



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CAMPUS REGIONAL DO VALE DO IVAÍ
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**



KAWANA ELVIRA CRUZ DOS SANTOS

**ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO CURSO DE
SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ (UEM): Contexto, determinantes e estratégias**

KAWANA ELVIRA CRUZ DOS SANTOS

ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM): Contexto, determinantes e estratégias

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edinaura Luza

Ivaiporã – Paraná

2023

KAWANA ELVIRA CRUZ DOS SANTOS

ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM): Contexto, determinantes e estratégias

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Edinaura Luza
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Maria Celeste Melo da Cruz
Universidade Estadual de Maringá

Ivaiporã, 20 de abril de 2023.

Dedico este trabalho a minha turma de 2018, especialmente para Jéssica Couto e Kelly Viesba; juntas nos tornamos multidão. É só o começo! Dedico também para aquela que acreditou em minhas possibilidades, minha orientadora, Edinaura Luza.

AGRADECIMENTOS

Sento-me comigo um pouco, vou fazer uma pausa nas teorias, deixando de lado todos os meus “inúmeros prazos apertados”. Haverá tempo para todos eles mais tarde. Nesse dia, na construção do meu trabalho de conclusão de curso, meu coração deseja contar com qual intensidade escolheu viver, deixando de lado as covardes ninharias de grande importância. Estou feliz e grata por ter conseguido encontrar o caminho. Por isso vou, por enquanto, permitir que apenas a gratidão me abençoe por um tempo.

O meu primeiro agradecimento é para a força vulcânica que permeia todas as partes do meu corpo, para essa coragem de contar aos dias as infinitas possibilidades da vida que dançam com meu coração. E nesse caso, querido Drummond¹, meu coração é sim maior que o mundo. Aqui, tão perto do fim da minha graduação, me pego abraçada ao meu espírito de caloura e me peço um minuto de silêncio para compreender o significado indescritível da minha resistência potente, linda e pulsante. É grande para uma filha da classe trabalhadora pesquisar e tomar a educação como um direito essencial. É grande ocupar os corredores, salas de aulas, extensões e pesquisas. *É grande ser a primeira de uma família a ocupar uma universidade pública.* É grande acreditar que aqui é meu lugar. E acreditando tanto, me devo tamanho agradecimento.

Com essa energia revolucionária agradeço em igual euforia aos meus pais. Ao querido e doce Tuca (*in memoriam*), para o qual desejo ser motivo de tamanha euforia no céu agora, sei que enquanto pesquiso, escrevo e defendo ousadamente um tcc, o senhor consegue me sentir. Honestamente, cedo ou tarde a gente se encontra², até lá te faço grande em meus sonhos. Obrigada, por me tornar possível. E a minha forte mamãe Maria da Penha, uma força da natureza, para honrá-la me junto a Milton Nascimento³ para dizer que a senhora tem raça, força, gana e sonhos maiores para nós, essa tua marca ousada, me enche de orgulho e gratidão por ser sua filha. Até aqui, sempre foi sobre nós. Se eu pudesse retomaria a pequena Maria e a embalaria no colo, cantando sua coragem, como uma oração de vida. Obrigada,

¹Mundo Grande, Carlos Drummond de Andrade.

² Referência Nx Zero em sua música Cedo ou tarde.

³ Referência a Milton Nascimento em sua música Maria Maria.

minha mãe, a senhora merece uma vida boa. Te ver na plateia da minha defesa de tcc me fez derramar um oceano de alegrias.

A minha família, minha vovó Maria Elvira, minhas irmãs Ana Paula e Ana Bel. Minha querida tia Erondina. Minhas primas Nayara, Alessandra e Irani. Minhas queridas e saudosas tia Laurinda (*in memoriam*), vovó Maria Rosa (*in memoriam*) e Tia Lídia (*in memoriam*). As queridas Victória Emanuely e Jaqueline Valoto, minhas irmãs da vida, escolhidas pelo coração. Meu maior e mais profundo agradecimento. Todas essas grandes mulheres, as que voam o universo agora e as que posso abraçar, tornaram a minha montanha mais alta e possível. Espero que olhem para cá e sintam que os sacrifícios valeram a pena. Respiro o ar das mulheres que costuraram meus pontos, *fui eu que me tornei quem sou*, mas elas são parte do meu tecido⁴.

Contando a força das mulheres que me povoam, desejo agradecer a minha terna Julia (*in memoriam*). Como eu queria ver seus olhos brilharem ao me ver escrevendo um TCC, foi bem mais difícil sem você. A saudade ainda me assombra, mas teu manto de amor genuíno cobre a minha existência. Te dedicarei todos os meus livros, todas as minhas pesquisas, todos os meus sucessos, porque sempre que eu vencer daqui te contarei em gritos eufóricos que apesar da dor, podemos nos salvar. Acredite Jujuba, a vida é agridoce, todavia, faz sentido.

E tomada pelo perfume da coragem, desejo agradecer a minha turma de 2018, mulheres únicas, afetivas e singulares que estão marcadas no meu coração. Que me ensinaram a força da união, do cuidado e do acolhimento. Para as que não permaneceram, conto que não houve um dia sequer que não desejei tê-las na nossa pequena UEM. Não houve um sonho sequer que não ansiei realizar com vocês... Ana Kelen, Denise Proença, Fernanda Trovani, Heloisa, Jessica Fernanda, Jéssica Daufen e Talita Mayer, sinto que nós merecíamos mais e agradeço por não soltarem minha mão. Que honra ter tido a sorte tamanha de conhecer a gentileza, a bondade, o cuidado e o amor que juntas transbordávamos. Quando ríamos, fazíamos música. Se chorávamos, criávamos cura. Fomos e seguimos sendo uma conversa interminável. Em breve, ao levantar meu diploma, será pela força de mulheres, que unidas mostraram uma educação revolucionária.

⁴ Referência ao poema Honre suas raízes da poeta Rupi Kaur.

Nessa direção, queridas sobreviventes de 2018, Jéssica Couto e Kelly Viesba, desejo chorar um oceano dos maiores só de pensar na nossa coragem. Quando nos vejo aqui, depois de uma greve, uma pandemia, uma reformatação da vida, nos vejo mais crescidas em ousadia. O mundo é infinito em possibilidades e todas são nossas. Agradeço a força diária. Nos enraizamos juntas, em prol de algo maior que nossos medos. E parafraseando Antoine de Saint-Exupéry⁵ o tempo que dedicamos umas as outras é que nos tornou especiais. Se não pela doçura do nosso amor, pela segurança de nossa presença e pela força de não desistir, nada teria sido possível. Daqui, levaremos as rugosidades de um tempo difícil e intransigente, mas, do mesmo modo, não poderemos esquecer dos nossos abraços possíveis regados a muito chororô, medo e inconformidades. Obrigada, por não desistirem.

As queridas Nayara Inamorato e Diuliane Fortunato, nossa fusão de turmas foi desafiadora, e agradeço por nossa coragem de estarmos juntas. Por respirarmos fundo, com calma... Nossas ondas nos embalaram e só não nos afogaram, porque nosso acolhimento nos tornou maiores que a fúria dos dias. O mundo existe dentro de nós e mesmo sem que vissemos, o sol nos protegeu. Agradeço, sobretudo ao grande dia 7 de março de 2023, que nos mostrou que a turma de 2022 havia se unido por um propósito: **celebrar o tamanho imenso de grandes mulheres que se amam**. Quando uma mulher vence, todas vencem. Que bom que em tempo enxergamos isso. Que possamos dividir jornadas e cobrir em afeto nossos sonhos. As amo profundamente.

Na mesma ternura, agradeço minha gentil irmã Gabriela Viana, já escrevi sobre o amor. Incontáveis foram os momentos em que vi esse amor brilhar nos seus olhos Gabi, apresentando sua alma imensa e ensolarada. Todos os últimos anos de UEM, compartilhei seus risos, suas ânsias, suas ideias e suas mãos me guiando despreocupada pelo passeio universitário. Ora, vi amor em você enquanto atravessava os corredores sempre entregue a tudo que acredita e sonha. Obrigada, minha amiga, por me inspirar. Aqui, desejo que abandone a severidade e acredite na grandeza de sua inteligência. A ciência ganha uma grande e destemida pesquisadora, que com ética e compromisso revolucionará tudo que desejar, do mesmo modo que abrilhantou a discussão sobre acesso e permanência. Voe minha irmã, no mestrado e no mundo, tudo que seus olhos alcançarem, tu poderá abraçar.

⁵ Referência ao livro O pequeno príncipe.

Querida professora Celeste, vou te contar, tudo um dia vai passar, 20 anos ou 98 vidas no futuro, o momento mais bonito que a gente viveu juntas e o mais terrível, mais estranho e mais confuso⁶, mas, a forma profunda que você me marcou, isso jamais passará. Enquanto ensaio esse agradecimento, me vejo sentada na plateia da recepção dos calouros. Seus olhos brilhantes e seu sorriso maior que toda a sala, chamando cada um dos calouros do ano e desejando um caloroso começo é uma memória que sempre vou celebrar. Penso em nossa primeira aula e sou tomada por um choro lindo, você me entregou nas mãos o Serviço Social e seu compromisso com minha formação me fez resistente. Fui sua aluna, sua extensionista e sua companhia para além dos limites da UEM e em todos os cenários, você soprou vida e ousadia em meu coração. Você me ensinou na prática coisas que me transformaram para sempre. E aqui, qualquer agradecimento não basta. Nesses anos, tive a sorte de descansar no conforto da sua bondade e não teria chegado tão longe se suas mãos não segurassem as minhas. Ora, já dizia Rupi Kaur⁷, é preciso ter jeito de casa o lugar que acolhe nossa vida, você é o lugar onde consigo descansar do medo de amar. *Beloved*, daqui para todas as vidas futuras, meu coração será teu. Obrigada, por tanto.

Aos meus professores, comprometidos com a minha formação, exigentes e pacientes com minhas gracinhas e minhas questões insalubres, o maior e mais confuso agradecimento.

Queridos/as professores Rafael Silva e Elizete, que junto da Celeste, me apresentaram a universidade em 2018, os três grandes nomes que tínhamos. A força, a coragem e a luta de vocês me inspiram. Agradeço pelo rigor, pelas provas duras, pelas broncas, pelos puxões de orelha e no fim, pelos abraços, conselhos e risos. Desagradeço pelo exame de formação, mas, relevo, querido professor Rafael, não teria crescido tanto sem seus métodos estranhos. No combo 2018, agradeço a querida professora Valéria e suas aulas dos sábados de manhã, regados a café e dancinhas no intervalo. Que bom que me exigiram, que bom que me cobraram, que bom que me fizeram crescer!

Nessa direção, agradeço ao professor Eduardo Couto (querido Dr^o Dudão), por todas as incontáveis lições sobre acolhimento, cuidado e sabedoria. Certamente, nos dias de maior descrença, sua alegria viva e apoio incondicional, me fortaleceram

⁶ Trecho extraído da música de César Lacerda Isso também vai passar.

⁷ Referência ao livro "o que o sol faz com as flores" de Rupi Kaur.

na caminhada. Todos os dias, com riso longo e coração aberto, me ensinou um pouco sobre a vida. Honestamente, o caminho teria mais obstáculos sem você. Como uma árvore-filha você trouxe novas ideias, vida após a morte, esperança e sabedoria. Talvez você seja uma das cinco mil explicações possíveis para o amor. E sinto um alívio por ter encontrado você empenhado em explicar o amor. Te observando posso descansar e desacelerar. Basta um olhar seu, um riso largo. Uma ou duas palavras de incentivo, que me faço testemunha: Ainda é justo. Ainda é bonito. Querido, Eduardo Luis Couto, teu coração é tão bonito, profundo e artístico como só um verdadeiro milagre poderia ser, teu choro depois de nossas bancas, seu abraço forte e emocionado, tua força incontestável e seu amor regado em graça, me constrange e me faz desejar dividir o mundo com você. Jamais irei me despedir do cara que curou meu coração de tantas desesperanças.

A professora Claudiana, por suas aulas hipnotizantes e pela força incontestável nos dias de medo. Pelos abraços longos, pelo olhar sereno e pelo humor na medida certa. Eu exagero. Eu peço. Furto poetas, aproprio-me de palavras, canções e histórias e dou tudo na sua mão, porque é tão puro o que experimento que acredito que essas pessoas te conheceram e já lhe deram tudo bem antes de mim. Mesmo que eu falhe em explicar, sou genuinamente grata por ter pegado minha vida em tuas mãos e soprado a cura enquanto prometia não desistir de mim, naquele dia pandêmico e sombrio em que pensei em arrancar-me do mundo. Obrigada, meu bem!

Juntamente, agradeço ao professor Douglas Marques, essencialmente pelo dia em que com tranquilidade disse *“não seja tão rigorosa com você, a vida já é rigorosa, pegue leve”* ... esse olhar gentil, me acolheu com calma. Viverei muito e não serei grata suficientemente. Obrigada, por olhar nossa potência, por nos contar dela, por jogar flores nos nossos canteiros de lágrimas. Obrigada, pelos olhares com terna humanidade, por rir ao nosso lado e por amenizar os desejos de chorar um rio inteiro em medo. Obrigada, pelos caminhos incríveis na pesquisa e para além dela, por mostrar que um bom profissional deve antes ser um bom ser humano. Sou sua fã, até quando me esqueço alguma disciplina tua.

