitativo, a maioria das mulheres tem um filho (60%), enquanto os homens são aqueles que possuem uma quantidade de 4 ou mais filhos (53,4%); sendo assim, pode-se dizer que “À medida que cresce o número de filhos(as) diminui o percentual de estudantes do sexo feminino, o que indica que maternidade e vida acadêmica são mais difíceis de conciliar, [...]” (ANDIFES/ FONAPRACE, 2019, p. 59), aumentando os níveis de Evasão por parte deste grupo, mesmo com a tentativa de redução desse fenômeno por intermédio das políticas de assistência estudantil .

Um dos indicadores mais importantes de observar é o de renda familiar per capita, pois eles permitem compreender se quem realmente precisa está conseguindo acessar de forma gratuita a educação; e esse foi um dos indicadores que mais se modificou ao longo dos anos, junto com o de raça/cor. A Tabela 3, apresenta os dados dos anos 1996 e 2003 e nos mostra que mais da metade dos alunos que acessaram o ensino superior neste período, tinham uma condição financeira maior, com renda entre 4 a 9 SM, entretanto essa parcela já sofria uma retração.

Tabela 3

³ “O termo ‘divisão sexual do trabalho’ aplica-se na França a duas acepções de conteúdos distintos. Trata-se, de um lado, de uma acepção sociográfica: estuda-se a distribuição diferencial de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões, e as variações no tempo e no espaço dessa distribuição; e se analisa como ela se associa à divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos” (HIRATA; KERGOAT, 2007). Neste caso, trata-se da primeira interpretação.

Renda Familiar dos Estudantes das IFES - 1996 a 2003 (%)

RENDA FAMILIAR PER CAPITA (%)	1996	2003
MENOS DE 1 S-M	3,3	0,8
ATÉ 1 E MEIO S-M	10,5	11,1
DE 2 A 3 S-M	30,5	30,9
DE 4 A 9 S-M	43,1	41,5
MAIS DE 10 S-M	12,6	15,6

Fonte: II Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2011). FONAPRACE/ANDIFES (1997 e 2004). *S-M refere-se a Salário-Mínimo.

Esse cenário acabou se modificando a partir de 2010, como mostra a Tabela 4, considerando que houve uma diminuição dos estudantes com renda superior a 3 salários-mínimos, em comparação com os anos anteriores. Porém, se contrastar entre os anos de 2010 e 2014 percebe-se uma prevalência dos alunos com rendas mais elevadas, visto que nesse período começou a ser considerado baixa renda os estudantes com renda familiar de até um salário-mínimo e meio vigente no período.

Tabela 4

Renda Familiar dos estudantes das IFES - 2010 a 2014 (%)

RENDA FAMILIAR PER CAPITA (%)	2010	2014
SEM RENDA	0,4	1,1
ATÉ MEIO S-M	0,6	1,6
ATÉ 1 S-M	8,3	13,2
ATÉ 2 S-M	26,4	36,7
ATÉ 3 S-M	40,6	51,4
MAIS DE 3 A 10 S-M	32,2	38,0
ACIMA DE 10 S-M	16,7	10,6

Fonte: IV Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2016). FONAPRACE/ANDIFES (2010 e 2014). *S-M refere-se a Salário-Mínimo.

No entanto, esse panorama se transforma quando se analisa a Tabela 5 e nela percebe-se a mudança que ocorreu dentro do perfil dos estudantes do Ensino Superior Público, onde os discentes de baixa renda converteram-se em maioria, com a ocupação de 70,2% das vagas; esse

processo só conseguiu se concretizar por causa das Políticas de Acesso, Permanência e Assistência.

Tabela 5

Renda Familiar dos estudantes das IFES - 2018 (%)

RENDA FAMILIAR PER CAPITA (%)	2018
Até meio S-M	26,6
Mais de meio a 1 S-M	26,9
Mais de 1 a 1 e meio S-M	16,6
Sub-total Até 1 e meio S-M	70,2
Mais de 1 e meio a 3 S-M	16,7
Mais de 3 a 5 S-M	5,9
Mais de 5 a 10 S-M	3,6
Mais de 10 S-M	0,7
Não Respondeu	3,0

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018). FONAPRACE/ANDIFES. *S-M refere-se a Salário-Mínimo.

Contudo cabe apontar que o cenário de diminuição programático do investimento nas IFES, comprometendo a qualidade do ensino, tem levado muitas famílias, especialmente as de mais posses, a buscar formação superior fora do país. A título de ilustração, de acordo com a Belta – Associação Brasileira de Educação e Idiomas Turísticos, em 2015, 41.800 estudantes ingressaram em uma IES internacional, já em 2016, esse número chegou a 62.832 estudantes, tendo como destinos mais concorrido o Canadá e o Estados Unidos (BELTA, 2017). Mesmo Portugal não ocupando uma posição elevada no ranking de opções de mobilidade acadêmica internacional, o país ainda é bastante considerado por causa da facilidade do idioma. Não é em vão que os estudantes estrangeiros nas Universidades portuguesas são majoritariamente de nacionalidade brasileira, somando 21.275⁴ estudantes, como aponta a Pesquisa Reides 19, da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2020).

Em mais de 20 anos a pesquisa que busca traçar o perfil socioeconômico dos estudantes modificou bastante, nota-se as mudanças na apresentação de dados, nos detalhamentos e principalmente nos debates críticos. Uma categoria que acompanhou essas transformações, no decorrer do tempo, foi a de Raça/Cor, que em 1996 não existia e que começou a ser exibida em

⁴ O somatório condiz com os estudantes que cursaram a graduação completa na instituição (18.081) e os estudantes que só cursaram por determinado período (3.194).

2003, mostrando a desigualdade existente dentro das Universidades, já que a porcentagem de estudantes pardos era bem menor que sua presença na sociedade, como visto na Tabela 6.

Só em 2014 que ocorre a mudança no perfil étnico das universidades, onde os negros e pardos tornam-se a maioria, com o auxílio da lei de cotas, mas também com um processo de mais conscientização e reconhecimento de pertencimento racial da população, especialmente dos jovens; mas infelizmente o quantitativo de asiáticos cursando a universidade acaba sendo inferior aos anos anteriores.

Tabela 6

Graduandos (as) e população brasileira segundo Cor ou Raça – 1996 a 2018 (%)

Cor ou Raça	Pesquisa	1996 ¹	2003 ¹	2010 ¹	2014 ²	2018
Amarela	IFES	-	4,5	3,1	2,3	2,1
	PNAD/IBGE	0,4	0,4	1,1	0,5	0,4
Branca	IFES	-	59,4	53,9	45,7	43,3
	PNAD/IBGE	55,2	52,0	47,7	45,5	38,6
Parda	IFES	-	28,3	32,1	37,8	39,2
	PNAD/IBGE	38,2	41,5	43,1	45,1	52,5
Preta	IFES	-	5,9	8,7	9,8	12,0*
	PNAD/IBGE	6,0	5,9	7,6	8,6	8,1
Indígena	IFES	-	2,0	0,9	0,6	0,9**
	PNAD/IBGE	0,2	0,2	0,4	0,4	0,4
Sem declaração	IFES	-	-	-	3,8	2,5
	PNAD/IBGE	-	-	-	-	-

Fontes: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Pesquisas Anuais de Domicílios (1996, 2003 e 2014) e Censo 2010. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).

¹FONAPRACE/ANDIFES (1997, 2004, 2011, 2016).

* Pretos, em 2018, corresponde a soma das categorias "Pretos – não quilombolas" e "Pretos quilombolas".

** Indígenas, em 2018, corresponde a soma das categorias "Indígenas Não Aldeados" e "Indígenas Aldeados".

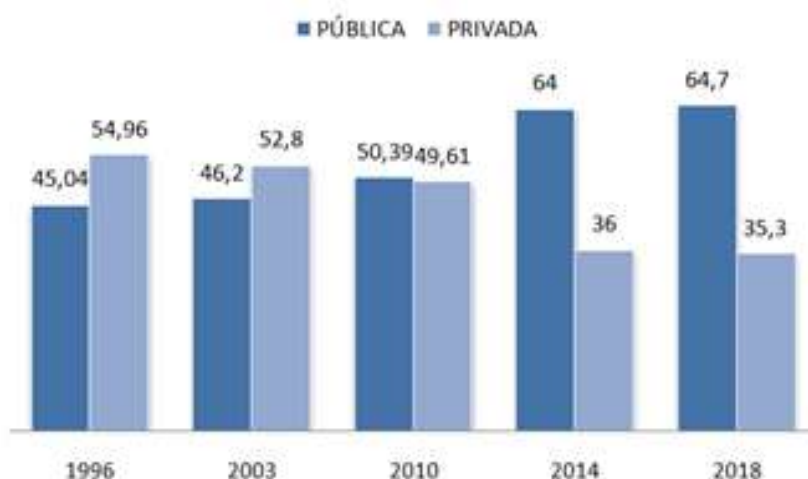
Quando falamos em colocação no mercado de trabalho, a população negra é a que ocupa os cargos mais baixos e de pior remuneração. A inserção desse grupo no Ensino Superior de qualidade permite mais oportunidades de se apossar de vagas profissionais melhores e de mudar sua realidade econômica e social. Por esse motivo esse indicador é importante, pois ajuda a ponderar, neste quesito, a eficácia das políticas que buscam minimizar as desigualdades e reparar o prejuízo social causado historicamente com a exclusão deste grupo nas Universidades.

A Política de Cotas não proporcionou apenas um maior ingresso dos estudantes negros e pardos, ela favoreceu principalmente os estudantes de escolas públicas que encontravam um grande desafio de ocupar esses espaços, visto a grande defasagem na Educação Básica brasileira, a escassa infraestrutura e a falta de professores e materiais, que acabavam impactando diretamente na educação desses estudantes, colocando-os em desvantagem na busca de uma vaga nas universidades.

O Gráfico 5 mostra exatamente a inversão do perfil dos alunos de acordo com o tipo de escola que frequentavam. Em 1996 a maioria dos estudantes eram oriundos de escolas privadas, contabilizando 54,96% dos alunos, já em 2010 esse cenário começa a se modificar de modo sutil, enquanto as privadas somavam 49,61%, as públicas ganhavam com 50,39%; e a partir de 2014 há uma alteração expressiva, com porcentagens iguais ou superiores de 64%, evidenciando que as cotas permanecem respondendo ao seu objetivo principal – de inserção dos grupos que mais sofrem com as desigualdades sociais no país.

Gráfico 5

Graduandos (as) segundo tipo de escola de Ensino Médio (%) - 1996 a 2018



Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018). FONAPRACE/ANDIFES (1997, 2004, 2011, 2016).