Por último, agradeço ao professor Rafael Ferarezze, pelo olhar freiriano, pela paciência e cuidado com nossas rotinas insanas. Essencialmente, obrigada, por enxergar em mim a potência necessária para seguir nessa pesquisa, sobretudo por

me ensinar a entregar ao universo a fé em mim, deu tudo certo. Obrigada, pelos chacoalhões e risadas milagrosas.

Queria ter tido mais do presencial com vocês, contudo, honro cada aula remota que ministraram, embora regados a solidão das câmeras desligadas. Queria ter aproveitado mais a companhia, a gentileza e a graça de vocês. Obrigada. Aqui, os honro dizendo: ***me digas, e eu esqueço; me ensine, e eu lembrarei; envolva-me, e eu aprenderei***⁸.

Agradeço a Ticiane Oliveira, que me curou dos medos de caloura. Amenizou minhas ansiedades e me despertou a poesia. E quando pensei não caber na universidade, me fez menos solitária e mais comunidade, me entregando as preces pelas marés brandas, uivos e sinfonias. Ainda que as preocupações e os ventos desfavoráveis fossem imensos, o amor que me entregou foi poderoso para me fortalecer e enraizar, você trouxe sol para as minhas flores. Juntamente dos/as demais companheiros/as, tornaram 2018-2019 uma ilustre festa. Foi gentil, divertido e bom conhecer uma UEM mais humana e acolhedora. Queridos/as amigos/as, que essa instituição me presenteou, nominalmente, Débora, Andressa Milinsck, Bruna Rinaldi, Nádia, Érica, Giovana Guidelli e Arthur, meu amor e gratidão por vocês ultrapassam os limites institucionais e as fronteiras do mundo.

Um adendo aos encontros de 2018, querida Giovana, obrigada por ter me escutado ensaiar para o grande dia, por tua atenção genuína e por derramar seu tempo em meu coração. Teu afeto me assegurou do meu tamanho. Junto a isso, que lindo tê-la me celebrando. Outrossim, querida Andressa que junto a Giovana, foi o apoio fundamental a minha defesa. Obrigada, por cuidarem dos detalhes. Por me tirarem do chão e me levarem ao céu em tanto cuidado. São cinco anos celebrando a sorte de ter grandes amigas. E como diria Outroeu⁹, o amor vem me encontrar e me curar. É mesmo lindo testemunhar os encontros da vida.

Em igual ternura, agradeço aos encontros de 2022, queridos/as companheiros de UEM. Vocês trouxeram de volta a luz e vida dos corredores universitários. Seus olhos iluminaram meu coração e me devolveram a minha paixão pelo nosso CRV. Para além das jornadas acadêmicas, desejo compartilhar a minha vida. Que tenhamos noites longas no seu zé ou cafés em tardes comuns. O mundo com vocês é bonito e me traz intenso conforto, especialmente meus/minhas queridos/as: Maisa,

⁸ Frase retirada da série Anne With An E.

⁹ Referência a música "Mantra" de Outroeu.

Vitor, Naiana, Geovanna, Caroles e Cesinha, ***vocês vieram com luzes tranquilas e me aproximaram do lar.***

Vitor, tua força foi fundamental para a minha permanência. Quando pensei em desistir da nossa UEM e da vida, o universo, os guias e os anjos maiores, me olharam com misericórdia e me apresentaram o seu amor. Sua fé, sua ousadia, sua força e sua coragem, me protegeram como um abraço em céu infinito. Nas vezes que desejei o choro mais extravagante, teu coração me curou em riso. Obrigada por me permitir ser sua amiga e conhecer o que existe para além de suas piadas insanas. Você tem um coração mole e uma alma pura. Obrigada pelos lanches e humor ácido, que me tiraram do caos e me firmaram. Querido irmão, você foi um ENCONTRO, no sentido mais honesto possível. E te encontrar, em um mundo tão antigo e cheio de gente, me salvou. Amo-te para além dessa vida. Obrigada, por me tirar de uma dança solitária, eu renasci do seu lado.

Caroles, apesar de nosso pouco espaço-tempo, vivemos uma onda oceânica de afeto e cuidado e tem sido lindo te amar de perto. Desejo conhecê-la dia a dia um tanto mais e aprender com suas ondas reflexivas e viajantes. Com você flutuo o mundo sem sair do lugar. Você me ajuda a ver o mar, mesmo sem conhecê-lo. E ainda que eu seja a visão turva de um coração confuso, me admira e aprecia com grandeza o que nem eu sou capaz de ver. Seus olhos iluminam um mundo.

Maisa, minha caminhoneira, nossas trocas de abraços e conversas madrugada a fora no seu caminhão, me apresentaram um amor incontestavelmente novo, quero tê-la sempre perto, você me cura da vida. Demorei uma vida inteira para descansar na essência do amor, para conhecê-lo de pertinho, para encontrar a mais pura segurança nesse mundo caótico. Você é um sopro de ar puro, é como se eu estivesse me afogando e você me salvasse. Eu prevejo um futuro precioso, de idas despretensiosas e silenciosas a padaria, ao supermercado, a praça ou ao seu zé, pra ecoarmos um estrondo oceânico de amor e vida. Obrigada por me ensinar que o amor não é dor. Eu vi deus quando olhei nos seus olhos e aprendi a amar. A luz que teu amor me apresentou, me faz acreditar no céu. Meu bem, me dê a sua mão e não me deixe jamais me afastar do amor.

Honestamente, sem os/as companheiros/as até aqui citados, nenhum tcc teria sido escrito. *É preciso amor para estar sã e salva. Nenhuma produção teórica se faz sem a revolução do colo, do cuidado e do tempo com os que nos celebram.*

Nessa direção, agradeço a minha sutil, doce e afetiva supervisora de estágio, a grandiosa Jéssica Anali, a qual, me soprou coragem, me incentivou e se importou comigo. Sempre com palavras de otimismo, me fazendo entender o que era importante. Com sua poesia viva, iluminou meus olhos. Com sua empatia pura, me protegeu dos dias de cansaço. Querida, supervisora, eu não teria conseguido sem você. Talvez você nem imagine, mas, sua compreensão também me salvou. Toda luz e vida para você. Que o céu te abençoe em força e te cubra com flores gentis.

Quando a vida é insustentável, o amor pode nos salvar. Aí um dia, a gente percebe que tudo melhorou. Nos pegamos dançando sobre nossas cinzas, pesquisando e defendendo pesquisas, enquanto pessoas gentis nos celebram. Eu não acreditava. Por isso sou tão grata aqueles que me sustentaram viva. Sobretudo, minhas amigas poetas, Idayane e Yolanda. Vocês me encheram de vida, porque ***quando os lugares altos me convidaram ao grande salto, as brechas de vida iluminaram seus versos e me afirmaram nos dias.***

Enquanto agradeço, lembro dos dias sombrios em que a morte me alcançou e devo então agradecer as minhas queridas psicólogas por me protegerem. Querida Ana Anacleto, quem diria que haveria um dia feliz para mim? Você, evidentemente. Quando eu era um solo infertil, tu insististe em puro amor, me prometendo vida. Obrigada, por não desistir do grande jardim que eu sou. Querida, Heloiza, lembro das intermináveis conversas que tivemos quando pensei em ir embora do mundo. Teu abraço seguro e seu riso potente, desbravou meu coração, lavando meus olhos com calma e me mostrando um infinito de possibilidades. Não consigo descrever o meu amor por vocês duas. Mas, acho que nem preciso, vocês já sabem de tudo.

Agradeço a querida Neilaine, lembro-me das minhas desesperanças e desistências. Durante uma vida inteira, dificilmente fui até o fim de algo. Mas, Neilaine viu algo em mim. E insistiu para que eu também visse. Contou tanto da UEM para mim e mesmo não me ganhando para a História, celebrou e me acolheu em cada passo até aqui. Você me acertou em afeto e me fortaleceu em grandeza. Não viverei tempo suficiente para agradecer pelo colo seguro, pelas conversas intermináveis e pela sua fé em tudo de bonito que sou e serei nesse mundo. Meu amor, minha admiração e gratidão são seus. Você me lembra que não há nenhum perigo no amor.

Quando o assunto é amor, penso também na querida Polyana, a mãe que me adotou quando eu era uma adolescente porco espinho, quando eu ainda

desconhecia qualquer sinal do amor. Se no dia vinte de abril, fui tida como cria do afeto, devo a insistência daquela que fez o céu morar em mim. Querida mãezinha, obrigada por me assegurar que os meus olhos veriam dias bonitos. Obrigada por suas promessas esperançosas ao meu respeito. Obrigada, por me proteger em suas orações e me deixar ficar descansando no seu colo sempre que o medo me apertou. A vida é bonita com você. Que lindo foi te observar derramando um oceano de amor por mim junto a plateia de amor que reuni em minha defesa.

Ao querido professor Marcos, que me acolheu em suas aulas de didática, nas aulas presenciais e remotas, me fazendo possível e parte essencial das aulas. Aqui, reafirmo minha admiração a sua prática profissional, pois, em uma sala de dez ou cem, você tem sempre um cuidado em fazer com que todos se sintam fundamentais as aulas. ISSO É DIDÁTICA, sempre regada a muita humanidade. Você, professor, me ensinou muito mais do que imagina.

E me encaminhando para o final desse mundo de agradecimentos, trago a cereja do bolo, minha orientadora querida, Edinaura Luza, honro suas raízes fortes, sua ética incontestável, seu compromisso, sua luta, sua força e sua coragem. Quando te escolhi minha orientadora, meu desejo era experimentar a grandeza do seu intelecto, tão elogiado pelos corredores. Mal sabia que experimentaria algo ainda mais profundo, sua sensibilidade, poesia, empatia, acolhimento e educação gentil. Encontrei não só as fontes teóricas, a abnt ou o rigor de uma pesquisa acadêmica, encontrei um tesouro querido no caminho, um colo seguro para os choros cotidianos. Um otimismo que excede meu entendimento. Um amor e cuidado que levei uma vida para entender que eu era digna. Nossos e-mails longos, nas conversas intermináveis, nossos abraços calmos e curativos, nossos risos que fazem músicas, enchem meus olhos de gratidão. Nada teria sido possível sem você. Obrigada pela paciência e por me inspirar a ser grande. Você toca e ilumina tudo que atravessa e, foi feita para ser extraordinária, não tenha medo do seu tamanho. Reitero uma vez mais, você me salvou de desistir. Se hoje escrevo, devo aquela a noite do dia 24 de março de 2022, no qual, teu abraço me contou que o mundo é nosso e amar e mudar as coisas são fontes para a nossa cura. Você, é a acrobata que Daparte¹⁰ descreve, o amor é seu endereço. Obrigada por acreditar em mim!

¹⁰ Referência a música "Acrobata" da banda Daparte.

Obrigada, minha querida banca, escolhida com afetividade e sentido. Os nomes de vocês são referência para mim, vê-los assumindo a educação com força e compromisso, me faz desejar acreditar no mundo.

Obrigada, todos/as os/as grandes amores que assistiram minha defesa. Presencial ou remotamente. Fizemos juntos grande festa e foi histórico. O amor moveu cada instante do dia 20. Como diria Atitude 67¹¹: “talvez não seja fácil tirar do coração e pôr na sola do sapato”, mas, se somos guiados pela força dos que acreditam em nós, tudo é gentilmente possível. É só o começo!

Por fim, obrigada a todos/as ingressantes de 2018-2021 por participarem da construção deste trabalho. Nossa luta é por uma universidade possível. E o as respostas de vocês fortaleceram essa jornada. Afinal, como diria Gramsci “o presente contém todo passado”.

Nunca estive tão perto de ser quem eu não achei que seria. Não fui a criança que almejava profissões heroicas: não quis ser veterinária, não quis ser médica nem bombeira nem astronauta. O mundo não me calçou. Eu queria cuidar das pessoas, mas eu não queria usar jaleco, dormir pouco e chorar. Eu já chorava muito e continuo chorando. Eu não sabia, quando criança, que heróis e heroínas levam guarda-chuva barato embaixo dos braços, um salgado amanhecido no estomago, compromisso ético e coragem para lutar por direitos sociais. Depois de cinco anos, agora eu sei. E a minha maneira, coletivamente, desejo revolucionar o que meus olhos alcançarem em coragem.

Avante!

¹¹ Referência a música “Sonho” do Atitude 67.

Nosso trabalho deve preparar a próxima geração para nos superar em todos os campos, este é o legado que deixaremos para trás.