A seletividade do campo universitário, principalmente o público, foi durante anos uma questão solidificada e normalizada na sociedade, ouvir que faculdade era ‘para quem pode e não quem quer’ era – e ainda é, para alguns – recorrente, mas por meio de muitas lutas foi conquistado direitos que permitiram a mudança de perfil dos estudantes do Ensino Superior. Os indicadores apresentados acima são importantes na tentativa de compreender quem está ocupando estes espaços de ensino e assegurar que não haja regresso das conquistas, além de monitorar e avaliar as políticas públicas que subsidiam essas vagas e criar novos meios de facilitar o acesso e a permanência desses estudantes nas universidades

3 - QUALIFICAÇÃO DA EVASÃO EM UMA UNIDADE DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL – ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

3.1 EVASÃO DOS DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A evasão no Ensino Superior não é um fenômeno recente, mas nos últimos anos houve um aumento recorrente de desistências das vagas nos cursos de graduação. A tão sonhada formação universitária acaba se tornando um pesadelo para os alunos que precisam equilibrar os desafios, em diversos âmbitos, dentro e fora do campo acadêmico.

Estudos realizados pelo INEP, divulgados em 2016, mostram que em 2010, 11,4% dos alunos abandonaram o curso para o qual foram admitidos, já em 2014, esse número chegou a 49% (INEP, 2016). Uma taxa preocupante tanto para as instituições de ensino superior, que acabam tendo seus planejamentos anuais desestruturados, quanto para a educação nacional, que vê seus índices de instrução cada vez mais instáveis.

Há diversos fatores que influenciam a Evasão Universitária, principalmente nas instituições públicas, entre elas: a falta de Assistência Estudantil mais inclusiva, a dupla jornada faculdade-trabalho, o sucateamento das instituições públicas, a ausência de orientação profissional, a falta de suporte teórico, a desesperança com o futuro e a dificuldade de corresponder às demandas postas pelos cursos, além do próprio ambiente universitário, que favorece o adoecimento dos seus alunos.

O primeiro desafio enfrentado pelo aluno, ocorre antes de adentrar na universidade, na seleção a qual ele se submete, onde é necessário passar por um processo maçante de preparação, provas exaustivas, concorrência acirrada e incertezas sobre qual profissão seguir e se terá aprovação no curso escolhido.

A aprovação no Ensino Superior, diminui, parcialmente, a cobrança familiar e social pela decisão acerca do futuro e da profissão, pois logo após concluir o Ensino Médio, os discentes devem decidir qual profissão seguir sem nem sequer ter conhecimento qualificado acerca do conteúdo do curso e da prática profissional. Esse processo acaba fazendo com que muitos alunos escolham os cursos impelidos pelos pais e/ou pela família.

Os cursos mais tradicionais e populares, como medicina, direito e engenharia, ou ainda aqueles que têm a pontuação do ENEM próxima às obtidas pelos candidatos, são as escolhidas, não estando os cursos ligados à vontade ou aptidão dos jovens. O que acaba por fazer com que

haja “[...] um aumento considerável do percentual de ingressantes que abandonam a instituição ainda no primeiro período dos seus cursos[...]” (NOGUEIRA; NONATO; RIBEIRO; FLORENTINO, 2017, p. 64).

Os próximos desafios vão surgindo no decorrer da graduação. O principal está relacionado à questão socioeconômica dos alunos. A democratização do acesso às IES mudou o perfil dos estudantes, como vimos anteriormente, mas isso trouxe um obstáculo para as instituições, que se deparam com um aumento de alunos. Estes que, por haver uma Assistência Estudantil restritiva, não conseguem acessá-la e acabam tendo a necessidade de trabalhar para prover ou auxiliar na renda familiar e se manter na Universidade, criando assim, a dupla jornada, faculdade-trabalho. De acordo com a V pesquisa do Perfil Socioeconômico dos estudantes de graduação das IFES (2018), 54,3% dos alunos trabalhadores já pensaram em abandonar o curso, principalmente por dificuldades financeiras e de conciliar trabalho e estudo:

Dentre estudantes ocupados que fizeram trancamento de matrícula, 37% alegou motivo de trabalho [...] Mais de 1/3 dos (as) ocupados (as) são afetados (as) pela carga horária excessiva no trabalho (34%), forte indicador de que é o trabalho [...] o evento que mais interfere em suas vidas e no contexto acadêmico. Corroborando esta interpretação o dado captado sobre eventual abandono do curso. (FONAPRACE/ANDIFES, 2018, p. 51/66)

A falta de investimento e os contínuos cortes de gastos do Estado na área da educação superior pública, atrapalha a efetivação das ações de Assistência Estudantil. Segundo a Superintendência-Geral de Políticas Estudantis – Superest da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, ligada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, PR-7, “[...] apenas cerca de 15% dos estudantes que pleiteiam a assistência estudantil conseguem obtê-la” (BARRETO, 2018); entretanto essa falta de verba também intensifica o sucateamento das universidades, que começam apresentar problemas para se manter e realizar de forma concreta suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, ocasionando por sua vez, uma desmotivação por parte dos alunos, visto o cenário de falta de material, de recursos humanos e precariedade da infraestrutura dentro das IFES⁵.

Como vimos nas Pesquisas da ANDIFES, a maioria dos estudantes de graduação das IFES são oriundos de escolas públicas, e vivenciaram esse desmonte durante toda, ou a maior parte, da sua vida acadêmica e na preparação para o Ensino Superior.

Toda essa conjuntura impacta na qualidade da educação dos alunos, outro desafio que se coloca para os estudantes superarem, muitas vezes sem auxílio, já que trazem em sua

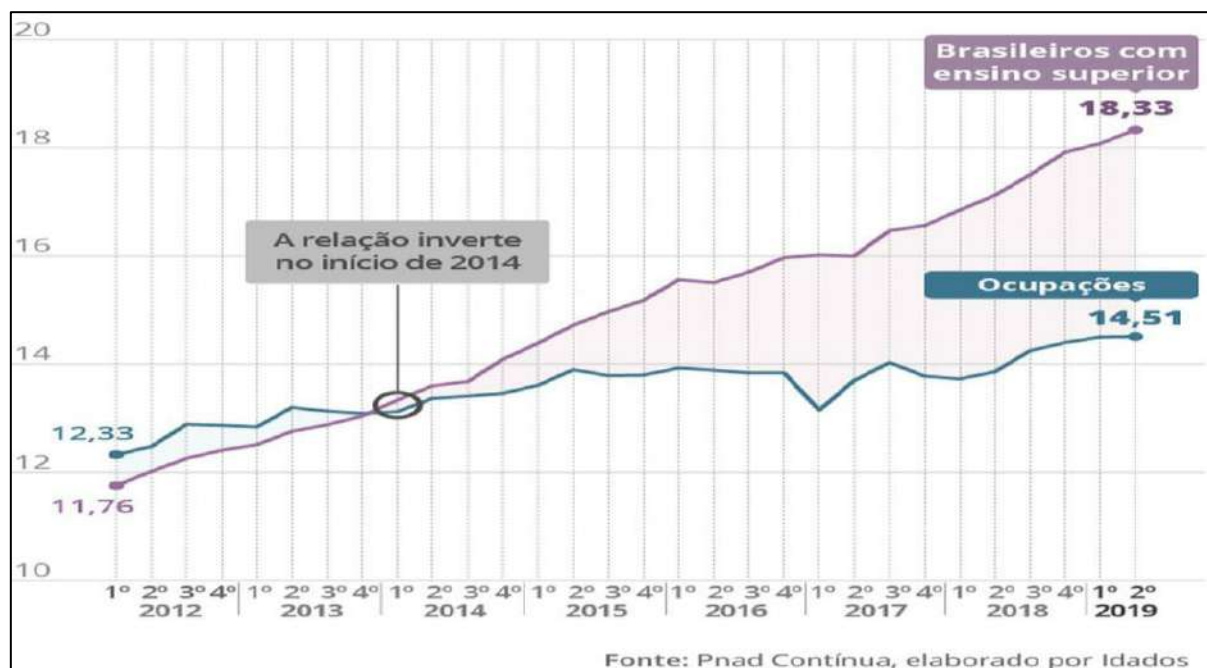
⁵ Esse desmonte não impacta apenas o Ensino Superior público, mas todos os níveis de ensino público brasileiro.

formação um déficit de conteúdo anterior, isto é, muitos alunos encontram dificuldade de acompanhar as matérias do curso por não terem adquirido determinados conhecimentos que deveriam ter sido ensinados durante a Educação Básica e desistem por não possuírem um rendimento satisfatório nas disciplinas fundamentais do curso, consideradas pré-requisitos para outras, mais específicas do curso escolhido (DIAS; THEÓFILO; LOPES, 2010)

Muitas vezes os alunos desistem da graduação por conta desses percalços e ainda há outro que se coloca: a falta de perspectiva de futuro, dado que o mercado de trabalho não consegue absorver todos os brasileiros que possuem o Ensino Superior Completo. Em 2019, o quantitativo de pessoas que tinha graduação completa estava na casa dos 18,3 milhões⁶, em contrapartida, apenas 14,5 milhões de vagas estavam⁷ abertas e exigiam esse nível de Ensino. Para 4 milhões de formados, estava impedido o acesso a um emprego, como mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6

Quantitativo de Brasileiros com Ensino Superior e Ocupações (Milhões) – 2012 a 2019



⁶ Há estudos que apontam que essa ocorrência se dá, principalmente, pela expansão de novas modalidades de ensino aligeiradas e de formação precária, como muitos cursos de Ensino à Distância – EaD. (GUARANY, 2014)

⁷ Talvez essa seja uma das justificativas para que os governos invistam tanto na cultura do empreendedorismo, como forma de dar pouca visibilidade ao desemprego, jogar o ônus da desocupação e responsabilidade sobre aquele que não consegue a vaga de emprego.

Entrar na Universidade, especialmente a pública, é o que muitos almejam, no entanto o que não é muito discutido é como o ambiente acadêmico pode ser iniciar ou potencializar um processo de sofrimento ou adoecimento de sua comunidade acadêmica. Muitas das vezes, as demandas cobradas pela universidade se alinham com o produtivismo, mais do que com a qualidade, e são excessivas. Os alunos acabam não conseguindo responder como gostariam, criando uma autculpabilização por sentirem que estão falhando (LIESENFELD, 2018), questão essa que se intensifica nos cursos considerados de alta competitividade e de alto rendimento, como os de Medicina e Arquitetura.

De acordo com Moraes (2018) há cinco motivos que prejudicam a saúde mental dos estudantes do Ensino Superior: o primeiro é o mercado de trabalho ou melhor dizendo a competitividade predatória entre os estudantes a fim de conseguirem melhores posições; o segundo é a solidão, acirrada pela competição recorrente entre os pares, pela falta de relação com pessoas para além do meio acadêmico, especialmente para aqueles vindos de outras cidades e regiões do país e a falta de uma rede de apoio, provocando a desarticulação do coletivo e a deterioração dos laços, o sentimento de estar sozinho torna-se habitual; o terceiro é a crise do modelo de vida, quando o estudante se questiona se tomou a decisão certa, o famoso pensamento “Será que vale a pena?”; o quarto é a perda de referências no período da graduação, em especial para os mais jovens, que com visto anteriormente nas Pesquisas, constituem a maior parcela de discentes das Universidades. Há muitas mudanças nesta etapa da vida, as cobranças são maiores não só dentro quanto fora da universidade, os ciclos de amizade mudam, algumas formas de pensar se modificam e alguns alunos chegam a mudar para outras localidades para estudar, criando um estranhamento com sua autoimagem; por fim, o quinto é a falta de significado, muitos estudantes buscam entrar no ensino superior, mas não sabem se o curso que escolheram é realmente a profissão que querem seguir, isso faz com que todos os obstáculos pareçam ser maiores, pois não há uma motivação, uma expectativa no futuro, tornando todo o sacrifício ainda pior (MORAES, 2018).

Todos esses aspectos somam-se às questões relacionadas à esfera econômica e social, como a dificuldade financeira de se manterem nos cursos, já que, como evidenciado no Capítulo anterior, 70,2% dos alunos são oriundos de famílias que ganham até um salário-mínimo e meio, necessitando muitas vezes de um emprego para continuar na faculdade. Todavia, como exposto no Item Perfil dos alunos das IFES, combinar essa dupla jornada estudo-trabalho é um dos maiores empecilhos para a conclusão dos cursos de graduação. Somado a isto, alguns ainda

estão longe de suas famílias, que moram em outros estados ou municípios, precisando se manter sozinhos, e são confrontados com a escassez da assistência estudantil.

De acordo Malajovich, Vilanova, Tenenbaum e Velasco (2019) alguns fatores forjam o sofrimento psíquico dos discentes do Ensino Superior e dificultam sua permanência nos cursos, entre eles os autores citam: as incertezas relacionadas ao futuro; a pouca tolerância à diferenças e a formação de grupos fechados, dificultando a criação de laços; o rompimento dos laços; a passagem para a vida adulta e a perda de seu lugar na estrutura social e familiar; e o processo migratório – a mobilidade estudantil – e dificuldade de adaptação ao novo espaço, fora de casa (MALAJOVICH; VILANOVA; TENENBAUM; VELASCO, 2019).

Todos esses obstáculos se conectam às mudanças no perfil dos alunos, propiciado pela adoção das políticas afirmativas, e suas realidades de vida. Não há como dissociar todos esses elementos com a trajetória acadêmica dos discentes, porém é importante que as universidades desenvolvam mecanismos de enfrentamento, pois eles podem impactar em seus índices de Evasão.

O acesso à Universidade se ampliou, mas ainda são poucos os que conseguem sair das IFES públicas com um diploma na mão, e esse dado deve ser tratado com extrema preocupação, tanto por parte das instituições quanto por parte do Estado, pois um aluno em uma instituição pública é um investimento de toda sociedade e cuidar para que ele consiga concluir deve ser preocupação de todos, donde se conclui que é de suma importância que haja políticas de assistência e permanência que assegurem a conclusão dos estudantes.

3.2 O ESTUDO DA EVASÃO EM UMA UNIDADE DE ENSINO SUPERIOR – ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

3.2.1 Breve Histórico de Universidade Federal Do Rio De Janeiro - UFRJ

Nos debruçamos sobre as evasões ocorridas na Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro – ESS / UFRJ entre os anos de 2002 e 2020, todavia é necessário destacar que do ano de 2020 os dados são preliminares, visto que tem apenas o período de 2020.1. Contudo, antes de entrarmos na sistematização e análise dos dados, entendemos ser necessário contextualizarmos e conhecermos historicamente a unidade onde essas evasões ocorreram e sua posição dentro da Instituição Federal de Ensino Superior - IFES,

que integra. Por isso traremos um breve histórico de ambas, para então compreender melhor o Universo onde ocorreram as evasões que apresentaremos no presente estudo.

Falar da história da UFRJ é contar um pouco da história da Educação Superior no país, visto que ela foi uma das primeiras IES do Brasil.

Foi criada em 7 de setembro de 1920 pelo Decreto nº 14.343 como Universidade do Rio de Janeiro, tendo como intenção unificar algumas unidades acadêmicas surgidas isoladamente, como a Faculdade de Medicina em 1808 e a Escola Politécnica em 1810. Ambas fundadas por ocasião da vinda da família real para o Brasil, e ainda a Faculdade de Direito, constituída legalmente desta forma no mesmo ano de criação da Universidade, a partir da junção de duas instituições chamadas de “livres”, a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro e a Faculdade Livre de Direito. (GUARANY, 2014, p. 130)

No entanto, ao longo dos anos outros cursos superiores foram sendo congregados à Universidade. Em 1937, a UFRJ tornou-se Universidade do Brasil, por força da Lei nº 452 que a reorganizou “[...] incorporando a ela diversas unidades e institutos já existentes, [...] prevendo ainda a incorporação de institutos colaboradores como o Museu Nacional (que a ela foi anexado) e o Instituto Oswaldo Cruz (tal intenção não se concretizou)” (OLIVEIRA, s.d). Neste período, no início do século XX, a Universidade do Brasil somava um total de 15 escolas ou faculdades.

Só na década de 60, após ter sido instaurado a Ditadura Civil-Militar, foi que a sigla UFRJ, como é conhecida atualmente, começou a ser utilizada, pois durante a Reforma Universitária as IFES passaram a ter seus nomes modificados através da Lei nº 4.831, “[...] que dispunha, em seu artigo primeiro, que as universidades e escolas técnicas federais da União seriam qualificadas de “federais”, tendo a denominação do respectivo Estado.” (OLIVEIRA, s.d).

Hoje a UFRJ se organiza com 7 Pró-Reitorias, sendo uma para Ensino de Graduação, outra para Pesquisa e Pós; a de Planejamento, Desenvolvimento e Finanças; a Responsável pela Extensão; a que cuida do pessoal; a de Governança; e a mais recente voltada para Assuntos Estudantis. Academicamente ela se organiza, conforme abaixo:

Quadro 2 - Unidades que integram a UFRJ

Centro de Ciências da Saúde (CCS)	Escola de Educação Física e Desporto Escola de Enfermagem Ana Nery Faculdade de Farmácia Faculdade de Medicina Faculdade de Odontologia Instituto de Biologia Instituto de Estudos de Saúde Coletiva Instituto de Nutrição Josué de Castro	Educação Física Enfermagem Farmácia Medicina Fisioterapia Fonoaudiologia Terapia Ocupacional Odontologia Biologia Saúde Coletiva Nutrição	Educação Física (M) Enfermagem (M/D) Ciências Farmacêuticas (M) Anatomia Patológica (M); Cardiologia (M/D); Ciências Cirúrgicas (M/D); Clínica Médica (M/D); Dermatologia (M/D); Doenças Infecciosas e Parasitárias (M/D); Endocrinologia (M/D); Ortopedia (M/D); Radiologia (M/D). Odontologia (M/D) Biologia e Genética (M/D) Saúde Coletiva (M/D); Bioética (M/D) Ciências Nutricionais (M/D)
Centro	Instituto/Faculdade	Graduação	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>
Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE)	Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC)	Administração Ciências Contábeis	Ciências Contábeis (M) Economia da Indústria e da Tecnologia (M/D)
	Faculdade Nacional de Direito (FND)	Direito	- Direito (M)
	Instituto de Economia (IE)	Ciências Econômicas Gestão Pública para o Desenvolvimento Econômico e Social Relações Internacionais	Economia Política Internacional (M/D) Políticas Públicas: Estratégia e Desenvolvimento em associação à Fiocruz/MS (M/D)
	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR)	Gestão Pública para o Desenvolvimento Econômico e Social	Planejamento Urbano e Regional (M/D) Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (M/D)
Instituto Coppead de Administração (COPPEAD)	-----	- Administração (M/D)	
Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza (CCMN)	Instituto de Física	Física e Física Médica	Astronomia (M/D); Bioquímica (M/D); Ciência de Alimentos (M/D); Ensino de Matemática (M); Ensino em Física (M); Estatística (M/D); Física (M/D); Geografia (M/D); Geologia (M/D); Informática (M/D); Matemática (M/D); Meteorologia (M); Química (M/D)
	Instituto de Geociências	Geografia, Geologia e Meteorologia.	
	Instituto de Matemática	Matemática, Estatística, Ciências Atuariais e Ciências da Computação.	
Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH)	Instituto de Química	Química	
	Escola de Comunicação	Comunicação Social	Artes de Cena (M), Comunicação (M e D) e Ciência da Informação (M/D)
	Escola de Serviço Social Faculdade de Educação Instituto de História	Serviço Social Educação História	Serviço Social (M/D) Educação (M/D) História Comparada (M/D); História Social (M/D)
Centro de Letras e Artes (CLA)	Instituto de Psicologia	Psicologia	Psicologia (M/D); Psicossociologia das Comunidades e Ecologia Social (M/D); Teoria Psicanalítica (M/D)
	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais	Filosofia; Antropologia e Ciências Sociais	Filosofia (M/D); Filosofia- Lógica e Metafísica (M/D); Sociologia e Antropologia (M/D)
	Escola de Belas Artes	Artes Cênicas Composição de Interior Composição Paisagística Comunicação Visual Design Conservação e Restauração Artes Visuais Desenho Industrial – Projeto de Produto Música Arquitetura e Urbanismo	Artes Visuais (M/D); Música (M) Arquitetura e Urbanismo (M/D)
Centro de Tecnologia (CT)	Escola de Música Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Faculdade de Letras	Letras	Ciência da Literatura (M/D); Letras Clássicas (M/D); Letras Neolatinas (M/D); Letras Vernáculas (M/D); Linguística (M/D) e Linguística Aplicada (M/D)
		Engenharia-Básico Engenharia Ambiental Engenharia Civil Engenharia de Computação e Informação Engenharia de Controle e Automação Engenharia de Materiais Engenharia de Petróleo Engenharia de Produção Engenharia Eletrônica e de Computação Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica Engenharia Metalúrgica Engenharia Naval e Oceânica Engenharia Nuclear	Engenharia Ambiental (MP); Engenharia Urbana (MP); Projeto em Estruturas (MP); Biomédica (M/D); Civil (M/D); Elétrica (M/D); Mecânica (M/D); Metalúrgica e de Materiais (M/D); Nuclear (M/D); Oceânica (M/D); Planejamento Energético (M/D); Produção (M/D); Química (M/D); Sistemas e Computação (M/D); Transportes (M/D); Engenharia da Nanotecnologia (M/D).
			(MP: Mestrado Profissional)