Rupi Kaur

SANTOS, Kawana Elvira Cruz dos. **ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)**: Contexto, determinantes e estratégias. 2023. 154 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual de Maringá, Ivaiporã, 2023.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso possui como objeto a permanência estudantil na Universidade Estadual de Maringá, sobretudo, no Curso de Graduação em Serviço Social. Nesta perspectiva, apresenta o seguinte objetivo geral: Conhecer e compreender as condições de acesso e permanência estudantil no curso de Serviço Social da UEM/CRV no período de 2018 a 2021. O recorte se deu a partir da análise de dados institucionais do período de 2010 (data de implementação do curso) a 2021, os quais indicaram ingressantes, graduados/as e evadidos/as do período. Considerando o crescimento da evasão a partir do ano de 2018, compreendeu-se como oportuno levantar a discussão acerca dessa temática ainda não aprofundada teoricamente no curso. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem exploratória, constituída por pesquisa bibliográfica e de campo. Esta última permitiu a coleta de dados que foram submetidos à análise de conteúdo. O procedimento adotado para a coleta de dados foi a aplicação de questionário com questões abertas e fechadas junto aos/às estudantes ingressantes no período de 2018 a 2021. Os elementos levantados, abordados e debatidos são apresentados em três seções. A primeira seção (item 2) remete ao histórico e determinantes da Educação no Brasil, apresentando os caminhos da construção da educação enquanto direito social e humano; os processos para consolidação da universidade, sua trajetória e papel social, junto a sua expansão e democratização; como ocorre o acesso e permanência diante das desigualdades de classe, problematizando o contexto neoliberal de desmontes e sucateamentos das universidades públicas. A segunda seção (item 3), é realizada uma análise mais enfática do acesso e permanência, dos caminhos e descaminhos do ensino superior, abordando a questão da evasão, a assistência estudantil e os entraves à consolidação da educação enquanto direito de todos/as, junto à discussão da permanência estudantil em tempos de pandemia de COVID-19. Finaliza-se com a terceira seção (item 4), visando conhecer a realidade de permanência dos/as estudantes do Curso de Serviço Social da UEM/CRV, articulando os dados levantados junto aos/às estudantes participantes da pesquisa com a fundamentação teórica. Os resultados obtidos por meio da pesquisa apontaram a ausência de política de permanência estudantil no estado do Paraná e ações parcas e ineficientes no âmbito da UEM. Fica evidente também que os/as estudantes participantes da pesquisa possuem pouca aproximação com ações de permanência estudantil, o que repercute na sua trajetória formativa, do mesmo modo na evasão do Curso. Neste sentido, a ampliação do acesso às universidades (ainda incipiente), não têm garantido, efetivamente a permanência até o término do curso. Urge que sejam implementadas políticas, nesta perspectiva, bem como que tais ações sejam articuladas a outras políticas públicas e sociais.

Palavras-chave: Educação; Educação Superior; Permanência Estudantil; Serviço Social.

SANTOS, Kawana Elvira Cruz dos. **STUDENT ACCESS AND PERSISTENCE IN THE STATE UNIVERSITY OF MARINGÁ'S (UEM) SOCIAL WORK COURSE: Context, determinants, and strategies.** 2023. 154 p. Final Thesis (Bachelor of Social Work) - State University of Maringá, Ivaiporã, 2023.

ABSTRACT

The main objective of this Final Work is the study of student persistence in the State University of Maringá, especially, in the Social Work bachelor's course. In this perspective, it presents the following main objective: Knowing and understanding the accessibility conditions and student persistence in the Social Work bachelor's course of UEM/CRV between the period of 2018 and 2021. The definition of this sample occurred upon the analysis of institutional documentation from the period of 2010 (date of the course's implementation) until 2021, which indicated the number of incoming, graduated and dropout students. Considering the growth of the dropout rate from the year of 2018, it seemed appropriate to raise the discussion of such a subject, which is still not theoretically studied inside the Social Work's course. In terms of its methodology, the research is qualitative, with an exploratory approach, consisting of bibliographic and field study. Thus, enabling the data collection submitted to content analyses. The procedure adopted for the data collection was the application of a semi structured questionnaire, with open and closed ended questions, to the enrolled students in the years of 2018 to 2021. The raised and debated topics were presented in three sections. The first section (item 2) refers to the history and determinants of Education in Brazil, presenting the development of education as a social and human right; the progress of the consolidation of higher education, its establishment and social role, as well as its expansion and democratization process; how the access to higher education and student persistence occurs in sight of class inequality, pointing out the disassembling and scrapping of public universities, through the neoliberal policies. In section 2 (item 3), a more assertive analysis of the student access and persistence is done, as well as of the paths of construction and deconstruction of higher education, approaching the topics of dropout rate, student assistance, and the obstacles to the consolidation of education as a right for all, with the discussion of student persistence during the COVID-19 pandemic. The research ends with the third section (item 4), aiming to further know the reality of the academic persistence of the students of UEM/CRV's Social Work course, putting together the raised data from the students, with the theoretical background. The research's results show the lack of student persistence assistance in the state of Paraná, as well as inefficient and obsolete student assistance programs of UEM. It becomes clear that students that participated in the research have little contact with student assistance programs, which impacts the course of their college experience, as well as the dropout rate. Based on this, the increase on the access to higher education (still lacking), haven't been effectively guaranteeing the student permanence until reaching the course's end. Urge for the implementation of policies and programs, in this perspective, in all areas, along with other public and social policies.

Keywords: Education; Higher Education; Student Persistence; Social Work.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Acesso e permanência estudantil do Curso de Serviço Social no período de 2010 a 2017.....	91
GRÁFICO 2 – Acesso e permanência estudantil do Curso de Serviço Social no período de 2018 a 2021.....	91

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Impacto da DREM nos recursos gerados pela UEM nas receitas das vendas de refeições e marmitas.....	87
TABELA 2 – Caracterização dos/as participantes da pesquisa.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ABRUEM – Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

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

BM – Banco Mundial

CCH – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CEP – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

COPEP – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

COU – Conselho Universitário

CRESS/PR – Conselho Regional de Serviço Social – 11ª Região

CRV – Campus Regional do Vale do Ivaí

DCE – Diretório Central dos Estudantes

DCS – Departamento de Ciências Sociais

DCT – Diretoria de Assuntos Comunitários

DREM – Desvinculação de Receitas de Estados e Municípios

DRU – Desvinculação de Receitas da União

EAD – Ensino a Distância

EC – Emenda Constitucional

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ERE – Ensino Remoto Emergencial

FEF – Fundo de Estabilização Fiscal

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Nacional

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

FSE – Fundo Social de Emergência

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGU – Lei Geral das Universidades
MEC – Ministério da Educação
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde
PAE – Política de Assistência Estudantil
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PAS – Programa de Avaliação Seriada
PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PL – Partido Liberal
PL – Projeto de Lei
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROAÇÃO – Programa Integrado de Ação Social
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
PT – Partido dos Trabalhadores
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU – Restaurante Universitário
SESU/MEC – Secretaria de Educação do Ministério da Educação
SETI – Secretária da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM- Universidade Estadual de Maringá
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UPA – Unidade de Psicologia Aplicada

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	22
2. HISTÓRICO E DETERMINANTES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	27
2.1 A EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO SOCIAL E HUMANO.....	28
2.2 UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIA E PAPEL SOCIAL.....	36
2.2.1 Expansão e democratização das universidades públicas brasileiras.....	41
2.2.2 Acesso e permanência nas universidades e as desigualdades de classe.....	48
2.2.3 O ensino superior no contexto neoliberal: desmontes, sucateamento e resistências.....	54
3. ACESSO E PERMANÊNCIA: CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO SUPERIOR.....	61
3.1 A QUESTÃO DA EVASÃO: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS A SUA COMPREENSÃO.....	62
3.2 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO POLÍTICA PÚBLICA E OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO "EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS".....	64
3.2.1 Breves apontamentos sobre os impactos das (não) políticas de permanência estudantil na trajetória formativa dos/as discentes.....	70
3.3 PERMANÊNCIA ESTUDANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	72
4. ACESSO E PERMANÊNCIA NA UEM E NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL.....	79
4.1 HISTÓRICO E ELEMENTOS SOBRE A UEM E PROGRAMAS DE PERMANÊNCIA E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	80
4.1.1 Assistência estudantil na UEM: a obstaculização promovida pelos governos paranaenses.....	84
4.2 O ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UEM/CRV: DADOS E DETERMINANTES.....	89
4.2.1 O Curso de Serviço Social: dados preliminares.....	89
4.2.2 Caminhos teórico-metodológicos para a compreensão da impermanência no Curso de Serviço Social.....	93
4.2.3 Impermanência no curso de Serviço Social da UEM: crítica a não política de assistência estudantil paranaense.....	95
4.2.4 Incidências da pandemia de COVID-19 na impermanência estudantil no Curso de Serviço Social.....	108

4.3 ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICA DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL FACE AO CONTEXTO DE DESMONTE E SUCATEAMENTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	114
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES	137
APÊNDICE A – Questionário.....	137
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	152

1. INTRODUÇÃO

Diante do contexto em curso que, comumente, remete a uma falsa democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, coloca-se como imprescindível discutir o ingresso na universidade, especialmente na universidade pública, juntamente às políticas de permanência estudantil. Todavia, esta discussão vem acompanhada da indagação: em tempos de discursos violentos direcionados às universidades e de cortes orçamentários que culminam em restrições e ameaças à garantia de direitos, qual o futuro das políticas de assistência estudantil? Afinal, na mesma medida em que tem ocorrido cortes, restrições e desmantelamentos nas universidades, também tem crescido, de modo expressivo e preocupante, o número de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (SANTOS; FREIRE, 2022).

Compreende-se que, a partir do fortalecimento das políticas de permanência estudantil, possibilita-se uma maior viabilização de igualdade de oportunidades e melhoria de desempenhos acadêmicos, para que, conseqüentemente, situações de exclusão, repetências e evasão nos cursos de graduação sejam minimizadas.

Neste sentido, é pertinente entender, de maneira crítica, o cenário apresentado, que vai de encontro com o que Marx (1989) afirma de que quanto mais o capital cresce para aqueles que o detém, mais cresce a pobreza. O Brasil, ao aderir a estratégias e ações vinculadas ao neoliberalismo, na década de 1990, foi perpassado por uma série de transformações. Na esfera dos direitos sociais, ficaram evidentes impeditivos para sua consolidação, ao passo em que ocorreu a defesa da ideia e implementação de medidas voltadas a um Estado mínimo para o social e máximo para o capital.

No entanto, faz-se oportuno questionar como as camadas populares terão condições para acessar e permanecer no ensino superior mediante os intensos ataques aos direitos sociais, ampliação da pobreza e sucateamento das universidades? Conforme Santos e Freire (2022), isso somente será possível a partir da responsabilização do Estado para criar e implementar, junto à universidade pública, políticas de acesso e permanência. Urge exigir que “o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem

um serviço” (CHAUI, 2003). Aliado a isso, deve-se resistir, face às diferentes demandas e tensões sociais.

Portanto, compreendendo que o acesso deve ser respaldado por possibilidades de permanência, a partir da expressão desta realidade no Curso de Serviço Social da UEM/CRV, assume-se, no contexto da problemática central desta investigação, os seguintes questionamentos: quais fundamentos balizam a Política de Assistência Estudantil (PAE) da UEM? Esta tem condições de contemplar todos/as estudantes que dela necessitam? Qual o índice de evasão no Curso de Serviço Social da UEM/CRV? Quais as possíveis estratégias de construção e implementação de políticas de permanência estudantil face ao contexto de desmonte e sucateamento da universidade pública?

A ausência de uma política pública que apoie, de forma efetiva, e garanta a inclusão de estudantes pertencentes à classe trabalhadora na universidade justifica a relevância da presente pesquisa. O interesse pela temática se deu a partir das vivências cotidianas no curso, no qual observei a evasão dos/as estudantes. Desta forma, ficou evidente a demanda de conhecer profundamente as intempéries que atravessaram o Curso de Serviço Social e de pesquisar porque a impermanência no curso era recorrente. O recorte da pesquisa decorreu de uma análise prévia dos dados institucionais, em um estudo sobre os/as ingressantes e graduados/as do período de 2010 (ano de implementação do curso até 2021). Os dados apontam um crescimento considerável da evasão a partir do ano de 2018. Do mesmo modo, o período elencado permitiu dois cenários de análise, quais sejam, pré e pós pandemia. Com base em todos os elementos supramencionados, buscou-se responder a seguinte questão de pesquisa: Quais as condições de acesso e permanência dos/as estudantes no Curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Maringá - Campus Regional do Vale do Ivaí (UEM/CRV), tendo como base o período de 2018-2021?

Para responder à questão central desta pesquisa, o presente trabalho adotou como objetivo geral: conhecer e compreender as condições de acesso e permanência estudantil no Curso de Serviço Social da UEM/CRV no período de 2018-2021. Os objetivos específicos são: a) Levantar e analisar dados acerca do acesso e permanência de estudantes junto ao Curso de Serviço Social da UEM/CRV no período delimitado; b) Conhecer e refletir sobre os determinantes vinculados ao processo de evasão dos/das estudantes; c) Discutir estratégias de construção e

implementação de política de permanência estudantil face ao contexto de desmonte e sucateamento da universidade pública.

Para contemplar os objetivos deste trabalho, a metodologia utilizada compreendeu pesquisa bibliográfica/documental, por meio do levantamento, análise e estudo de referências e documentos sobre o tema, e pesquisa de campo, por meio da aplicação de questionário. O propósito foi agregar elementos de base para a compreensão do tema por meio das pesquisas bibliográfica e documental, a partir da qual, buscou-se fundamentar teoricamente os dados acerca do acesso e permanência, face ao contexto de desmonte e sucateamento das universidades públicas. Delineia-se, assim, a compreensão das políticas de assistência estudantil estudadas e problematizadas na pesquisa.

A aplicação do questionário, com questões abertas e fechadas, junto aos/às estudantes ingressantes no Curso de Serviço Social da UEM/CRV, no período de 2018 a 2021, deu-se por meio do uso da plataforma *Google Forms*. O formulário com o questionário foi encaminhado, via *e-mail*, no período de 02 a 07 de março de 2023, aos sujeitos elencados. Com isto, buscou-se, a partir das respostas, discutir as implicações da não política de permanência estudantil da UEM na vida dos/as estudantes. Nesta esteira, o trabalho apresenta o desenvolvimento da pesquisa e demais reflexões e análises a partir de 3 (três) seções.