A UFRJ encontra-se dividida em 6 Centros: Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH, Centro de Ciências da Saúde – CCS, Centro de Tecnologia – CT, Centro de Letras e Artes – CLA, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas – CCJE e Centro de Ciências da Matemática e da Natureza – CCMN; como apresentado no Quadro 2. Seus campi encontram-se semeados em todo o território carioca, mesmo tendo sua maior concentração de cursos na Cidade Universitária, que localiza-se na Ilha do Fundão e na Zona Sul com o campus da Praia Vermelha, para além tem

No centro da cidade temos a Faculdade de Música no Passeio Público, a Faculdade de Direito no Campo de Santana e o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) no Largo de São Francisco. Na Cidade Nova ficam a Faculdade de Enfermagem Ana Nery e o Hospital São Francisco de Assis. Já em São Cristóvão encontramos o Museu Nacional e o Observatório do Valongo. Sem falar nos campi criados a partir do REUNI, como o de Xerém e o de Macaé. Possui ainda uma unidade de ensino médio, o Colégio de Aplicação, localizado na zona sul do Rio, mais especificamente na Lagoa Rodrigo de Freitas. (GUARANY, 2014, p.133)

Atualmente a UFRJ é considerada a quarta melhor universidade da América Latina, segundo o ranking Best Global Universities 2021, e a melhor instituição de ensino superior federal do país, conforme com o ranking global QS World University Rankings 2022, realizado no ano de 2021. Além de que

A UFRJ saltou onze posições em relação a 2020, de 380º lugar para 369º, disparando à frente de instituições estrangeiras reconhecidas, como a Universidade do Colorado, nos Estados Unidos, a Universidade de Coimbra, em Portugal e a Universidade de Sevilha, na Espanha. (MAIA, 2021)

Quando se reflete sobre essa informação, pode-se perceber a potencialidade das Instituições Federais de Ensino Superior, em especial da UFRJ, pois mesmo com todos os desmontes e desinvestimentos programáticos⁸, ela e outras Instituições Públicas de Nível Superior resistem e buscam, mesmo com poucos e poucos recursos, estar em constante evolução, a fim de manter um ensino público de qualidade para aqueles que a utilizam. Com o cumprimento efetivo dos deveres do Estado no tocante a garantir educação pública e investimento nessas instituições, essas posições poderiam ser melhoradas e o retorno dado à sociedade poderia ser muito mais frutífero.

3.2.2 A Escola de Serviço Social da UFRJ

⁸ Como a PEC 241/2016, conhecida como “PEC da Morte”, que baixou o teto de investimento em Saúde e Educação, entre outros, por meio do congelamento de gastos públicos durante 20 anos.

O Serviço Social é uma profissão que exige nível superior, é regulamentada pela Lei Federal N° 8662 de 1993 e para exercê-la há que se ter além do diploma de bacharel em Serviço Social, o registro ativo junto ao Conselho Regional de Serviço Social – CRESS (BRASIL, 1993). Tem como responsabilidade contribuir para a garantia do acesso aos direitos da população, assegurar o acesso universal aos bens e serviços relativos às políticas e programas sociais, em favor da equidade social (CRESS/RJ), se debruçando sobre as Expressões da Questão Social.

O curso de graduação de Serviço Social que hoje funciona na Escola de Serviço Social da UFRJ, no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, localizado no campus Praia Vermelha, na Zona Sul do Rio de Janeiro, foi criado ao final de 1936, integrado à Escola de Enfermagem Ana Nery. Na época, era integralizado em 3 anos e possuía um foco mais voltado para a promoção da saúde, educação financeira e controle. De acordo com a informação fornecida pela página da unidade na rede mundial, sua criação se deu a partir do Decreto nº 60.455-A, de 13 de março de 1967, quando ela “[...] ganha autonomia dispondo de uma estrutura administrativa e física própria e seu Regimento, aprovado em 1967.” (BRASIL, 1967)

A trajetória do curso de Serviço Social na UFRJ acompanhou as mudanças societárias em função da correlação de forças postas na sociedade brasileira, buscando uma constante autorreformulação, o Curso busca atender as demandas postas à profissão⁹ pela sociedade e seus usuários, grande parte oriundos das classes subalternas.

A Escola trabalha em 2 níveis de formação: Graduação, fundamentada no tripé universitário de ensino-pesquisa-extensão e Pós-graduação, com Mestrado e Doutorado. A graduação é ministrada em dois turnos, diurno e noturno, porém o diurno tem a duração mínima de 8 períodos – semestres –, enquanto o noturno tem a duração de 10 períodos letivos.

Seu modo de gestão está baseado num modelo democrático, onde a Congregação, considerada a jurisdição superior da Escola que delibera sobre as questões acadêmicas e administrativas, visando um mecanismo justo de tomada de decisões, é composta por professores, técnicos administrativos, Chefias de Departamentos e alunos. A cada 4 anos há eleição para a Direção podendo ou não haver a reeleição da Coordenação do Curso.

Sua estrutura institucional se divide em três Departamentos, o de Política Social e Serviço Social Aplicado, o de Fundamentos do Serviço Social e o de Métodos e Técnicas do

⁹ Para saber mais sobre as mudanças de cariz político, teórico e metodológico pelos quais o curso e a formação passou no país, veja Netto (2011), Iamamoto (1998) e Grave (2007).

Serviço Social. Os Departamentos são muito importantes para a organização institucional, constituindo “[...] a unidade básica da Escola, tanto do ponto de vista estrutural quanto do ponto de vista funcional” (ESS/UFRJ). Eles são responsáveis por:

I- propiciar ao discente a capacitação para o trabalho profissional, com ênfase no resgate crítico da história do desenvolvimento do Serviço Social e de suas práticas contemporâneas; II- contribuir para que o aluno possa, de um modo geral, apreender a constituição e o desenvolvimento da sociedade burguesa e da sua particularidade na formação social brasileira, além da área de ação profissional, a qual deve estar finamente articulada a estas determinações mais gerais da compreensão da profissão, em todas as disciplinas; III- conteúdos referentes aos fundamentos da política social na sociedade capitalista, sua organização por meio da Seguridade Social e políticas setoriais, compreendendo todos os aspectos de planejamento, school desde os administrativos-orçamentários à execução e avaliação de tais políticas.

Na Escola a estrutura departamental visa materializar a Lei de Diretrizes e Bases e as diretrizes do Currículo Mínimo do Ministério da Educação e Cultura - MEC de 1996. Atualmente, a Escola possui no total 65 professores, sendo 18 professores efetivos e 3 substitutos no Departamento de Fundamentos, 20 efetivos e 4 substitutos no Departamento de Métodos e técnicas e 17 professores efetivos e 3 substitutos¹⁰ no Departamento de Políticas Sociais, já o corpo administrativo conta com 33 técnicos.

Além de dar aulas, fazer pesquisa e ações de extensão, cabe ainda aos professores assumir tarefas na gestão, um exemplo desta inserção é a participação de docentes em Comissões que apoiam a Direção da Unidade e a Coordenação de Graduação, como a Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico - COAA; assegurada pela Resolução CEG 02/2016.

A Escola e outras Unidades Acadêmicas da UFRJ, possuem algumas comissões acadêmicas e permanentes que permitem a participação do corpo docente, sendo a COAA, uma delas. Tem como responsabilidade avaliar os pedidos dos alunos relativos à quebra de pré-requisito; trancamento e inscrição em disciplinas fora do prazo; suspensão, trancamento e cancelamento de matrícula, assim como orientar e criar, junto com o aluno, um planejamento para possibilitar a superação das dificuldades acadêmicas dos alunos (UFRJ, 2016).

3.3 A PESQUISA - EVASÃO NA ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UFRJ DE 2002 A 2020

¹⁰ É importante destacar que o quantitativo de professores substitutos oscila, pois responde às aposentadorias, demissões e perda de efetivos no decorrer dos semestres.

3.3.1 História e Metodologia da Pesquisa

O presente estudo sobre a Evasão na Escola de Serviço Social, entre os anos de 2002 e 2020, se deu a partir de uma conversa entre integrantes do Laboratório de Estudos em Políticas Públicas, Trabalho e Sociabilidade – LEPTRAS e técnicos-administrativos da Coordenação de Graduação do curso. Conversando sobre os pedidos de trancamento, soubemos que eles anotavam em planilhas de Word e Excel os pedidos de trancamento¹¹ de matrículas desde 2002. Sem método, mas buscando resguardar alguma memória, os técnicos vinham tentando registrar esses pedidos, pensando que um dia isso poderia auxiliar a gestão da Unidade. Em 2019, a partir da autorização da Coordenadora à época, tivemos acesso a esse material e nos dispusemos a organizar, sistematizar e analisar as planilhas com a ajuda de uma aluna que aceitou esse desafio como tema de seu trabalho de conclusão de curso. O objetivo seria, a partir dos dados sistematizados e analisados pela investigação, auxiliar e apoiar a gestão acadêmica da unidade.

Pesquisar o fenômeno da Evasão na Educação Superior pública é de suma importância não só para a instituição, mas para a sociedade como um todo, pois a formação é financiada pelos impostos recolhidos e repassados pelos governos. Uma alta evasão indica que esse processo precisa ser verificado, sem contar ainda que reflete no jovem que pode estar renunciando ao sonho do diploma do ensino superior por algum motivo ao evadir do curso, e frustrando toda uma projeção de futuro, mobilidade social sua e até de sua família.

Os desafios enfrentados ao longo do curso acabam tornando a tão desejada Graduação no Ensino Superior Público, um sonho para muitos, em um pesadelo que muitas vezes não parece ter fim, onde a única saída seria a desistência. A falta de mecanismos de enfrentamento acaba impactando diretamente a vida acadêmica desses alunos, quando não ultrapassa e começa a interferir na vida pessoal. Esse trabalho tem exatamente o intuito de evidenciar essa situação e auxiliar na reflexão das mudanças que podemos realizar para abranger essa realidade.

É por intermédio do acompanhamento e análise da evasão que se pode perceber se há e quais são as defasagens e obstáculos encontrados pelos alunos no seu cotidiano acadêmico e social. Compreender e monitorar esse indicador permite à gestão da instituição criar ações para enfrentar esse fenômeno, que prejudica principalmente os mais vulneráveis.

¹¹ É direito dos alunos, no transcorrer de seu curso pedir trancamento de matrícula, todavia o prazo máximo de retorno é de até 2 anos, sejam eles ininterruptos ou descontinuados. Caso ultrapassem esse prazo, eles serão Jubilados do Curso, ou seja, suas matrículas são canceladas e o aluno perde o direito de retornar ao curso. (RESOLUÇÃO CEG 10/2004 – UFRJ).

Não é diferente para a Escola de Serviço Social. Entender os motivos pelos quais os estudantes evadiram pode nos permitir, não apenas a tentativa de mudar essa realidade, desenvolvendo ações de retenção, como aprimorar e assegurar políticas e instâncias que resguarde os direitos desses estudantes, sendo assim, o objetivo da Pesquisa foi de levantar, sistematizar e analisar os níveis de evasão dos discentes do curso de Serviço Social da UFRJ, entre os anos de 2002 e 2020.

A metodologia escolhida foi uma pesquisa bibliográfica e documental, de materiais primários, disponibilizados pela Unidade Acadêmica, e secundários, dos pedidos de trancamento e cancelamento de matrícula realizados na Escola de Serviço Social da UFRJ, no período supracitado. Buscamos ainda complementar as informações através de investigação em base de dados oficiais, como Ministério da Educação e Cultura – MEC e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, além de documentos produzidos pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, a Pró-Reitoria de Políticas Estudantis PR-7/UFRJ e as Resoluções e Relatórios de Gestão da UFRJ, como forma de qualificar e analisar as informações que foram sistematizadas a partir de anotações e registros realizados pelos técnicos-administrativos da escola desde 2002.

A próxima etapa da Pesquisa era conseguir um perfil mais fidedigno dos alunos que evadiram, buscando informações adicionais que não se encontravam nos formulários de pedidos de trancamento ou cancelamento, mas que achamos importantíssimos para apreender melhor a realidade desses alunos. A finalidade era acrescentar a Idade, Cor, Gênero, Forma de Ingresso e se já tinham ou não tido contato com alguma Política de Assistência Estudantil – dados que para nós é de extremo valor – de modo a expor um perfil mais acurado e incitar um debate maior sobre a correlação entre o Perfil dos Alunos e a Evasão, mas não conseguimos ter acesso a essas informações até a formulação deste trabalho.

A pesquisa foi um estudo exploratório quali-quantitativo, pois os dados numéricos em si não exprimem toda sua essência, a não ser que sejam interpretados. Apoiados no método dialético, a apreensão do fenômeno buscou dar conta da complexidade que o cerca, não compreendendo a evasão simplesmente como desistência e insucesso do aluno e/ou da unidade formadora, mas procurando identificar e analisar os elementos presentes no contexto que levaram a essa escolha e a esses números. Como aponta Minayo em Guarany (2014): “[...] quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes [...] são parte integrantes da totalidade [...]” (MINAYO, 2007, p.28 *apud* GUARANY, 2014, p. 138).

Os dados tiveram que ser organizados, pois havia alunos aparecendo mais de uma vez, informações similares em mais de uma planilha, todavia temos que reconhecer e cumprimentar essa iniciativa dos técnicos-administrativos da Coordenação de Graduação que, de forma voluntária, fizeram ao longo de mais de 15 anos um grande esforço para ao menos registrar esses dados. Eles já entendiam que poderia ser um indicador a auxiliar a gestão no atendimento das demandas estudantis e acadêmicas.

Após uma filtragem extensa, foram sistematizados os pedidos e estabelecemos ainda algumas categorias de análise no tocante ao porquê das solicitações, como forma de homogeneizar as inúmeras maneiras de registrar.

A Pesquisa se debruçou, organizou, sistematizou e qualificou mais de 900 pedidos de trancamento e/ou cancelamento de matrículas feitos durante o período de 2002.1 à 2020.1, alguns realizados pelo/a mesmo/a discente em épocas diferentes no transcurso de sua formação. A partir de uma leitura prévia dos motivos apresentados pelos alunos/as, elegemos como categorias de análise mais representativas, podemos elencar:

- Problemas Familiares;
- Problemas Financeiros;
- Problemas de Saúde;
- Problemas Pessoais;
- Maternidade;
- Mudança de Cidade, Município ou País;
- Estudo;
- Cursando Outra Graduação;
- Insatisfação com Curso;
- Troca de Curso;
- Trabalho;
- Prazo Máximo de Trancamento;
- Abandono Definitivo.

Todavia, cabe destacar que os dois últimos itens só foram alegados nos casos de Cancelamento de Matrícula.

Buscamos ainda ter uma subcategorização das motivações que serão apresentadas quando estivermos analisando qualitativamente os dados.

Infelizmente não foi possível ter acesso até o presente momento dos pedidos dos períodos de 2020.2 a 2021.2 e por esse motivo o recorte das solicitações durante o período

pandêmico ficará desatualizado, tornando mais difícil a análise dos impactos que esta nova realidade trouxe aos estudantes. Outra questão necessária de evidenciar é que os dados referentes ao ano de 2020.1 são dados preliminares, podendo ter ocorrido mudanças não informadas até o momento da categorização dos dados.

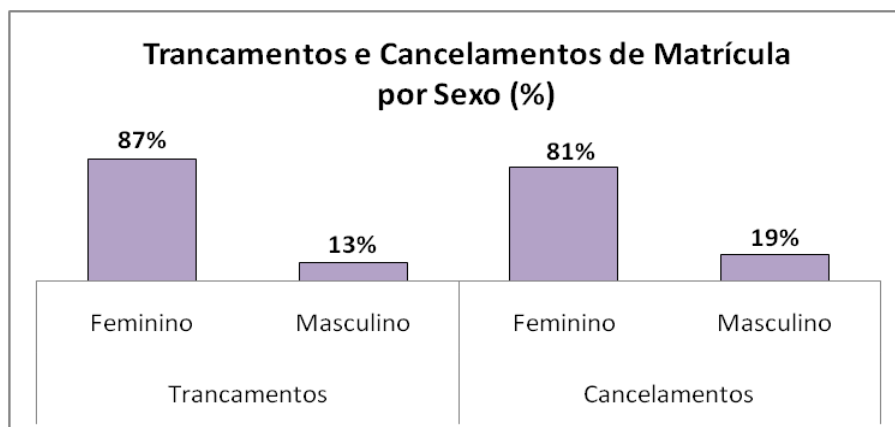
3.3.2 A Evasão na Escola de Serviço Social/UFRJ – Sistematização e Análise dos Dados

Acreditamos que o melhor modo de evidenciar os níveis de Evasão na Escola de Serviço Social seria por meio da análise de trancamentos e cancelamentos de matrícula, pois os trancamentos podem nos mostrar as dificuldades que os alunos enfrentaram ao longo da sua trajetória universitária; e os cancelamentos demonstrariam a renúncia efetiva ao curso, o abrir mão de um sonho. Sendo assim, a pesquisa focou apenas nessas duas formas de evasão, com o intuito de facilitar o entendimento e o estudo dos dados e permitir a criação de mecanismos de enfrentamento desta realidade.

A pesquisa contou com um total de 1.030 trancamentos e cancelamentos de matrícula, sendo que deste quantitativo de cancelamentos: 129 foram de discentes que trancaram e posteriormente cancelaram a matrícula, de modo direto ou indireto. Em outras palavras, dos 129 alunos, uma parcela de alunos trancou o curso e depois pediu o cancelamento, e a outra parte trancou, todavia excedeu o prazo máximo para permanecer trancado, o que ocasionou o jubramento, ato feito pela Instituição. Além de 61 alunos que realizaram mais de um trancamento no decorrer da formação acadêmica. Desta forma, apontamos 676 Trancamentos de matrícula e 354 Cancelamentos de matrícula.

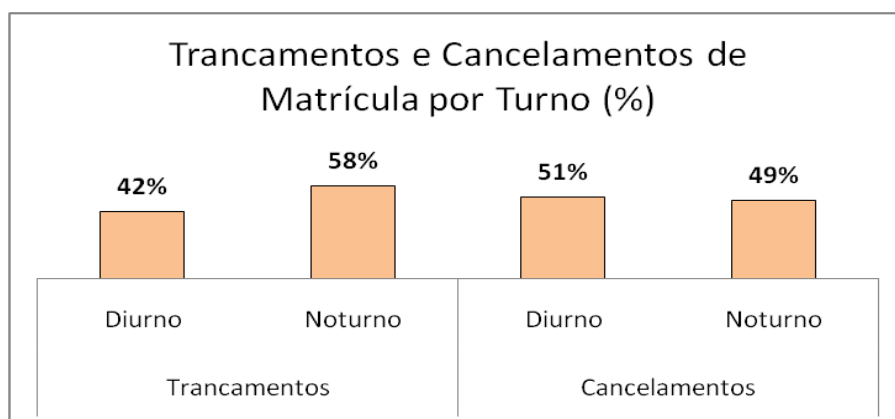
O corpo discente e os ingressantes do curso de Serviço Social é, majoritariamente, composto por mulheres. Isso se deve à questão da Divisão Sexual do Trabalho (HIRATA; KERGOAT, 2007), visto que é uma profissão associada pelo senso comum ao cuidado e à Reprodução Social do Trabalho. De acordo com o Relatório do ENADE realizado em 2018, “Constatou-se que os estudantes da Área de Serviço Social eram, em sua maior parte, do sexo Feminino, tanto na modalidade de Educação a Distância - EAD quanto na de Educação Presencial, respectivamente, 91,6% e 91,0%.” (BRASIL, 2019). Consequentemente, as mulheres¹² aparecem como maioria quando se fala dos níveis de Evasão no curso, como mostra o Gráfico 7, abaixo.

¹² Essa categorização partiu dos dados fornecidos pela unidade acadêmica, nos quais não havia esse campo de identificação. Dessa forma inferimos o gênero a partir dos nomes presentes nas planilhas, que eram em sua maioria

Gráfico 7

*Sistematização dos Dados disponibilizados pela ESS/UFRJ.

Refletindo e qualificando esses números, podemos identificar que há, nas taxas de cancelamento, um quantitativo maior de homens. Ao analisarmos as informações contidas nestes registros, verificamos que a maioria deles (82,2%) ocorreu nos primeiros períodos, na verdade entre o primeiro e segundo períodos. Os motivos alegados foram, principalmente, a “Troca de Curso” e “Prazo Máximo de Trancamento” ou “Abandono Definitivo”, o que pode nos indicar que que Serviço Social dificilmente é a primeira escolha nos homens e que são poucos os que continuam no curso.

Gráfico 8

*Sistematização dos Dados disponibilizados pela ESS/UFRJ.

de origem feminina. Mesmo podendo ocorrer alguma inconsistência, nos amparamos no histórico da profissão e na categorização dos nomes, o que pode nos dar alguma pista e referendou o perfil feminino do curso.

Ao fazermos a comparação por turnos, encontramos nas taxas de cancelamentos números similares entre eles, tendo o diurno um pouco mais. cruzando esse número com a informação de que os cancelamentos ocorrem, em sua maioria, nos primeiros períodos, entendemos que o turno acaba não interferindo tanto nessa taxa. Todavia, nos trancamentos vemos uma predominância no turno noturno, ao mirarmos nos motivos que levou a pedir trancamento, 70,0% alegaram “Trabalho”, tal informação corrobora o fato do turno noturno ser onde se concentra a maior quantidade de alunos trabalhadores, visto que permite uma maior disponibilidade de horários no trabalho.