A primeira seção elenca o histórico e determinantes da educação no Brasil. Para tal, discorre sobre o conceito da educação com aporte na teoria social crítica; traz a discussão sobre os interesses de classes que perpassam a educação e, nesta esteira, os caminhos da educação entre os jogos de interesses; enfatiza a imposição da hegemonia dominante no processo histórico de construção da educação. Fundamenta-se em Tonet, nas obras *Educação contra o capital* (2012) e *Educação, cidadania e emancipação humana* (2013); Mészáros nas obras *A educação para além do capital* (2008) e *Para além do capital* (2011); Saviani na obra *O choque teórico da politecnia* (2002), entre outros/as autores/as. Aqui, para afirmar a educação enquanto direito social fundamentou-se a luz da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e demais leis e normativas subsequentes e/ou decorrentes da mesma, como a Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB). Para pensar o papel social da universidade pública e a mercantilização perversa da educação, fundamentou-se em Chauí na obra *A universidade pública sob nova perspectiva* (2003); Agapito na obra *Ensino Superior no Brasil: expansão e mercantilização na*

contemporaneidade (2016); entre outros/as autores/as. Por fim, a questão dos desmontes sociais foi ancorada em Behring nas obras *Brasil em Contrarreforma* (2008) e *Política Social* (2011) junto de Boschetti.

A segunda seção buscará responder ao debate sobre acesso e permanência, sob o ângulo dos caminhos e descaminhos do ensino superior. Para pensar a democratização do acesso ao ensino superior utilizou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) junto aos programas: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa Universidade Para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Sistema de Seleção Unificada (SISU), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Do mesmo modo, usou-se os documentos sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). A discussão da privatização da educação ancorada no desmonte e sucateamento da universidade pública teve como base Lima em sua obra *Tijolos contra muros: contribuições críticas do Serviço Social na educação* (2022) junto da Emenda Constitucional EC 95/2016, que inviabiliza os princípios da CF/1988, LDB e PNAES. A discussão da evasão e a questão da assistência estudantil foi pensada a luz da obra *A evasão na educação superior: definições e trajetórias* de Coimbra, Silva e Costa (2021). Por fim, para pensar a pandemia fundamentou-se em Antunes, na obra *Capitalismo pandêmico* (2022), Silva na obra *Debates da quarentena* (2021) e Lole *et al* na obra *Diálogos sobre trabalho* (2021), abordando os elementos do desgoverno de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) e a desvalorização da vida, seguida de uma discussão acerca da educação em tempos de pandemia.

Por fim, na terceira seção, analisa-se o acesso e permanência na UEM e no Curso de Serviço Social, aqui, com fundamento na teoria supracitada, junto à discussão no âmbito do estado do Paraná. Pensa-se, assim, a não política de assistência estudantil com base em Salvador (2010, 2016), em sua discussão sobre fundo público, a qual pontua sobre a valorização da dívida pública em detrimento do social. A universidade é pensada a partir dos projetos de desmonte, como a EC 93/2016 que dispõe sobre a Desvinculação das Receitas dos Estados e Municípios (DREM); e a Lei Geral das Universidades do Paraná (LGU) que inicia o processo de destruição da universidade pública paranaense. Junto a isso, para discorrer sobre a UEM, fundamenta-se em documentos, decretos e normativas da própria universidade. A partir dessas discussões, apresenta-se os dados obtidos via

questionário aplicado aos/às estudantes ingressantes do período de 2018-2021, que dialogam sobre as não condições de permanência na universidade, refletida a luz dos sucateamentos em curso.

Pretende-se que os resultados deste trabalho possam contribuir no âmbito acadêmico como fomento para novos estudos acerca da política de permanência estudantil. Espera-se ainda que este estudo contribua para que haja uma reflexão acerca das condições de permanência e fomenta articulações coletivas em defesa da educação pública e de qualidade.

2. HISTÓRICO E DETERMINANTES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire

Essa seção tem por finalidade discutir o direito a educação no Brasil e quais os entraves que atravessam sua consolidação efetiva. Para este propósito, se divide em cinco itens e subitens.

No item 2.1, “A Educação enquanto direito social e humano”, resgatar-se-á elementos sócio-históricos da formação brasileira, explicitando sobre a educação estruturada no ideário elitista até sua consolidação enquanto direito social.

O item 2.2, “Universidade: trajetória e papel social”, contextualiza o surgimento da universidade brasileira, sua identidade e atravessamentos vinculados às lutas da classe trabalhadora em busca dos direitos sociais, permeadas por jogos de interesses próprios do sistema capitalista em vigência. Aqui, problematizar-se-á o papel da universidade, fomentando o debate sobre a pergunta “a quem ela serve?”.

O subitem 2.2.1, “Expansão e democratização das universidades brasileiras”, aponta as políticas de expansão da universidade brasileira e sinaliza a ampliação do acesso, sem perder de vista, a crítica aos moldes de sua expansão. Discutir-se-á os interesses presentes nessa falsa democratização do ensino superior brasileiro que, se por um lado, coloca-se como conquista incontestável para classe trabalhadora, por outro, não deixa de responder aos interesses dominantes.

O subitem 2.2.2, “Acesso e permanência nas universidades e as desigualdades de classe” oferece um desenho resumido da história da luta de classes, da luta enfrentada na garantia do direito à educação e sobre os percalços encontrados no ensino superior brasileiro. Refletir-se-á a ineficiência das políticas de acesso e permanência, que não têm garantido a democratização da universidade.

O subitem 2.2.3, “O ensino superior no contexto neoliberal: desmontes, sucateamento e resistências” finaliza o capítulo, procurando indicar alguns desafios na árdua batalha pela manutenção de uma universidade pública, gratuita, laica, presencial, de qualidade e socialmente referenciada. Apontar-se-á as investidas neoliberais de desmontes e sucateamento da universidade pública, com vistas a sua mercantilização.

Assim, tem-se aqui, estudos e reflexões imprescindíveis para o aprofundamento de conhecimentos sobre a educação, a universidade, bem como sobre os direitos dos/as estudantes de acessarem e permanecerem na universidade.

2.1 A EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO SOCIAL E HUMANO

A educação se apresenta em todas as sociedades e discuti-la pressupõe compreender seu papel e significado em cada tempo histórico. Assim, contá-la em nosso tempo exige apreender as rugosidades que a formam e as lutas que a atravessam. Portanto, embora brevemente, é oportuno contextualizar elementos da história do Brasil, apontando a narrativa de um povo que há séculos vem lutando. É fundamental relembrar a histórica luta de classes e “[...] ler o passado como algo que sobrevive no presente [...]” (FEDERICI, 2017, p. 26). Aqui, é de fundamental importância afirmar que a luta não cessa ao alcançar um direito; ela prevalece como necessária à manutenção dele.

A história do Brasil, nas palavras de Pereira (2019a, p. 19) “carrega as marcas do genocídio dos povos originários e da escravidão, da domesticação e aculturação através de valores da igreja cristã e da expropriação das terras brasileiras, praticada pelos colonizadores”. Recontar a história brasileira requer apreendê-la em sua construção violenta, autoritária, conservadora e marcada pela prevalência dos interesses das classes burguesas que, para alcançar seus objetivos perversos de enriquecimento, fomentaram e fortaleceram a desigualdade social, oprimindo a cultura e vida dos povos originários, ocasionando “o roubo de um próprio modo de conceber e reproduzir a vida” (PEREIRA, 2019a, p.16).

Aqui, o Brasil estabelece um modo de produção escravista, que permite que a colonização portuguesa consolide uma relação de dependência internacional, política, econômica e cultural. Outro elemento importante a se explicitar é que a exploração é inapelável à formação econômica e social brasileira, sem a qual a estrutura social burguesa, conservadora, branca e dependente do Capital internacional não teria avançado tanto em seus interesses. É oportuno sinalizar que o fortalecimento do *ethos* burguês está aliado ao descompromisso que as elites brasileiras exercem sobre os direitos sociais e humanos. O enriquecimento da burguesia parte de suas estruturas arcaicas, colonialistas e patrimonialistas de

dominação. Traços estes que, conforme Iamamoto (2007, p. 128), refletem o lugar do país na economia mundial.

Do modo de produção escravista, o país transita para o modo de produção capitalista, sem perder a perversidade da superexploração – agora remunerada - necessária aos interesses capitalistas de acumulação de riqueza. Outro traço presente nesse contexto é a contratação de mão de obra imigrante, trazendo em seu bojo a desvalorização da mão de obra nacional e exclusão da mão de obra dos recém libertos, pretos, pobres e indígenas, em um racismo estrutural que dificultou a mobilidade social do povo preto (PEREIRA, 2019a) e serviu para fortalecer o abismo entre as classes sociais.

Historicamente, a desigualdade de classes tem se feito presente nas relações sociais brasileiras, reclamando um movimento constante e combativo de lutas. Ora, enquanto escravos, lutaram por liberdade. Uma vez livres, e agora, classe trabalhadora, passam a lutar por direitos e dignidade humana, em uma relação antagônica entre capitalistas e trabalhadores. Veja,

[...] No caso brasileiro, a expansão monopolista faz-se, mantendo, de um lado, a dominação imperialista e, de outro, a desigualdade interna do desenvolvimento da sociedade nacional. Ela aprofunda as disparidades econômicas, sociais e regionais, na medida em que favorece a concentração social, regional e racial de renda, prestígio e poder. Engendra uma forma típica de dominação política, de cunho contrarrevolucionário, em que o Estado assume um papel decisivo não só na unificação dos interesses das frações e classes burguesas, como na imposição e irradiação de seus interesses, valores e ideologias para o conjunto da sociedade (IAMAMOTO, 2007, p. 132).

É oportuno reafirmar que o governo estava a cargo da burguesia local e servia aos interesses do capital internacional. Aliado a isso, caracteriza-se o predomínio de um Estado mínimo ao social e máximo ao Capital, o que acentua um caráter coercitivo e de repressão no trato às expressões da Questão Social¹², herança própria do capitalismo. Conforme Netto (2004), a Questão Social está intimamente ligada à acumulação capitalista e à histórica luta de classes. Não há como eliminá-la preservando-se o Capital. Outro traço histórico a se mencionar é que o capitalismo no Brasil se deu tardiamente, não acompanhando os movimentos de outros países e, assim sendo, sequer chegou a estabelecer um Estado de bem-

¹²Conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura (IAMAMOTO, 2005). Ou seja, decorrem da relação Capital-Trabalho e seu reconhecimento se dá no cerne das lutas sociais.

estar social. A consolidação madura do capitalismo traz consigo o neoliberalismo, reafirmando os interesses dominantes acima dos interesses sociais. Portanto,

A proteção social brasileira mostra-se atrelada aos interesses das classes dominantes em detrimento às reivindicações da classe trabalhadora. A legislação social implementada ao longo da nossa história apresenta-se como fruto da luta dos trabalhadores, mas, ao mesmo tempo, como concessão política e atendimento aos interesses gerais da reprodução ampliada no modo de produção capitalista, ao assegurar, quase que basicamente, apenas a reconstituição física da força de trabalho (PEREIRA, 2019a, p. 25).

Assim, reafirma-se que a superexploração capitalista retroalimenta os interesses do capitalismo mundial. Não à toa, Behring e Boschetti (2011) referem-se ao Brasil como o país da periferia do mundo capitalista, marcado pela subordinação e dependência ao mercado mundial.

Para além disso, é necessário lembrar que essa expropriação brutal da riqueza socialmente produzida se alimenta da alienação propiciada por uma educação capitalista, que não torna nítidos ao entendimento coletivo os interesses dominantes.

Afinal, nas palavras de Pereira (2019a, p. 27), a educação brasileira coloca-se “como uma mercadoria, ideologicamente vendida como possibilidade ilusória de mobilidade social através de inserção meritocrática no mercado de trabalho”. Aqui, interessa ao Capital tão somente uma formação tecnicista de trabalhadores. E, ao ser mercantilizada, a educação afasta-se de sua essência fundamental e de sua função social, não coadunando com a educação numa perspectiva emancipatória. Na contramão disso, sabe-se que, ancorada na teoria social crítica, a educação deve compreender que,

[...] O processo de o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico. É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se constituindo como membro do gênero humano. Por isso mesmo, todo obstáculo a essa apropriação é um impedimento para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano (TONET, 2007, p. 75 *apud* SILVA, 2011, p. 21).

É necessário ter nítida a finalidade da educação, em cada contexto, e buscar responder à pergunta: a que e a quem ela serve? Em um primeiro momento, acentuamos o lugar da educação, localizada fundamentalmente no trabalho, raiz

fundante do homem e da sociedade. E sendo o trabalho uma atividade social, sua efetivação implica apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos etc., comuns ao grupo, que são socializados via educação (TONET, 2013, p.136).

Assim, o trabalho e a educação estão inapelavelmente imbricados, portanto, a organização do modo de produção, também infere na formatação da educação e determina seu caráter e objetivos. É importante salientar, assim, que “o trabalho é uma mediação entre o homem e a natureza, ao passo que a educação é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade” (TONET, 2013, p. 139).

Posto isso, é preciso desvendar a identidade da educação, percebê-la em sua dualidade, se ela se coloca como instrumento de dominação ou de libertação. Nesse contexto, é oportuno resgatar o pensamento de Mészáros (2008, p. 83) que afirma que,

Uma vez que o significado real de educação, digno de seu preceito, é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação - das quais são também os produtores mesmo sob circunstâncias mais difíceis - todo sistema de educação orientado à preservação acrítica da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com as mais pervertidas ideias e valores educacionais.