Nossa análise também se debruçou sobre o período da vida acadêmica em que os pedidos foram feitos (Gráfico 9). Organizamos os períodos em três grupos: os Períodos Iniciais, do 1° ao 3° período; os Períodos Intermediários, do 4° ao 6° período; e os Períodos Finais, do 7° ao 10° período ou mais. Podemos chamar, os alunos nos Períodos Finais, de concluintes, já que o curso de Serviço Social é composto por 8 períodos no Diurno e 10 períodos no Noturno.

Gráfico 9



*Sistematização dos Dados disponibilizados pela ESS/UFRJ.

Nesse quesito é possível perceber que há uma diferença entre o perfil dos estudantes que trancaram e/ou cancelaram a matrícula. Os alunos que cancelaram a matrícula encontravam-se predominantemente entre o 1° e 3° período e os motivos alegados são “Troca de Curso” em primeiro e “Abandono” em segundo, conforme Quadro 3, abaixo.

Quadro 3

Motivos (Cancelamento)	Quant.
Troca de curso	107
Abandono Definitivo	67
Prazo Máximo de Trancamento	66
Mudança de Universidade	29
Insatisfação ou não identificação/adptação	18
Trabalho	7
Mudança Cidade/Estado/País	5
Problemas Financeiros	5
Cursando outra Graduação	4
Problemas Pessoais	4
Problemas de Saúde	3
Estudo	1
Problema Familiar	1
Outros	2
Não Informado	35

De um total de 354 pedidos de Cancelamentos, 289 pedidos – mais de 2/3 – são referentes aos 5 primeiros maiores causadores da Evasão; podemos inferir que este fato acontece por 2 motivos, ambos baseados apenas na observação empírica: o primeiro pode ter relação com o fato de que alguns alunos escolhem serviço social como segunda opção de ingresso no ensino superior. Comumente, nos primeiros dias de aula do início do Curso, os professores perguntam “Por que escolhemos Serviço Social?”. Nesta ocasião ouve-se muitos alunos dizerem que em verdade queriam fazer outro curso. Então quando conseguem o curso desejado, seja pela reclassificação no SISU ou em outra instituição, ou ainda numa segunda tentativa do ENEM, eles acabam mudando para o curso escolhido anteriormente, cancelando sua matrícula no curso de Serviço Social.

A segunda possibilidade para que os pedidos de cancelamento ocorram nos períodos iniciais é que muitas vezes o aluno tem um conhecimento acerca da Profissão baseado no senso comum, de que o Serviço Social ajuda as pessoas. Essa visão é derruída nos primeiros períodos, pois desde o processo de erosão do Serviço Social Tradicional e as profundas transformações realizadas pelo processo de Renovação da Profissão, que segundo Netto (2011) promoveu a “[...] instauração do pluralismo [...]” e, entre outras coisas, colocou o Serviço Social como protagonista e não mais como agente subalterno e meramente executivo (NETTO, 2011, p.135), além de se reconhecer como instrumento da transformação social. A profissão deixou de ter uma característica assistencialista e/ou caritativa, que muitas vezes é vista pelo senso comum e

adotou uma postura propositiva, aliançada com as classes vulnerabilizadas para lutar por uma sociedade mais justa.

Tal postura requer um aporte teórico vasto e leituras complexas e críticas, o que pode afastar algumas pessoas, seja porque se choca com sua visão de mundo, ou pela dificuldade em apreender temas filosóficos, sociológicos, antropológicos e outros que são seminais na formação hoje do Serviço Social. Nos outros períodos percebe-se quase uma uniformidade das taxas de cancelamento.

Quando tratamos dos trancamentos, assim como nos cancelamentos, os Períodos Iniciais registram as maiores taxas desse tipo de solicitação, que vai caindo conforme avança o Curso, conforme o Gráfico 10, abaixo. Também como nos casos de cancelamento, os Períodos Iniciais se mantêm como maioria, assim como os motivos inferidos por nós como causadores da Evasão nos Períodos Iniciais. Todavia, pelo fato do trancamento não ser um ato acadêmico definitivo, já que o aluno pode pedir reabertura de sua matrícula, podemos acrescentar aos já apresentados alguns outros: a incerteza de que o curso seja o caminho profissional que querem seguir, além daqueles alegados nos pedidos, como a necessidade de cuidar de pessoas doentes da família, que em sua maioria é solicitado pelas alunas.

Gráfico 10



*Sistematização dos Dados disponibilizados pela ESS/UFRJ.

Ao longo do curso as adversidades podem crescer e os motivos vão variando, inclusive se coloca a “Necessidade de Trabalhar” para ajudar em casa e/ou se manter na universidade, a “Maternidade”, a “Dificuldade de Conseguir um Estágio”, entre outros, apontados pelos alunos.

Já nos Períodos Finais, o que mais foi relatado como causa dos afastamentos dos alunos do curso foram “Problemas de Saúde” e a “Dificuldade de Conciliar Estudo com o Trabalho”. É válido destacar que os Períodos Finais – do 7º ao 10º – são os que mais demandam tempo para Universidade, em virtude de que além das matérias, tem o estágio e o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. A dupla jornada é um aspecto que normalmente desmotiva o estudante, e alguns destes trancamentos acabaram se tornando abandono definitivo do curso por essas causas.

Os motivos apresentados para pedir trancamentos e cancelamentos possuem particularidades, conforme demonstrado no Quadro 3. A Troca de Curso é um dos principais motivos de cancelamento somando um total de 107 dos 354, isso expressa mais de 1/3 dos motivos de cancelamentos, uma taxa de 30,23%. Todavia essa situação não acontece apenas no curso de Serviço Social, outros cursos também identificam os primeiros períodos tendo os principais fluxos de migração, muitas vezes devido ao desconhecimento e/ou insatisfação com o curso. Segundo o vice-presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB –, durante o II Seminário de Evasão no Ensino Superior,

no Brasil, a média (de evasão) entre as (instituições) públicas e privadas é de 21 ou 22% ao ano. [...] Se considerado apenas o primeiro semestre dos cursos universitários, o valor pode subir para 40% ou 50% dos estudantes. (CRUB, 2016)

O Quadro 3 demonstra números similares entre o 2º e 3º motivos, todavia há diferença entre eles: “Abandonos Definitivos” não significa necessariamente que o aluno trancou a matrícula e não reativou mais, pode incluir entre eles os alunos que simplesmente deixaram de frequentar o curso. Quanto ao motivo “Prazos Máximos de Trancamento”, significa que o aluno trancou o curso e ficou mais de 4 períodos com ele trancado, atingindo o nível máximo de tempo, de trancamento, de 2 anos – metade do tempo integral do curso permitido pela RESOLUÇÃO CEG 10/2004 da UFRJ, como diz o Guia de Estudante ESS (2021).

No Quadro 4, abaixo, vemos os diversos motivos alegados para as solicitações de Trancamento. O “Trabalho” aparece em primeiro, relacionando-se ao Perfil dos Discentes do Curso. Composto em sua maioria por alunos de baixa renda, onde 35,5% dos estudantes de Serviço Social da UFRJ declararam que a renda familiar era de até 1,5 SM (até R \$1.405,50) (ENADE, 2018), os alunos muitas vezes acabam necessitando complementar sua renda. Não é à toa também que “Problemas Financeiros” encontra-se em 3º lugar.

A falta de investimento do Estado nas Universidades Públicas, provoca o contingenciamento de verbas, inclusive para a Assistência Estudantil, de acordo com a V

Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES, o “PNAES dedicou, até 2016, volumes sempre crescentes para as políticas de permanência, saindo de R\$ 125 milhões em 2008, para pouco mais de R\$ 1 bilhão em 2016, sofrendo todavia queda para R\$987 milhões em 2017 e R\$957 milhões em 2018” (ANDIFES, 2018, p.41).

Em função disto, muitos estudantes que não tiveram acesso à Assistência Estudantil, tentando se manter na Universidade, recorrem ao trabalho informal, parte deles, dentro do próprio espaço acadêmico, vendendo, por exemplo, docinhos ou lanches rápidos para os colegas, como forma de buscar recursos.

Quadro 4

Motivos (Trancamento)	Quant.
Trabalho	140
Problemas de Saúde	131
Problemas Financeiros	52
Insatisfação ou não identificação/adptação	50
Mudança Cidade/Estado/País	48
Problema Familiar	46
Cursando outra Graduação	35
Estudo	35
Maternidade	35
Troca de curso	35
Problemas Pessoais	22
Perda de Prazo	12
Viagem	10
Distância da Universidade	7
Incompatibilidade de Horário	6
Trancamento Especial	4
Mudança de Universidade	3
Outros	1
Não Informado	4

O motivo “Problemas de Saúde” também comparece com números representativos nos trancamentos; nesta categoria temos questões de saúde física e/ou psicológica. Todavia, de um total de 131 discentes que alegaram problemas de saúde, 24 deles são exclusivamente por problemas psicológicos. Entretanto esse número cresce se somarmos a esses os que têm a saúde mental como uma questão posta, por eles, como secundária no formulário.

Em 2018, o Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH – da UFRJ produziu um Dossiê no qual abordava a Saúde Mental da comunidade acadêmica, em sua primeira parte, que tratava sobre a Graduação, mostrava o aumento de sintomas e doenças; “Insônia. Taquicardia.

Ansiedade. Pânico. Depressão. Os sintomas são variados e têm acometido cada vez mais pessoas na universidade.” (BARRETO, 2018)

Uma pesquisa feita por Silva (2018) em uma disciplina do curso, junto às alunas cotistas da ESS/UFRJ entre 2017 a 2018, expõe as dificuldades enfrentadas por essa parcela de alunos, que já vem de um contexto de vulnerabilidade estrutural

A dificuldade de acompanhar os estudos em função da precariedade no ensino médio, a falta de tempo para estudar, **a dificuldade financeira**, a exigência de conteúdo por parte dos professores, o deslocamento entre a residência e o campus, a violência urbana, **a dificuldade de acesso a bolsa auxílio e permanência**, entre outros, configuram-se como desafios enfrentados pelos estudantes que, segundo seus relatos, desenvolvem diversos problemas de saúde física e mental. Conciliar a dinâmica da vida com os estudos torna-se para muitos, motivos de desânimo, ansiedade, insegurança e sofrimento. (SILVA, 2018, p.5)

Temos como quarto maior motivo alegado “Insatisfação/Não Identificação com o Curso” com um quantitativo de 50 pedidos. Se somarmos a esses, os 35 que alegaram como causa de trancamento “Troca de Curso”, chegamos a 85 solicitações. Porém não há como aprofundar os motivos desse quantitativo, pois suas causas podem estar além do domínio da Escola de Serviço Social/UFRJ. É uma questão bastante complexa para podemos sugerir a criação de meios de difundir mais o que realmente faz o Assistentes Social, o que é a profissão, e mesmo assim é possível que a ocorrência ainda permaneça.

Um dado que nos parece relevante apontar é que talvez o motivo “Problemas Familiares” tenha um recorte de gênero e sua relação com o cuidado e com a reprodução da vida, pois metade dos trancamentos por este motivo, foram feitos por mulheres para cuidar de um familiar doente. Se juntarmos com a quantidade das que trancam por causa da “Maternidade”, chegaríamos a 58 trancamentos, sendo assim, ocuparia o 3º lugar no Quadro, mostrando como a questão de gênero é potencializadora da Evasão. Entender a Evasão do Curso é entender as particularidades que o perfil de alunos predominantemente feminino enfrenta no seu cotidiano, como a abdicação do tempo de estudo e até da carreira, para se dedicar ao cuidado Passos (2016) evidencia isso, quando diz que a “atividade que ainda é assumida, majoritariamente, por mulheres, encontra-se vinculada a certa ‘naturalização e essencialização’ do care – cuidado – como inerente ao modo de ser feminino” (PASSOS, 2016).

Por fim, há uma questão que acreditamos ser de suma importância expor: é referente ao trancamento por motivo de “Estudo”, mas antes vamos explicar essa categoria de análise. Ela está relacionada aos pedidos de trancamento que tiveram como motivos de afastamento: tempo para estudar para concursos públicos e outras provas fora daquelas solicitadas pela Escola;

realizações de cursos de formação continuada junto às suas atividades laborais. Por fim, porém o mais importante para nós é aquela evasão tendo como motivador o fato de os alunos não conseguirem ingressar nas disciplinas dentro da periodização proposta e/ou no campo de estágio, e também por não conseguirem um orientador para realização do TCC. Essa situação soma 42,8% dos motivos de afastamento por “Estudo”. Essa é uma questão possível de ser enfrentada com ações internas, da própria Unidade Acadêmica, no caso a Escola de Serviço Social. Ao todo 35 discentes alegaram trancamento de matrícula por motivos de “Estudos”; apenas 2 disseram que era por dificuldades de assistir às aulas remotas durante a pandemia, em 2020.1.

Esse quantitativo pode ser pequeno, mas pode ser combatido e até radicalmente diminuído por ações da Gestão Acadêmica da Unidade, desenvolvendo meios e ações para evitar esses trancamentos. Não se pode fazer pouco caso da situação, senão pode acontecer do aluno desistir do curso por causa das dificuldades relacionadas ao acesso no campo de estágio – como aconteceu no único cancelamento matrícula, que desistiu do curso por não conseguir estagiar – ou na tentativa de conseguir um orientador para o TCC, que já é uma preocupação para a maioria dos estudantes.

3.4 O SERVIÇO SOCIAL COM ISTO? – EDUCAÇÃO PÚBLICA É DIREITO DA POPULAÇÃO.

No Capítulo 1 vimos como se deu a construção do Ensino Superior Público e como o avanço neoliberal impactou a estrutura educacional no Brasil. A adoção de um caráter gerencialista, que valoriza os indicadores de eficácia, eficiência e produtividade fez com que a educação brasileira se tornasse semelhante a uma empresa prestadora de serviços, afastando ainda mais a potencialização da Educação como um agente transformador da realidade social e emancipador do aluno. Além disso, a Lógica, agora ultraneoliberal, contribui constantemente para o desmantelamento da Educação Pública¹³, em todos os níveis, como direito assegurado do cidadão.

Vimos também que um dos fundamentais motivos de Evasão Universitária, assim como na maioria dos outros níveis de escolaridade, se dá por causa da realidade socioeconômica dos

¹³ Em verdade o ataque é contra tudo que é público, políticas e instituições, para saber mais ver GUARANY (2020).

estudantes, somadas às mazelas enfrentadas por eles nos seus territórios e cotidiano. Acrescenta-se a isso a restrição de investimento do Estado, contribuindo para obstaculizar mais ainda a continuidade dos alunos nos espaços acadêmicos, pois as políticas de Assistência Estudantil e ações de enfrentamento tornam-se de difícil execução.

É neste cenário que o Serviço Social se apresenta, na consecução do seu Projeto Ético Político, colaborando na defesa, garantia e viabilização dos direitos do cidadão, tendo o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população, neste caso, os alunos, e se posicionando a favor da justiça social e da equidade, assegurando a universalidade do acesso, baseando-se numa gestão democrática (BRASIL, 1993); como estipulado pelo próprio Código de Ética do/a Assistente Social.

A atuação da assistente social, se faz necessária em todos os estágios de enfrentamento a esta realidade de Evasão Estudantil; não é sem motivos que as competências do/a assistente social I, II VII e XI, que são elas:

I - elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares; II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil; [...] VII - planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais; [...] XI - realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades. (BRASIL, 1993)

Cabem tão bem para responder às demandas postas por esse fenômeno, desde a pesquisa e análise do que contribui para o agravamento e ampliação do mesmo, perpassando a elaboração de possíveis respostas exequíveis com o objetivo de minimizar os impactos e o monitoramento e avaliação da efetividade das ações, políticas e/ou programas de combate à Evasão Universitária.

O Serviço Social não é apenas a profissão que mais pode atuar em diversas instâncias dessa conjuntura, como também é um dos mais capazes para compreender o todo e as particularidades que influenciam essa totalidade, e buscar soluções fundamentadas no arcabouço teórico-prático da profissão, que contenham a Evasão e permita uma Educação Superior Pública de qualidade e acessível para todos.

CONCLUSÃO

Este trabalho buscou evidenciar a problemática da Evasão em uma IFES, em especial, do Curso de Serviço Social da UFRJ. Mostrou que múltiplos fatores contribuem para esse afastamento dos alunos, desde o espaço acadêmico até a vida pessoal desses estudantes; compreender os motivos não só permitem a superação, como possibilitam avaliar se as ações já postas em prática estão sendo realizadas de modo favorável para eliminar ou reduzir as taxas de Evasão.

Para um aluno conseguir se formar não é só estar na universidade e assistir às aulas, é necessário que ele tenha um suporte dentro e fora dos muros das salas de aula, é conseguir ter um tempo de qualidade para estudar; é ter um ambiente acolhedor e preparado para esses alunos; é ter condições de se manter, sem pensar nas adversidades do cotidiano, seja fome, violências, deslocamento, entre outros; é ter um auxílio pedagógico; é permitir e incentivar a formação de laços, de uma rede de apoio e intercâmbio de cultura e experiências.

Os enfrentamentos a essa realidade, de altos níveis de Evasão, podem e devem acontecer em diferentes esferas. A primeira, e mais necessária para muitos, é a necessidade de ampliar as verbas e o acesso à Política de Assistência Estudantil e suas ações, que muitas vezes são restritas a uma parcela muito pequena, pois mesmo os alunos se enquadrando nos requisitos – que são bem restritos, a falta de investimento acaba fazendo com que os estudantes não consigam acessá-la.

Como vimos ao longo do trabalho, a Assistência Estudantil tem um papel fundamental para a permanência do aluno nas Universidades, especialmente nas Instituições Públicas, pois as IFES públicas colocam demandas e possuem horários que dificultam o aluno conciliar trabalho e estudo. Muitas IES privadas se apropriam dessa problemática, divulgando propagandas e cursos que permitem a flexibilização dos horários e criação de modelos de ensino mais adaptáveis à realidade dos alunos, mas não com a qualidade das Universidades públicas; infelizmente, diversos alunos trabalhadores acabam se ludibriando com essas propostas.

Conseguir que os estudantes acessem e, principalmente, permaneçam nas Universidades Públicas não é apenas uma forma de assegurar o direito dos cidadãos, mas também ter certeza com uma formação profissional qualificada. Sendo assim, abranger a Assistência Estudantil é indispensável para conter a Evasão Universitária, inclusive a pública.

Se ações de enfrentamento por parte das Universidades é um ponto importante, as ações por parte dos cursos não ficam para trás. Muitos alunos no decorrer do curso, mas em especial nos primeiros períodos, encontram uma certa dificuldade com a apreensão do conteúdo, seja

pelo nível de dificuldade ou pelo déficit de conhecimentos anteriores; o segundo ponto não é necessariamente responsabilidade dos cursos, porém eles podem criar mecanismos para que os alunos não evadam por essa questão. Os cursos podem criar formas de auxiliar os alunos com reforços pedagógicos, ministradas por alunos voluntários, que se encontram nos períodos finais do curso, tendo um professor como orientador.

Essa troca entre os alunos é capaz de incentivar e fomentar os laços, que é outro ponto que ajuda muito os alunos a continuar na Universidade. O capitalismo estimula a corrosão das relações entre os indivíduos e defende o individualismo, onde suas necessidades e anseios devem ser colocados acima de tudo e todos, incitando a competitividade e dificultando a criação de conexões entre os pares na sociedade em geral, e nos espaços acadêmicos em particular; esse processo permite a manipulação das massas de modo mais descomplicado por parte do capital.

A noção de pertencimento e desconstrução da autoculpabilização e autoresponsabilização, entendendo que as dificuldades sofridas não são exclusivas de um discente, alivia a cobrança e o sofrimento psíquico enfrentado por vários alunos no decorrer da graduação. A Semana Pedagógica, realizada todo início de período e sobretudo com os calouros, permite essa troca entre os alunos da Escola de Serviço Social, porém ao longo do período e da graduação esses laços vão se afrouxando e se perdendo, por esse motivo, seria interessante a criação de espaços de troca, ou realizar ações para reconstruir e incentivar a coletivização das experiências e identificação entre os estudantes.

A Evasão no Ensino Superior público não é apenas uma grande perda para o aluno que deixa de conseguir o tão desejado diploma, mas também é uma perda para o mercado que desqualifica este indivíduo para ocupar altos cargos, visto que muitas vezes esses alunos não retornam as Universidades, sejam elas públicas ou privadas; para além é uma perda também para a sociedade, que tem seu investimento perdido.

Criar ou permitir uma conjuntura que inviabiliza o aluno de realizar o seu sonho e tornar sua trajetória acadêmica um pesadelo, sofrido cotidianamente, é bárbaro. Inúmeras vezes os obstáculos postos são ao ver pequenos se considerar o contexto geral, mas o que é necessário sempre reafirmar é que a Evasão raramente é uma decisão com apenas uma explicação; normalmente a desistência é a somatória de diversas dificuldades enfrentadas, até um momento em que o aluno não consegue mais conciliar o que é demandado com as respostas necessárias ou satisfatórias para o próprio estudante.

Infelizmente este Trabalho não conseguiu contemplar dois fatores que seriam interessantíssimos, o primeiro é o perfil mais detalhado dos estudantes que evadiram; conhecer

as particularidades destes alunos, como: cor, moradia, idade; forma de ingresso e se teve ou não contato com Políticas de Assistência Estudantil, pois essas questões auxiliariam na construção de enfrentamentos a esta evasão. Já o segundo é o contexto pandêmico, pois neste período diversas situações se agravaram e o distanciamento do espaço universitário também acabou dificultando o sentimento de pertencimento, entre outros desafios, o que possivelmente contribuiria para o afastamento dos discentes. É válido destacar que todos os níveis de Ensino sofreram, e continuam sofrendo, com a Evasão no período da pandemia.