Em concordância com Mészáros (2008), compreendemos que, pensar os direitos sociais, fundamentalmente o direito à educação, requer compreender os jogos de interesses presentes na sua materialização. Ou seja, caso não seja compreendido em essência, um direito pode servir como meio de legitimação dos interesses dominantes, corroborando no processo de alienação das classes subalternas. É oportuno enfatizar que falamos de direitos mediante uma ordem capitalista, que sufoca o social para suprir os interesses de expansão do Capital. Portanto, sabe-se que,

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (MÉSZAROS, 2008, p. 35).

Historicamente, o Brasil é um país forjado na dependência, exploração, violência e desigualdade. Os direitos sociais são marcos recentes, datando da

década de 1980. Anterior a isso, gestando-se dentro da colonização, o país acentuou os antagonismos entre as classes sociais, portanto, têm-se de um lado, a riqueza e os bens e de outro, a face mais dura da miséria e da pobreza. Nesse cenário, a educação coloca-se como instrumento de legitimação e conformismo, servindo como meio de produzir trabalhadores resilientes, conformados com as condições de vida que os perpassam. Assim,

A questão da educação é instigante, principalmente porque implica explicitar as contradições vigentes no contexto do capitalismo, a fim de propor transformações radicais. Nesse contexto, a escola desempenha uma função limitada, embora tenha sido chamada, ao longo dos anos, a exercer uma atividade questionadora e inovadora para as classes trabalhadoras. Sua ação pode ter um significado inovador se combinada com outras formas de formação nascidas da organização política do movimento dos trabalhadores. De outra forma, continuará cumprindo a função para a qual foi criada: adaptar os indivíduos à ordem social vigente formando-os para o trabalho e disciplinando-os para a vida social (DAL LIN; SCHLESENER, 2016, p.90).

Apesar de perpassada pelos interesses mais perversos do Capital, não se pode negar sua essência. A educação está profundamente ligada à cidadania, e “[...] é um complexo indissociável da socialidade; como tal, aparece quando esta surge. Sua origem, e, por consequência, sua função social remetem ao surgimento dessa esfera do ser, mais complexa, que é o ser social” (MACENO, 2017, p. 23). E sendo fundamental à vida, deve ser garantida enquanto direito social e humano inegociável e imprescindível. Afinal, “a educação contribui decisivamente para a continuidade do ser social, para a sua reprodução” (MACENO, 2017, p. 105). Conforme Chauí (2003, p. 5) “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”.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 1º, define o país como um Estado Democrático de Direito que tem na “cidadania” um de seus fundamentos e determina, em seu art. 205, que “a educação deve preparar os jovens para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988). Logo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)¹³ em seu art. 2º, estabelece a finalidade da educação nacional, qual seja, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da

¹³Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,1996). Aqui, no que tange à cidadania, supõe-se que a educação cumpre a função de difundir os valores “fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito ao bem comum e à ordem democrática”, acrescidos dos que “fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca” (Brasil, 1999, p. 331).

Nos reportamos a essas referências para destacar que a educação pressupõe a cidadania, e assim sendo, é um direito social e humano inalienável. Contudo, conforme Gramsci (2001, p. 398), a educação – escola – é um espaço de contradição, campo de batalha pela hegemonia, terreno de “luta cultural para transformar a ‘mentalidade’ popular”; aqui, em outras palavras, coloca-se enquanto atividade mediadora de interesses, ideologias e sociabilidades. E apropriar-se desse espaço de disputa requer resistência e enfrentamento. Considerando que para a esmagadora maioria da população, as escolas e universidades públicas são o principal meio de acesso ao saber elaborado (científico, filosófico e artístico), necessários a sua formação cidadã (SILVEIRA, 2013), não há como negar a importância de ocupá-la e dar a ela a identidade necessária a uma sociedade justa e igualitária. Assim, a educação,

[...] mesmo sendo planejada para atender às necessidades do capitalismo, pode também, contraditoriamente, dentro de certos limites, atuar como instrumento (função de mediação) para a formação de um novo tipo de cidadão, capaz de empreender a crítica a esse modo de produção e de agir conscientemente em favor de sua transformação (SILVEIRA, 2013, p. 65).

Feito esse preâmbulo, resgataremos elementos que permeiam a história da educação, mecanismo há séculos usado para a manutenção da hegemonia da classe dominante, para a qual a educação expande-se nos limites suportáveis de seus interesses. Ora, “a educação enquanto mediação para a reprodução social, no conjunto das relações sociais, potencializa as contradições de seu tempo” (SANTOS, 2019, p. 580). Afinal,

Quando, então, examinamos o processo histórico, vemos que o surgimento da propriedade privada e das classes sociais produz uma profunda transformação na realidade social. Nela se instaura algo que não existia antes: a exploração e a dominação do homem pelo homem. A partir daí, todas as atividades foram, de algum modo privatizadas, ou seja, estruturadas de modo a servirem à reprodução dos interesses das classes dominantes. Com a educação não podia ser diferente. Tanto na educação informal como na formal, se impõe a hegemonia das classes dominantes. O que não significa que a educação seja uma mera reprodutora dos interesses

dessas classes, pois numa sociedade de classes, a educação, assim como todas as outras dimensões sociais, é sempre o resultado da luta entre as classes. Significa, apenas, que ela estará sempre sob a hegemonia das classes dominantes. No caso da sociedade burguesa, a hegemonia desta classe impõe que a educação tenha dois objetivos fundamentais: a formação para o trabalho (mão-de-obra para o capital) e a educação para a cidadania e a democracia (a estruturação de uma concepção de mundo, de ideias, de valores adequados para a reprodução desta ordem social). (TONET, 2012, p. 54).

Desta maneira, faz-se necessário enfatizar que a educação forjada pela burguesia brasileira seguiu um curso desigual, separando as elites das camadas mais pobres. Os trabalhos intelectuais eram destinados à classe dominante, e os trabalhos braçais eram desempenhados pelas camadas populares. Para o Capital, as classes populares deveriam estar qualificadas somente para desempenhar as atividades que favoreciam e permitiam o acúmulo de riqueza e expansão do capitalismo. Para além desse pressuposto, a educação capitalista volta-se a:

[...] gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (MÉSZÁROS, 2008, p.15).

Ou seja, fica evidente a produção de um modo de pensar alienante e a-histórico, que procura internalizar a ideologia dominante, objetivando a exploração do trabalho humano e a acumulação da riqueza. Ademais, a transformação da sociedade demanda construção de consciência de classe e acesso coletivo aos meios de produção e à riqueza socialmente produzida. Deste modo, o Capital recusa uma educação emancipatória e libertadora, que forneça as bases para a mulher e o homem político, como sujeitos que pensam criticamente, produzirem a superação de sua própria exploração e dominação (MÉSZÁROS, 2008).

A educação posta como direito social e humano pressupõe a luta pela emancipação humana¹⁴. Aqui, “a luta pela construção de uma sociedade

¹⁴ Conforme Tonet (2013, p. 6-7) “[...] o processo de emancipação humana depende do desenvolvimento das forças produtivas sob a regência da subjetividade do trabalho associado, mas a concreção da liberdade humana encontra-se para além do trabalho, no estabelecimento de um novo nexos entre ser social e ser natural, entre objetividade e subjetividade. A liberdade humana implica o domínio consciente sobre o processo de autoconstrução genérica e sobre o conjunto do processo histórico, significando a superação de toda alienação”. Nessa direção, com aporte na teoria social crítica, a emancipação humana representa o conjunto de uma nova forma de sociabilidade.

emancipada, pela formação integral dos indivíduos, tem que implicar, necessariamente, a superação do Capital e de todas as suas categorias” (TONET, 2012, p. 54). Portanto,

[...] uma educação que pretenda contribuir para a formação de indivíduos efetivamente livres deve, necessariamente, significar a formação de pessoas comprometidas com a transformação radical da sociedade, ou seja, com a revolução. Já vimos que as conquistas no âmbito dos direitos e das instituições democráticas, por mais elevadas que sejam, jamais possibilitarão aos homens serem plenamente livres, jamais possibilitarão a eles a realização plena das suas potencialidades (TONET, 2012, p. 55).

Aqui, reafirmamos o papel social da educação, qual seja, adentrar as vísceras mais profundas da desigualdade social, e romper com a camada elitista que domina os cenários de produção e reprodução de conhecimentos; romper com aqueles que privatizam o direito à educação enquanto possibilidade de vida digna e justa. Cabe problematizar, portanto, que “o que se consolida na contemporaneidade é a expansão da oferta de serviços privados na área da educação e, por outro lado, a oferta e o acesso à educação enquanto direito público, gratuito e de qualidade estão sendo reduzidos” (CHAUÍ, 1999 *apud* AGAPITO, 2016, p. 129).

O que isso quer dizer? A educação enquanto serviço desmantela a educação enquanto direito social, porque para o Capital, tornar a educação mercadoria é lucrativo e conveniente aos seus interesses elitistas. Em suma, embora a Constituição Federal de 1988 traga possibilidades de ampliar o acesso à educação e democratizá-la, ela ainda não encontrou o terreno necessário a sua materialização. Outrossim, a educação que deveria ser um direito social e humano de todos/as, está posta aos que podem dela beber. Em consonância a isso, é necessário refletir os interesses presentes nos obstáculos impostos para o acesso à educação. Afinal, “o domínio da produção do conhecimento científico e o controle da divulgação das informações sobre a própria sociedade, neste sentido, são instrumentos essenciais para a manutenção do *status quo*” (PEREIRA, 2019a, p. 47), sendo conveniente às elites brasileiras que a educação se distancie da sociedade e seja reservada às camadas burguesas. Ao Capital, é interessante formar:

[...] quanto à classe subalterna, o cidadão dócil e o operário competente. A coesão que quer tirar dessa contradição se autoproclama na escola como transmissora de conhecimentos apolíticos, acima e por cima das classes, a serviço de todos e voltada para o atendimento do potencial de cada um como indivíduo. Por isso, a função técnica não se funda em si, e nem se resolve nela mesma. Ela se distingue (dialeticamente) da função política,

mas não está separada dela. [...] A prática sócio-política recobre e significa a função técnica e de modo duplo: mantendo a situação de exploração, de dominação, e representando tal situação concreta de exploração e de dominação sob forma dissimuladora (CURY, 1983, p. 62).

Portanto, é preciso lutar por uma educação que conduza à liberdade enquanto possibilidade de construção de alternativas; que possibilite o domínio consciente e necessariamente coletivo dos processos sociais, sendo que a emancipação humana esteja posta como o fim mais alto da humanidade, permitindo que o destino dos sujeitos sociais esteja em suas próprias mãos (TONET, 2013). No entanto, isso somente poderá consolidar-se a partir da erradicação de toda forma de exploração, violência e opressão, que são traços próprios da ordem vigente, qual seja, o capitalismo.

2.2 UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIA E PAPEL SOCIAL NO BRASIL

Nas palavras de Chauí (2003, p. 5), “a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. Ao considerar seu surgimento e expansão, vale enfatizar que a universidade carregou em seu bojo a desigualdade social. Neste sentido, “conseguir ou não acesso ao ensino superior é um elemento determinante no processo de reprodução das desigualdades” (SALATA, 2018, p. 219-220).

Ora, vejamos, a universidade brasileira é recente, contando com pouco mais de um século de sua criação. Há que se considerar seu potencial contestatório não adequado aos interesses burgueses e colonialistas vigentes no país. Sabe-se que para estes não interessava estabelecer uma instituição social capaz de exercer a função política de impor, propor ou até transformar um modelo social. Assim, a primeira universidade brasileira foi criada em 1920, por meio do Decreto 14.343, de 7 de setembro, intitulada Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Esta possuía como objetivo a formação de uma mão de obra qualificada para o cenário industrial capitalista da época (ÉSTHER, 2015).

Contudo, é preciso reafirmar que a criação da universidade decorre das revoluções sociais do século XX e das lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, que colocam a educação e a cultura 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: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX, a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como uma ideia reguladora (CHAUI, 2003, p. 5).

Outro importante fator que marca o lugar da educação na sociedade brasileira, refere-se à necessidade do próprio sistema econômico e suas novas demandas, que ao produzirem e ampliarem a chamada “questão social” tornam necessária a ampliação das políticas sociais, dentre elas na área da educação, objetivando eliminar o analfabetismo e promover qualificação mínima para maior número de pessoas (MAIA; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2021). Aqui, é importante salientar que:

De todas as realizações brasileiras da última metade do século XX, talvez a maior seja a fundação de sua universidade, em especial da universidade pública federal. Essa inovação foi, no mínimo, tão importante quanto a industrialização, o sistema de telecomunicações, a rede de transportes e a infraestrutura energética. A universidade é um símbolo da nação brasileira e da força do povo brasileiro (BUARQUE, 2003, p. 5).

No entanto, aqui, é oportuno contextualizar que o surgimento da universidade não marca um processo democrático de acesso, tampouco popular. Ou seja,

Se, na sua origem, a universidade, seja no Brasil ou no resto da experiência latino-americana, é uma instituição criada e destinada para a formação intelectual de uma elite, é possível afirmar que teve um importante papel no que se refere à formação da sociedade de classe e na sua manutenção como uma sociedade marcada por extremas desigualdades (MAIA; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2021, p. 2).

Em outras palavras, situar a universidade como instituição que privilegiou por longas datas os interesses dominantes é contar a história brasileira de desigualdade social e diferença de classes. Sabe-se que a educação, desde sua gênese, não foi ofertada em igualdade para todos/as; ao contrário, colocava-se como mediadora dos interesses elitistas de manutenção do *status quo* e dos interesses dominantes. Assim, para os/as filhos/as advindos/as das classes abastadas reservava-se o capital cultural, intelectual, espiritual e histórico, enquanto aos/às filhos/as das classes populares ofertava-se um ensino capaz de manter e sustentar a resignação e o conformismo, evitando confrontos e enfrentamentos e produzindo e reproduzindo um modo de pensar burguês, o que segue sendo desafio no contexto em curso.