Por fim, gostaria de destacar a importância deste debate em todas as etapas de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, pois a Evasão é um fenômeno preocupante que necessita de um acompanhamento contínuo e ações que a todo momento sejam avaliadas e atualizadas a fim de refrear esse panorama. Impedir a Evasão Escolar, seja em qual for a instância, é garantir direitos à população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Isa; SILVA, Rafael; BANDEIRA, Tainá. A reforma universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior. In: XIX Semana de Humanidades, 2011, Natal. XVIII Semana de Humanidades, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT29/A%20REFORMA%20UNIVERSIT%C1RIA%20DE%201968%20E%20AS%20TRANSFORMA%C7%D5ES%20NAS%20INSTITUI%C7%D5ES%20DE%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>> Acessado em 19 de Agosto de 2021.

ARAÚJO, Gerado J.; CARVALHO, Cesar M. o Ensino público e as políticas de acesso ao ensino superior brasileiro no governo Lula. Espaço Acadêmico. 2012, n. 132, p. 166-174.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E IDIOMAS TURÍSTICOS. Pesa desejo de melhor qualidade de vida de quem convive com a recessão e a violência. 2017. Disponível em: <<https://www.belta.org.br/para-fugir-da-crise-numero-de-brasileiros-em-graduacao-no-exterior-aumenta-50/>> Acessado em 03 de Dezembro de 2021.

BARRETO, Pedro Dossiê: A saúde mental na UFRJ – Parte I: Graduação. Rio de Janeiro, 2018.

BOSCHETTI, Vania R. Plano Atcon e Comissão Meira Matos: construção do ideário da universidade pós-64. HISTERDBR [online]. São Paulo, 2007, n. 27 p. 221-229. Disponível em: <<http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/system/files/acervo-livre/cg0128/videocg0128004.pdf>> Acessado em 28 de Agosto de 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.096 de 24 de Abril de 2001. Institui o Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

_____. Código de Ética do/a Assistente Social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão – 10ª ed. Conselho Federal de Serviço Social, Brasília. 2012. “Atualizado em 13.3.1993, com alterações introduzidas pelas Resoluções CFESS n. 290/94, 293/94, 333/96, 594/11.

_____. Decreto nº 60.455-A de 13 de Março de 1967. Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Diário Oficial da União, Brasília, 1967.

_____. Decreto nº 7.234/10 de 19 de Julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da educação superior 2009. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/centro-da-educacao-superior/centro-da-educacao-superior>> Acessado em 17 de Dezembro de 2021.

_____. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2012

_____. Ministério da Educação. Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro. INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avaliaministro#:~:text=Em%202010%2C%2011%2C%25,do%20ensino%20m%C3%A9dio%20no%20Brasil.>> Acessado em 23 de Janeiro de 2022.

CHAUÍ, Marilena A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação. 2003, n. 24, p. 5-15.

_____. Ditadura iniciou devastação física e pedagógica da escola pública. [entrevista concedida a] Paulo Donizetti de Souza. Rede Brasil Atual. 2012. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2012/03/para-marilena-chau-i-ditadura-militar-fez-com-que-universidades-nao-oferecam-formacao-humanista/>> Acessado em 09 de Outubro de 2021.

CISLAGHI, Juliana F. A trajetória histórica do ensino superior no Brasil: expansão e privatização da ditadura aos governos do PT. *SER Social*. Brasília, 2019, n. 44, p. 134-151.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. CRUB sedia segunda edição do Seminário “Evasão no Ensino Superior”. In II Seminário de Evasão no Ensino Superior, 2015. Disponível em: <<https://www.crub.org.br/crub-sedia-segunda-edicao-do-seminario-evasao-no-ensino-superior/>> Acessado em 27 de Fevereiro de 2022.

DE OLIVEIRA, Cecília B. Reforma e resistência: impactos estruturais e subjetivos das ditaduras civil-militares brasileira (1964–1985) e chilena (1973–1990) nas universidades públicas: *Brazilian Journal of Latin American Studies*. 2018, n. 33, p. 79-100.

DIAS, Ellen; THEÓPHILO, Carlos; SOARES, Maria Evasão no Ensino Superior: estudo dos fatores causadores da evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros Unimontes. In: *Anais do 10º Congresso Usp de Controladoria e Contabilidade e 7º Congresso Usp de Iniciação Científica em Contabilidade*, São Paulo, 2010.

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior – Raides19. Portugal, DGEEC; 2019. Disponível em: <[https://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1235&fileName=DGEEC_DSEE_DEES_2020_Destaque_RAIDES19_I.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1235&fileName=DGEEC_DSEE_DEES_2020_Destaque_RAIDES19_I.pdf)> Acessado em 03 de Dezembro de 2021.

FONAPRACE/ANDIFES. I Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 1997.

_____. II Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2004.

_____. III Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2011.

_____. IV Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2016.

_____. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) da IFES. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2019.

GUARANY, Alzira M. B. Trabalho do(c)ente: a saúde dos professores da educação superior pública. Praia Vermelha. Rio de Janeiro, 2020, n.1, p. 187-211.

_____. Trabalho docente, carreira doente: elementos que impactam a saúde mental dos docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Estudo de casos. Rio de Janeiro, 2014.

HERINGER, Rosana Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. Revista TOMO. 2014, n. 24, p. 17-35.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Cadernos de Pesquisa. 2007, n. 132, p. 595-609.

IAMAMOTO, Marilda V. O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese dos Indicadores de 2009. Rio de Janeiro: IBGE; 2010.

INSTITUTO DE MICROBIOLOGIA PAULO DE GÓES. UFRJ é a 4ª melhor universidade da América Latina, afirma US News. (s.d) Disponível em: <<https://www.microbiologia.ufrj.br/portal/index.php/pt/destaques/novidades-sobre-a-micro/1103-ufrj-e-a-4-melhor-universidade-da-america-latina-afirma-us-news>> Acessado em 18 de Janeiro de 2022.

LADEIRA, Mariana; DA SILVA, Hilda (Des)Caminhos do sistema brasileiro de cotas universitárias. Temporalis. Brasília, 2018, n. 35, p. 220-243.

LEMES, Mauricio; SEVERI, Fabiana. Contextualização histórica das políticas de cotas em universidades públicas federais no cenário de mudanças no modelo político-social do

Brasil da última década (2003–2013). Digital de Direito Administrativo. Ribeirão Preto, 2015, n. 1, p. 221-237.

LIESENFELD, Tainara A sobrecarga invisível na universidade. Arco [online]. 2018. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/midias/arco/a-sobrecarga-invisivel-na-universidade/?amp>> Acessado em 03 de Setembro de 2021.

MACHADO, Paulo H. A.; LIMA, Elizeth G O Enem no contexto de políticas para o Ensino Médio. Perspectiva. Florianópolis, 2014, n. 1, p. 355-373.

MAIA, Luiza UFRJ é eleita novamente a melhor federal do país em ranking internacional. Veja Rio. [online] 2021. Disponível em: <<https://vejario.abril.com.br/cidade/ufrj-melhor-federal-ranking-internacional/>> Acessado em 18 de Janeiro de 2022.

MALAJOVICH Nuria; VILANOVA Andrea; TENENBAUM, Deborah; VELASCO, Leonardo O manejo da urgência subjetiva na universidade: construindo estratégias de saúde mental dos estudantes. Interação em Psicologia. 2019, n. 02, p. 177-183.

MANCEBO, Daise; VALE, Andréa; MARTINS, Tânia Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995 – 2010. Revista Brasileira de Educação. 2015, n. 60, p. 31-50.

MICHAELIS. Moderno dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2016

MORAES, Pâmela Saúde mental na universidade importa?. Politize! [online]. 2018. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/saude-mental-na-universidade/>> Acessado em 12 de Setembro de 2021.

NETTO, José P. Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós 64. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2007

NOGUEIRA, Cláudio; NONATO, Bréscia; RIBEIRO, Gustavo; FLORENTINO, Sandra Promessas e limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. EDUR – Educação em Revista. Belo Horizonte, 2017, n. 33, p. 61-90.

OLIVEIRA, Antonio J. B. Uma breve história da UFRJ. (s.d.) Disponível em: <<https://ufrj.br/aceso-a-informacao/institucional/historia/>> Acessado em 28 de Janeiro de 2022.

OLIVEIRA, Thiago O ENEM: breves considerações sobre importância avaliativa e reforma educacional. Educação por Escrito. Porto Alegre, 2016, n. 2, p. 278-288.

OLIVEIRA, Vanessa; PEREIRA, Larissa; FERREIRA, Aandrea. Entre o universal e o focal: a política de assistência estudantil no ensino superior e a particularidade da Universidade Federal Fluminense (UFF). In: Políticas regressivas e ataques aos Direitos Sociais no Brasil: dilemas atuais em um país de capitalismo dependente. Navegando Publicações. Uberlândia, 2020.

ORTIZ, Fátima G. Desafios contemporâneos para o Serviço Social: algumas considerações. Juiz de Fora: Libertas, 2007, n. 2, p. 01-30.

PASSOS, Raquel G. Trabalho, cuidado e sociabilidade: contribuições marxianas para o debate contemporâneo. Serviço Social & Sociedade [online]. 2016, n. 126, p. 281-301. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.069>> Acessado em 15 de Fevereiro de 2022.

RISTOFF, Dilvo Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. In: Cadernos do GEA, n. 9. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, 2016.

SANTOS, Maria C. P. Problematizando a universidade em seu contexto contemporâneo: uma questão para além dos documentos. In: II Colóquio internacional de pesquisa em Educação superior: formação de professores e ensino por competências. João Pessoa: UFPB virtual, 2014.

SILVA, Adriano; SANTOS, Beatriz. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. Avaliação. Campinas, 2017, n. 3, p. 741-757.

SILVA, Claudia Estudantes de Serviço Social da UFRJ ingresso pela política de Ações Afirmativas: uma pesquisa de campo. Rio de Janeiro: Escola de Serviço Social; 2018.

SOBRINHO, José; DE BRITO, Márcia La educación superior en brasil: principales tendencias y desafíos. Avaliação. Campinas, 2008, n. 2, p. 487-507.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Escola de Serviço Social – ESS/UFRJ. (s.d) Disponível em: <<http://ess.ufrj.br/index.php/escola>> Acessado em 01 de Fevereiro de 2022.

_____. Resolução CEG 02/2016: Dispõe sobre a orientação acadêmica a alunos de graduação. Rio de Janeiro, 2016.

_____. Resolução CEG 10/2004: Dispõe sobre o cancelamento de matrícula por insuficiência de rendimento acadêmico. Rio de Janeiro, 2004.