Conforme Santos (2005, p.171), na maioria dos países, os fatores de discriminação, sejam eles classe, raça/etnia ou gênero, continuaram a fazer do acesso à universidade uma mistura de mérito e privilégio. Desse modo, com traços de excludência, a criação da universidade, de modo isolado, não é garantia de um direito universal à educação. Afinal, “uma representatividade democrática das classes sociais na população escolar exigiria que esta fosse constituída de representantes das diversas classes sociais na mesma porcentagem em que essas classes entrassem no cômputo geral da população” (ROMANELLI, 2013, p.107). Em consonância a isso, um acesso democrático à educação, exigiria condições equitativas de acesso e permanência, nas quais a justiça social prevalecesse, para que, finalmente, a universidade se tornasse o berço da garantia plena do direito à educação.

Posto isso, a estruturação da universidade no século XX conta com uma acanhada população universitária, que passa a ser representativa somente depois dos anos de 1950. É oportuno contar que a União Nacional dos Estudantes (UNE)¹⁵, sua entidade representativa, liderava cerca de 100 mil estudantes nos anos 1960. A partir daí, expande-se o ensino superior privado, ficando o número de matrículas na rede pública estável até as reformas do REUNI¹⁶, a partir de 2008, que expandiram a universidade pública (MAIA; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2021, p. 6). Tal forma de expansão e suas limitações serão objeto de reflexão em momento posterior.

Conforme Fávero (2006) *apud* Eidt e Calgato (2021), a universidade é criada como um bem cultural de acesso da camada burguesa, sem pretensão de responder às necessidades fundamentais da sociedade ou de ser posta como espaço de investigação científica, produção e socialização de conhecimento. Os traços democráticos da universidade e seu compromisso social não surgem junto a sua criação, mas são construídos a partir da articulação dos movimentos e lutas sociais. É oportuno salientar que,

¹⁵O/a leitor/a que desejar se aprofundar nesse importante movimento estudantil pode acessar em: <www.une.org.br/memoria/historia/>. Acesso em: 09 jan. 2023.

¹⁶Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2010).

No que concerne ao acesso de camadas populares ao ensino superior, a história da Universidade no Brasil é marcada por desigualdades. No início do século XIX, era comum relacionar-se o trabalho físico ou manual ao trabalho escravo, [...] rejeitado pela elite. Dessa forma, o ensino destinado aos filhos da classe trabalhadora era o de ofícios manuais, que objetivava formar trabalhadores rurais ou para suprir a demanda das recentes indústrias do país; enquanto os filhos das elites tinham acesso à formação superior voltada para as profissões liberais. Essa distinção contribuiu para aumentar as diferenças entre a população que acessava o ensino superior e aquela que tinha acesso à formação técnica para o trabalho, distinção essa percebida ainda na contemporaneidade (MOREIRA; BRISOLA, 2018, p. 48).

É preciso lembrar que “a universidade deve realizar-se como um movimento social, dinâmica e sensível às necessidades do meio onde se insere. Somente assim poderá escapar do anacronismo e exclusão que tradicionalmente produziu” (SOUSA JÚNIOR, s/d, p. 4). E esse objetivo tem sido motriz da luta das camadas populares,

[...] que reivindicaram ou mesmo exigiram que essa instituição não se vinculasse apenas às elites. Emerge a necessidade de a universidade sair da torre de marfim, negar a suposta imparcialidade científica, atender aos interesses universais, aos setores carentes, e desenvolver projetos sociais (EIDT; CALGARO, 2021, p. 93).

Contudo, é oportuno salientar que, na contemporaneidade, vivenciamos o neoliberalismo, que fortalece uma agenda de desigualdades, agudizada a partir da década de 1990 no Brasil. Nesse período, a educação superior pública adota medidas de contrarreforma universitária, das quais decorrem a flexibilização da atividade fim, expansão a baixo custo, precarização das condições de trabalho, entre outras características. Esse descaminho reafirma o desinteresse histórico das forças políticas de efetivarem ações de ampliação e consolidação do acesso ao ensino superior no país (MOREIRA; BRISOLA, 2018).

Mediante ao exposto, a universidade é perpassada por uma correlação de forças e disputas de interesses, que faz com que essa universidade de papel social determinante, assuma o seu compromisso com a democracia, justiça social e equidade. Essas, decorrentes das lutas históricas das camadas populares, as quais enfrentam constantemente a perversidade do neoliberalismo, que vem se colocando como um impedidor da ampliação e consolidação dos direitos sociais fundamentais.

A partir da década de 1990, os direitos recém garantidos na Constituição Federal de 1988 passam a converter-se em serviços, pois foram compreendidos como lucrativos ao capitalismo e alavancados pela iniciativa privada, com o aval do Estado. Assim, o projeto de desmonte e sucateamento da universidade pública,

serve aos interesses capitalistas, que não pressupõem a emancipação humana e fortalecem a alienação.

Nesta esteira, coloca-se como favorável ao projeto burguês que as camadas populares não consigam acessar a universidade. E, se acessarem, que não encontrem meios de permanecer. O que justifica a fragilização de políticas de acesso e permanência nas universidades públicas brasileiras. Ora, reflitamos,

A democratização do acesso à educação superior, particularmente dos jovens de baixa renda, passou a ganhar espaço na agenda dos governos e da sociedade brasileira apenas nos anos recentes, desencadeando políticas públicas de expansão e interiorização das vagas, assim como ações afirmativas voltadas aos grupos sociais mais excluídos. O primeiro Projeto de Lei (PL nº 73/99) submetido ao Congresso Nacional propondo reserva de 50% das vagas das IES públicas para alunos provenientes de escolas públicas data de 1999. A matéria manteve-se em discussão ao longo de treze anos, até converter-se na Lei nº 12.711 (Lei das Cotas), sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, em 29 de agosto de 2012. Os avanços e os retrocessos que integram o itinerário da Lei das Cotas revelam as disputas e as resistências em que determinados setores da sociedade colocam as políticas de combate às desigualdades sociais. As cotas nas universidades públicas foram objeto de contestação judicial em várias instâncias. O Superior Tribunal Federal recebeu, julgou e declarou improcedente e ajuizada várias Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) que questionavam o PROUNI (Programa Universidade Para Todos), as leis estaduais do Rio de Janeiro e as políticas de cotas da Universidade de Brasília (SANTOS, 2012; NIEROTKA, 2015 *apud* NIEROTKA; TREVISOL, 2016, p. 23).

Mediante ao exposto, evidenciam-se as tentativas históricas de impedir o acesso das camadas populares às universidades. A meritocracia ainda tem servido como base do discurso mantenedor dos privilégios outorgados às elites brasileiras ao longo da história. Justificam o não acesso e a não permanência a partir de um viés meritocrático do esforço. Não à toa, quando a classe trabalhadora acessa cursos dominados pela elite vira manchetes, quando na verdade o acesso deveria ser possível a todos/as, sem maiores dificuldades no processo. Nisto, “os mais ricos têm usufruído dessa instituição milenar para legitimar a posição social que ocupam na estrutura social e ampliar o poder que, em geral, já exercem no conjunto da sociedade (NIEROTKA; TREVISOL, 2016, p. 23). E, para isso, produzem e reproduzem uma educação capaz de produzir conformismos e impedir enfrentamentos.

Mas, “para que serve o sistema educacional – mais ainda quando público - se não for pra lutar contra a alienação?” (MÉSZÁROS, 2008). E para lutar contra a alienação coloca-se como necessária a luta para que as classes populares acessem

a universidade. Todavia, o acesso e permanência à educação superior não tem sido democrático e universal, não é garantido a todos/as que assim o desejam, e disso decorrem as desigualdades de oportunidades (BACK, 2017, p. 50).

2.2.1 Expansão e democratização das universidades públicas brasileiras

Para o entendimento das nuances da educação superior no Brasil, faz-se necessário o entendimento sobre a instauração do capitalismo no país e as transformações que ocorreram em todos os âmbitos da sociedade, incidindo diretamente nas condições de vida e de trabalho da população, conforme já previamente explicitado em exposição anterior.

No que concerne à perspectiva de respostas à questão social - própria do sistema capitalista – a partir da década de 1920, o país fortaleceu a caridade, o assistencialismo e a filantropia, que configuram uma série de medidas ineficientes, focalizadas e descontinuadas, não garantindo, efetivamente, condições de vida e de trabalho. Tais medidas foram constantemente legitimadas pelo Estado, que transferiu suas responsabilidades às organizações da sociedade civil (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Somente na década de 1980, após mais de 20 anos de Ditadura Militar, em um período marcado por significativas lutas, reivindicações e enfrentamentos por parte da classe trabalhadora, que o Brasil,

[...] constituiu-se como um Estado democrático, aprovando uma nova Carta Magna em 1988 – a qual traz em seu bojo a tentativa de instaurar um Estado Social – era a primeira vez na história brasileira que se instituía em lei uma proposta de Seguridade Social, abarcando o direito à saúde, previdência social e assistência social, e um rol de direitos sociais como o direito à educação, por exemplo, expresso no artigo 6º desta Carta (BENATTI; MUSTAFA, 2016, p. 143).

Todavia, a consolidação da Constituição Federal de 1988 não ocorreu de modo a permitir um verdadeiro Estado de Bem Estar Social, visto que, na década de 1990, se instaurou no Brasil o neoliberalismo, que trazia enquanto medidas “a privatização, a desregulamentação do mercado, financeirização da economia, políticas sociais restritas, flexibilização das relações de trabalho” (BENATTI; MUSTAFA, 2016), estabelecendo um Estado mínimo para os direitos sociais,

mas, máximo para o Capital. Assim, passaram a ocorrer uma série de desmontes aos direitos recentemente garantidos. Afinal,

A pressão popular pode impor e arrancar mudanças que atenuam o nível de hostilidade da autocracia burguesa, mas a autocracia se recompõe cedendo apenas em questões que não ameaçam a continuidade da reprodução do seu poder. Considerar este fato não significa descartar a importância das conquistas logradas pelo movimento popular, mas encarar com realismo os limites de tais conquistas no âmbito de um contexto em que a manutenção da ordem capitalista dependente busca mecanismos de reciclagem do poder autocrático (PEREZ, 2019, p. 21-22).

Deste modo, a instauração de medidas de cunho neoliberal elevou os índices de pobreza e desigualdade social, que, de certo modo, cresceram na mesma proporção que o Capital se expandiu. Uma vez que as demandas sociais passam a interferir na acumulação capitalista, o sistema vigente se obriga a pensar estratégias para este cenário. Assim, sem reverter seu ideal, passa a mediar a interferência estatal. Ou seja, o Estado,

[...] teria uma função reguladora das atividades econômicas e operacionalizaria, em parceria com o setor privado, políticas sociais emergenciais, focalizadas e assistencialistas, visando garantir as taxas de acumulação do capital e mitigar as expressões da “questão social” através do controle da força de trabalho e do atendimento de necessidades mínimas dos “clientes” dos serviços sociais (CASTELO, 2013, p. 244).

Nesta esteira, se estabeleceu o social-liberalismo, sistema que buscou combinar o crescimento econômico com os ganhos sociais. Isso pôde ser visto durante os governos do Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016). Ocorreu uma “amenização” dos efeitos do neoliberalismo, permitindo a expansão de direitos sociais. Este cenário foi duramente desmontado e combatido a partir do governo golpista de Michel Temer, instaurado em 2016. O conteúdo deste governo deu início a uma era de radicalização dos princípios liberais, sob o mote do ajuste fiscal e da privatização (BENATTI; MUSTAFA, 2016, p. 145).

Pois bem, as medidas desse novo regime fiscal são chanceladas pela Emenda Constitucional nº95, que retoma com vigor as “reformas” iniciadas na década de 1990. Ficou estabelecido na EC 95, em seu artigo 1º, a limitação da ampliação de despesas pelo período de 20 anos para as instituições mantidas pela União (BRASIL, 2016). Detendo-nos um pouco mais nesse período, temos

que salientar que essa medida revelou a essência fundante do golpe de 2016, que nas palavras de Cassin (2022, p. 22) buscaria:

Promover um desmonte dos direitos e das políticas sociais sem precedentes na história do País, corroendo, ano após ano, a parcela do fundo público destinada aos trabalhadores e, ao mesmo tempo, garantindo o superávit primário para a remuneração do capital portador de juros.

Com base nisso, é oportuno pontuar que a transição desse governo ilegítimo para um governo legitimamente eleito, manteve e fortaleceu a política de desmontes. A eleição de Jair Messias Bolsonaro, em 2018, para o período 2019-2022, deu sustentação para as expectativas de expansão da agenda neoliberal. Dentro dessa perspectiva,

Em linhas gerais, o cerne da agenda econômica do governo Bolsonaro reside no aprofundamento do ultraneoliberalismo em favor do grande capital financeirizado e do imperialismo, com vistas a intensificar a extração de mais-valia, a transferência de valor para o centro do capitalismo e a geração de superávits primários para o pagamento dos credores da dívida pública (CASSIN, 2022, p.25).

Tanto é assim, que o conjunto de direitos duramente conquistados na CF/1988, foi dura e enfaticamente submetido a lógica do Capital. Em outras palavras, o plano desse governo consistiu em:

[...] a) adaptar o Brasil à posição de produtor de bens primários na divisão internacional do trabalho; b) ampliar a abertura do espaço econômico nacional às operações de pilhagem e especulação do grande capital, nacional e internacional; c) adequar o nível tradicional de vida dos trabalhadores às condições mais rebaixadas de uma economia primário-exportadora; e d) dismantelar o que ainda resta do arremedo de Estado de bem-estar social estabelecido na Constituição de 1988 (CASSIN, 2022, p.25).

O neoliberalismo, enquanto estratégia de manutenção da acumulação capitalista, favoreceu a intensificação da expansão do terceiro setor¹⁷, já em curso, conduzindo ao desmonte das universidades públicas e à ampliação das Instituições

¹⁷ Ao abordar o tema terceiro setor, é pertinente distinguir inicialmente os três setores de atividades econômicas da sociedade: as atividades estatais referem-se ao primeiro setor, representado pela Administração Pública; as atividades de mercado, o segundo setor, representado pelas empresas com finalidade lucrativa; por sua vez, o terceiro setor contempla, de forma abrangente, as atividades da sociedade civil que não se enquadram nas dos demais setores, acoplando recursos públicos e privados para fins públicos (FERNANDES, 1994). Importa ressaltar a existência de debates críticos ao terceiro setor e sua conceituação, aos quais não nos deteremos neste momento.

de Ensino Superior (IESs) na esfera privada. Assim, tem-se a expressão de um projeto de classe – da classe burguesa –, muito bem articulado e construído historicamente, com vistas à lucratividade e controle da força de trabalho, legitimado e regulamentado pelo Estado brasileiro (ANTUNES; LEMES, 2018).

Diante deste cenário de intensos ataques, no contexto geral do avanço e intensificação do neoliberalismo, nas últimas décadas, observou-se uma parca contribuição para a viabilização do acesso às universidades - públicas e privadas – ou seja, foram elaboradas:

[...] políticas específicas para ampliar o acesso e a permanência de estudantes jovens no ensino superior público, tais como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e no ensino superior privado – Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Contudo, esse aumento não se tornou sinônimo de uma equiparação nas condições de permanência dos segmentos historicamente excluídos desses espaços, principalmente na educação superior pública (MOREIRA; BRISOLA, 2018, p. 48).

Esses planos e programas desenharam o início do fomento à democratização do ensino superior. O fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), implementado em 1999 e redimensionado em 2010, buscava financiar cursos de graduação na rede privada de ensino, com um prazo de quitação da dívida equivalente a duas vezes a duração do curso; o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído em 2004 e implantado em 2005, estabelecia bolsas de ensino integral para cursos de graduação na rede privada para egressos/as da rede pública de ensino; o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implementado em 2007 e finalizado em 2012, norteava a criação de condições de acesso e permanência dos/as jovens na universidade por meio de investimentos na infraestrutura, na melhoria dos cursos de graduação, na ampliação dos recursos humanos e expansão da rede federal de ensino. No que concerne aos dois primeiros, é pertinente salientar que, embora promovessem a ampliação do acesso, não garantiam a permanência dos/as estudantes das classes populares em condição de vulnerabilidade econômica.

Por fim, tem-se também o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pela Portaria Normativa nº39, de 12 de dezembro de 2007 e

pelo Decreto nº7.234, de 19 de junho de 2010, implementado a partir de 2008, que tem por objetivo, segundo seu art. 2º:

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

As áreas prioritárias de abrangência da PNAES, prescritas em seu art. 3º, no inciso 1º correspondem a:

Moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais e desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Este, segundo Back (2017, p. 55), “pode ser entendido como basilar para a efetivação do direito à educação superior pública, gratuita e de qualidade”. Todavia, é importante pontuar que, na mesma medida em que se estabeleceram programas de ampliação do acesso ao ensino superior, foram intensificados cortes orçamentários e restrições de gastos que limitaram a consolidação deste acesso ao ensino superior. E, para além desta limitação, compreendemos outra questão determinante neste cenário, qual seja, a existência de políticas de permanência estudantil parcas e ineficientes. Conforme Moreira e Brisola (2018, p. 48), “políticas de permanência voltadas a estudantes com vulnerabilidades sociais e econômicas têm sido criadas, porém ainda não são suficientes para proporcionar a participação plena dessas camadas nos espaços acadêmicos”. Agora,

[...] nos dois mandatos do governo Lula da Silva (entre 2003 e 2010), o acesso e a permanência ocorreram em contexto de financiamento de custeio diferenciados, ainda que dentro de uma lógica de baixa intervenção do Estado. [...] foram ampliadas as formas de acesso à Universidade ou ao Ensino Técnico, sob o ponto de vista da recolocação do país nos moldes das mudanças dos modelos produtivos globais. A partir do exposto, questiona-se: as políticas de permanência estudantil voltadas a estudantes com vulnerabilidades sociais e econômicas têm, de fato, atendido às necessidades desse público em específico? Ou vivenciam-se ainda expressões de manutenção de nossa histórica dependência colonial, com políticas fragmentadas e focalizadas nos mais pobres, no escopo da crise do capital, que não garantem o pleno exercício da cidadania, expresso tão claramente em nossa Carta Magna? (MOREIRA; BRISOLA, 2018, p. 49).

A classe trabalhadora e os filhos/as da classe trabalhadora ingressam nas universidades sem condições de permanecer neste espaço, ou seja, tem-se uma garantia parcial do direito à educação em nível superior, do mesmo modo que desigual, visto que as elites seguem ocupando as universidades sem dificuldades neste processo. O Estado segue se desresponsabilizando integralmente pela educação, com intervenções inócuas.

Ademais, um dos princípios da Educação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é a igualdade de acesso e permanência. Para responder a esse princípio, foi construído o Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007, com vistas à elaboração de políticas públicas para esta área. Neste transcurso, dá-se a edição do Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007, o REUNI, para responder diretamente ao ensino superior (MOREIRA; BRISOLA, 2018).

Assim, como exposto anteriormente, o objetivo do REUNI era “[...] 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). O plano possibilitou uma ampliação das universidades, contudo, não de modo a priorizar o acesso dos/das estudantes, denotando, inclusive, um conteúdo de preservação e consolidação dos interesses do Capital. Corroborando com esta compreensão, explicita-se que as universidades ainda se constituem enquanto um:

[...] espaço contraditório de acessos, permanências e rupturas, carece de adequadas ações políticas, comprometidas com a democratização, o aprimoramento de sua qualidade, com a consolidação dos direitos já estabelecidos e com o fortalecimento dos recursos que possibilitem seu desenvolvimento e ampliação (MOREIRA; BRISOLA, 2018, p. 62).

As respostas que precisam ser dadas para a questão do acesso e permanência dos/das estudantes precisam ser pensadas e construídas pelas universidades e pelo Estado, não de modo isolado, mas conjuntamente. Assim,

Cabe às instituições de ensino buscar mecanismos que possam garantir a permanência do estudante, sem deixar de lado a excelência do ensino e sua real democratização. Ao Estado cabe a intensificação de investimentos na Educação, não apenas no ensino superior, mas também no ensino básico, ao contrário do que se presencia na atualidade: uma profunda precarização da qualidade desta modalidade de ensino e cortes progressivos de recursos para a área (MOREIRA; BRISOLA, 2018, p. 63).

É evidente que a educação possibilita promover melhores condições de vida aos sujeitos sociais, por meio da garantia de um ensino público, gratuito, laico e de qualidade. Contudo, para tanto, é preciso “(re)discutir e garantir a permanência, pois somente o acesso acaba por aparecer como objeto perverso, uma vez que deveria ter como objetivo limitar as desigualdades, acaba gerando e suscitando outras desigualdades” (BACK, 2017, p. 45). Conclui-se, portanto, a necessidade de uma real articulação entre os atores envolvidos na política de educação superior, para que esta seja materializada como direito social, acompanhada de políticas eficientes de acesso e permanência, enfrentando a identidade elitista que acompanha a educação superior desde sua gênese.

Segundo Agapito (2016, p. 126), “as políticas educacionais são permeadas por uma lógica mercantil e de desmonte da educação pública, gratuita e de qualidade”, representando um projeto de privatização das universidades públicas que se iniciou no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), na década de 1990. Assim, o ingresso no ensino superior, neste período, foi predominante nas IES privadas, em detrimento das IES públicas.

Uma vez que o FHC priorizava as demandas das indústrias, a educação ficou com a incumbência de efetivar “ações direcionadas para a qualificação dos trabalhadores estrategicamente articulada às demandas do Capital” (AGAPITO, 2016). Neste sentido, “as reformas nas práticas educacionais da sociedade vigente são ajustes indispensáveis nos momentos de crise do Capital, pois tentam ocultar as deformações do sistema, que se expressam na produção e reprodução das relações” (MÉSZÁROS, 2011). E, neste cenário,

O que se consolida na contemporaneidade é a expansão da oferta de serviços privados na área da educação e, por outro lado, a oferta e o acesso à educação enquanto direito público, gratuito e de qualidade estão sendo reduzidos. No tocante às Universidades, observa-se a consolidação do papel de “universidade operacional”, que garante a formação de profissionais para as demandas do mercado e preocupa-se essencialmente com gestão, planejamento, previsão, controle e desempenho da estrutura organizacional, resultando na desvalorização do trabalho docente, aceleração da produção do conhecimento científico e em desafios/limites para assegurar a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão. Dessa forma, a função da “universidade operacional” caminha para um processo de distanciamento da formação superior comprometida com o despertar do pensamento crítico nos indivíduos (CHAUÍ, 1999 *apud* AGAPITO, 2016, p. 129).

A perspectiva da democratização da educação, orientada por universidades públicas, pressupõe o enfrentamento do seu sucateamento e desmonte, assumindo e defendendo, em diferentes dimensões, a garantia do ensino, pesquisa e extensão. Mas, é preciso reconhecer os limites de sua afirmação, a exemplo, na prevalência de quadros docentes em condições precárias de trabalho e nas eminentes reduções das bolsas para graduação e pós-graduação para o desenvolvimento de pesquisas. Podemos perceber que essas determinações colocam em xeque a manutenção da universidade, enquanto um projeto do neoliberalismo que têm por finalidade fortalecer a iniciativa privada, corroborando com uma formação profissional imediatista, tecnicista, aligeirada, correspondente aos interesses primários do Capital, quais sejam, estabelecer uma educação alienante, a-histórica e acrítica, capaz de formar trabalhadores resignados, permitindo a manutenção e controle da ideologia dominante (AGAPITO, 2016).

Como assinala a Carta Capital (2017), a crise da educação é um projeto de desconstrução e, com essa percepção, é preciso enfatizar a necessidade da articulação e fortalecimento das bases de luta pela manutenção de uma educação de qualidade, em uma defesa intransigente do direito à educação de qualidade oferecida por meio da universidade pública, gratuita, laica, democrática, presencial e socialmente referenciada (ABEPSS [s.d.]).

2.2.2 Acesso e permanência nas universidades e as desigualdades de classe

O acesso e permanência estudantil refere-se, antes de tudo, à legitimação do lugar da universidade na sociedade, que inapelavelmente exige uma intervenção social, que não deve ser relegada. Afinal,

[...] a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, 2003, p. 5).

Salienta-se, portanto, que:

Ao ingressar no espaço universitário, os estudantes pauperizados reproduzem as desigualdades socioeconômicas que vivenciam, como falta

de condições materiais e subjetivas para um desenvolvimento pleno como cidadão, apresentando com isso, carências em nível econômico, financeiro e pedagógico. Ou seja, vivenciam as expressões da Questão Social apresentadas na sociedade brasileira, possuindo suas diversas demandas e contradições (BRAGA; CHAVES, 2018, p.192).

Em suma, é pertinente pontuar que “a educação superior brasileira continua excludente e inacessível a uma parcela significativa da população brasileira, em especial para os jovens das classes trabalhadoras” (RISTOFF, 2008, p. 41). Compreende-se que, a partir do fortalecimento das políticas de permanência estudantil, possibilita-se uma maior viabilização de igualdade de oportunidades e melhoria de desempenhos acadêmicos, para que, conseqüentemente, situações de exclusão, repetências e evasão nos cursos de graduação sejam minimizadas.

No entanto, é pertinente compreender, de maneira crítica, o cenário apresentado, que vai de encontro com o que Marx (1989) afirma de que quanto mais o Capital cresce para aqueles que o detém, mais cresce a pobreza. O Brasil, ao aderir ao neoliberalismo na década de 1990, foi perpassado por uma série de transformações. Na esfera dos direitos sociais, ficaram evidentes impeditivos para sua consolidação, na medida em que ocorreu a defesa da ideia e implementação de medidas voltadas a um Estado mínimo para o social e máximo para o Capital.

Neste sentido, deu-se uma redefinição do papel do Estado, coordenada pelo então Ministro Bresser Pereira. Ocorreram “reformas” em diferentes setores, como, por exemplo, no setor econômico, social, administrativo, etc. No que concerne aos direitos sociais, o Estado se coloca como financiador, mas, não se responsabiliza, de fato, pela garantia daqueles direitos. Assim,

[...] a reforma passaria por transferir para o setor privado atividades que podem ser controladas pelo mercado, a exemplo das empresas estatais. Outra forma é a descentralização, “para o setor público não-estatal”, de serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado, mas devem, para os autores, ser subsidiados por ele, como educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Esse processo é caracterizado como *publicização* e é uma novidade da reforma que atinge diretamente as políticas sociais. Trata-se da produção de serviços competitivos ou não-exclusivos do Estado, estabelecendo parcerias com a sociedade para o financiamento e controle social da sua execução (BEHRING, 2008, p.178).

Em outras palavras, a “reforma” possibilitou a expansão da iniciativa privada, mercantilizando os direitos sociais, resultando, assim, no desmantelamento de

importantes políticas sociais, a exemplo, da política de educação, objeto deste projeto de pesquisa. Ou seja,

[...] ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação [...] essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado 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. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social (CHAUI, 2003, p. 6).

Deste modo, fica expressa a contradição entre o público e o privado, entre o direito e o serviço. Afinal,

[...] a instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais (CHAUI, 2003, p.6).

Assim, mediante o confronto eminente entre a preservação da educação enquanto direito e a mercantilização desta, somos convidados/as a pensar uma universidade justa, igualitária e democrática, que propicie igualdade de acesso e equidade para a classe trabalhadora. Afinal, “a educação se revela como um elemento essencial para a formação do cidadão enquanto sujeito de direitos” (BRASIL, 2013, p. 34). Desta forma, é pertinente salientar que um serviço não garante um processo de emancipação do sujeito; um serviço garante a preservação do ideário capitalista. E o pressuposto é justamente combater esse ideário. Assim sendo, a emancipação e libertação dos sujeitos decorrem do acesso à educação pública e laica em todos os âmbitos possíveis, conjugada à luta pelo acesso igualitário à riqueza produzida socialmente.

No entanto, é oportuno questionar, como as camadas populares irão acessar e permanecer no ensino superior mediante os intensos ataques aos direitos sociais, ampliação da pobreza e sucateamento das universidades? Conforme Santos e

Freire (2022), isso somente será possível a partir da responsabilização do Estado para criar e implementar junto à universidade pública, políticas de acesso e permanência. Precisamos exigir que “o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço” (CHAUI, 2003). Aliado a isso, deve-se resistir, face às diferentes demandas e tensões sociais.

É oportuno enfatizar que a perpetuação da burguesia como classe hegemônica, representa, em mesma medida, a consolidação desenfreada das desigualdades sociais. E ao negarem direitos essenciais para a consciência de classe, como o direito à educação, alimentam o consenso e legitimam a ordem vigente, fazendo com que o modo de pensar capitalista, sua visão de mundo, seus valores e interesses, sejam aceitos por todos/as, tornando o que é próprio de uma classe – burguesa – determinante na vida geral da sociedade. Tendo exposto isso, compreende-se quais os interesses que atrasaram por séculos a democratização do ensino superior. Os interesses dominantes prevaleceram e exigiram um movimento de disputa por parte das classes populares, para que seus interesses fossem representados. Uma medida de justiça social e equidade, custou treze anos de discussões. E levou tanto tempo justamente porque respondia aos interesses contrários aos que eram – ainda são - predominantes no país. A história da universidade brasileira é a história dos privilégios incondicionais das elites detentoras do Capital econômico, social e cultural. Essa instituição recente às camadas populares tem sido milenarmente usufruída para legitimar a posição social que os mais ricos já ocupam na estrutura social e ampliar o poder que já exercem na sociedade (NIEROTKA; TREVISOL, 2016). Entretanto, a aprovação da Lei de Cotas e ações afirmativas não garantem igualdade nas condições de acesso e permanência na universidade. Fora que, ainda são objeto de contestação. Afinal,

Apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas, as ações afirmativas promulgadas não satisfazem a todos. Elas são alvo de questionamentos e posições divergentes. Tal debate se intensificou no final do século XX, momento em que grupos historicamente excluídos passaram a reivindicar intervenção pública para compensar desigualdades e promover maior inclusão social. De outro lado, evidenciam-se resistências por parte dos grupos socialmente dominantes que questionam a legitimidade de tais propostas (PEREIRA, 2019b, p. 19).

Se de um lado ocorre a mobilização legítima dos segmentos excluídos e atravessados pela desigualdade social, de outro, prevalece a resistência das elites brasileiras, que ao perceberem qualquer sinal de contestação aos seus privilégios, tentam embarreirar, para que mantenham sua posição e garantam o predomínio de seus interesses. Aqui é oportuno enfatizar que as elites não estão preocupadas com as classes populares, mas estão profundamente preocupadas com sua posição vis-à-vis junto a esse grupo subordinado, afinal, para eles só “está tudo certo quando cada raça está em seu lugar” (BLUMER, 1958 apud LIMA; NEVES; SILVA, 2014). Ou seja,

[...] Podemos compreender que para o membro que pertence a um grupo dominante (não cotista) e que dispõe de privilégios sociais (livre acesso ao ensino superior), concordar com benefícios ofertados ao grupo subordinado (ampliação de acesso ao ensino superior por meio da reserva de vagas) envolve retirar aquilo que pertence ao seu grupo. Ou seja, o grupo dominante está interessado em preservar sua posição de dominação e garantir que cada grupo permaneça no seu lugar (NASCIMENTO, 2016, p. 40).

Para a manutenção da posição das elites brasileiras, é necessário que sejam mantidas as desigualdades de classes. Para que uns acessem a riqueza socialmente produzida, uma parcela imensa da sociedade precisa pagar o preço, se mantendo na miserabilidade que agrada aos interesses mais perversos das classes dominantes. Não interessa para a burguesia que todos/as sejam tratados/as como iguais e acessem a gama de direitos sociais estabelecidos na CF/1988, na forma do Art. 6º, como a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos “desamparados” (BRASIL, 1988). Não é interessante que aqueles/as historicamente colocados/as como subalternos/as e servis alcancem mobilidade social e emancipação humana. É, portanto, emergente a criação, consolidação e fortalecimento de políticas sociais capazes de democratizarem o acesso ao ensino superior, aliado a garantia da permanência das camadas populares no âmbito universitário.

Merece destaque a problematização da questão do acesso dos/as estudantes das camadas populares no Ensino Superior, pensando quais são as possibilidades destes na vivência universitária. Tem sido possível acessarem cursos historicamente dominados pelas elites? Encontram igualdade de permanência? O discurso de

democratização das universidades acompanha as demandas e perspectivas de permanência desse público universitário? Ou reduzem-se à questão quantitativa de ingressantes das camadas populares? (PEREIRA, 2019b). Afinal, não podemos perder de vista as rugosidades históricas presentes na universidade brasileira, que foi criada e estruturada conforme os interesses burgueses e precisa passar por uma reformulação, para que seja capaz de atender democraticamente a todos os atores que ingressarem em seu terreno.

Esses estudantes, que agora ingressam nas universidades, são provenientes das mais diferentes classes sociais, etnias, religiões, e agora reclamam planejamentos e estratégias pertinentes as suas necessidades. Há que se considerar que “a própria universidade protagonizou a exclusão destes grupos, quando não possibilitou acesso, quando os desconsiderou nas pesquisas, quando os excluiu da sua agenda e das iniciativas de extensão” (SELBACH, 2012, p. 4).

E, portanto, conforme Nascimento (2016, p. 28), “é relevante reconhecer a importância das políticas voltadas para a democratização do acesso à educação superior pública, como da reserva de vagas para grupos com histórico de exclusão”. É preciso compreender as marcas mais profundas da desigualdade social, que afastaram as camadas populares por tempo demais dos seus direitos sociais e que, em tempo, devem ser compensadas, já que não podem ser anuladas.

Sabe-se que os pobres, os pretos, os indígenas e mestiços encontram-se em maior desvantagem em termos de acesso à escolarização superior, e nas palavras de Rosa (2014, p. 242-243) “quanto melhores as condições econômicas, maior é o índice de indivíduos matriculados na educação superior”, assim, o direito à educação tem sido destinado às elites brasileiras e negado às camadas populares.

Noutras palavras, pode-se afirmar que, no Brasil contemporâneo, a violência e a desigualdade social, infelizmente, têm cor e é histórica. Tal qualmente, a universidade historicamente era pintada de branca: apenas brancos burgueses acessavam os bancos universitários, o que nos leva ao necessário debate sobre branquitude, privilégio e meritocracia, dentre outros temas. Nos últimos anos, as políticas de cotas e ações afirmativas parecem ter contribuído no sentido de possibilitar às universidades “se colorirem” e serem frequentadas pela classe trabalhadora, mesmo mediante muitos desafios para a sua permanência com qualidade no ensino superior (SANTOS; FREIRE, 2022, p. 265).

E ao “colorirem” os bancos das universidades, a partir de políticas de acesso e permanência ao ensino superior – cotas, bolsas, criação de universidades públicas em regiões vulneráveis socialmente, dentre outras iniciativas – esses grupos

minoritários trazem para o interior desta instituição as marcas profundas da desigualdade social, soltam também as vozes dos grupos sociais excluídos, reivindicam o direito de tornarem a universidade possível a todos/as, haja vista, que estes ficaram à margem das conquistas da globalização neoliberal. Nesse cenário, a Política de Assistência Estudantil importa para contar que conseguir uma vaga na universidade não é o suficiente. Permanecer com êxito acadêmico; se diplomar nesse espaço de formação que, historicamente, negou o direito à educação para os/as filhos/as da classe trabalhadora e, por consequência, os/as excluiu do acesso a outros direitos, requer um trabalho efetivo da universidade, do Estado, da sociedade, na garantia ao acesso e à permanência igualitária e justa a todos/as (SELBACH, 2012). Afinal, é importante salientar que:

[...] a vivência plena da cidadania e da democracia social, econômica e cultural está intrinsecamente associada à garantia do direito a escolas e universidades, entendidas como lugares de formação para todos, indispensáveis para a promoção e efetividade da dignidade humana (SANTOS; FREIRE, 2022, p. 277).

E, para tanto, é preciso lembrar que em tempos de “discursos de ódio¹⁸” fortalecidos no neoliberalismo e direcionados às universidades, as quais são perpassadas por cortes e contingenciamentos orçamentários que ameaçam a garantia do direito à assistência estudantil, dentre tantos outros direitos, “resistir, mais do que nunca, constitui em palavra de ordem, face às diferentes demandas e tensões sociais” (SANTOS; FREIRE, 2022, p. 277).

2.2.3 O ensino superior no contexto neoliberal: desmontes, sucateamento e resistências

A especificidade da educação - e da universidade - refere-se a sua contribuição para a transformação da sociedade, e para realizar sua finalidade deve estar articulada a um conjunto de atividades de caráter emancipatório, vinculado às

¹⁸ Discurso de ódio é um ataque contra a tolerância, inclusão e diversidade, bem como aos princípios dos direitos humanos. Vale ressaltar que há pelo menos um consenso claro: discriminação e preconceito são as bases constitutivas do discurso de ódio. Isso significa que para haver discurso de ódio é preciso haver um preconceito manifesto, incluindo aqui a incitação de prática discriminatória. Discursos de ódio são manifestações que avaliam negativamente um grupo vulnerável ou um indivíduo enquanto membro de um grupo vulnerável, a fim de estabelecerem que ele é menos digno de direitos, oportunidades ou recursos do que outros grupos ou indivíduos membros de outros grupos, e, conseqüentemente, *legitimar a prática de discriminação ou violência* (FGV, 2020, p. 4, grifo próprio).

lutas pelas condições que permitam atingir esse objetivo. Ou seja, estas lutas devem contrapor-se à hegemonia do Capital, buscando sua eliminação e o estabelecimento de uma nova sociedade, justa e igualitária. Enquanto acúmulo histórico, é preciso formar cidadãos empenhados na luta por direitos e democracia, que possuam postura crítica diante das desigualdades sociais e que se engajem para sua superação. Em outras palavras, uma educação para cidadania, que forme pessoas como autênticos sujeitos da história e que gozem de plena liberdade (TONET, 2013).

E, partindo desse pressuposto, é oportuno salientar que o momento vivenciado pela universidade brasileira é desafiador, considerando um cenário de ataques, desmontes e sucateamentos, fortalecidos a partir do golpe de 2016, como anteriormente supracitado. Em uma sociedade que fortalece o Capital às custas do social, manter a universidade funcionando conforme seus valores e princípios fundamentais requer um movimento de enfrentamento constante, na defesa da educação como direito social de todos/as. A esfera privada no Brasil, que encontra um terreno de fácil expansão, ancorada no apoio do Estado, vem se fortalecendo sustentada pelos ataques às universidades públicas. Afinal, colocando a universidade pública como insuficiente e incompetente na garantia da educação, permite-se a efervescência de projetos de privatização.

Aqui, evidencia-se o sucateamento da universidade pública enquanto um projeto de classe, haja vista que, conforme Tumulo, Oliveira e Bueno (2021, p. 120), “ao se detectar qualquer vestígio da existência de um setor improdutivo, esse é posto sob ataque e convertido à lógica da reprodução de Capital”, o que parece ser conveniente, portanto, aos interesses burgueses, de se apropriarem da universidade, como o berço para a reprodução desenfreada do Capital, convertendo a educação em um serviço que nada compromete-se com a emancipação humana. Portanto,

Enquanto a classe capitalista continua a seguir vorazmente seu objetivo, que é a produção e acumulação de capital, o Estado, por sua vez, vem a cada dia se aprimorando em sua função essencial, que é a de gerir as necessidades dessa classe, facilitando e contribuindo com a manutenção e o desenvolvimento de artifícios que atendam as suas demandas. Os mecanismos para isso são os mais variados, indo desde a instauração e/ou aprimoramento de legislações que correspondam à avidez da classe capitalista em potencializar a exploração da força de trabalho (reforma trabalhista, reforma da previdência, a atual tentativa de aprovar a reforma administrativa etc.), até a sua progressiva isenção no investimento em

setores que não compõem a sua finalidade basilar, como por exemplo, na saúde, na assistência social e na educação; ou seja, ele tem, progressivamente, se mostrado melhor naquilo que realmente o define: como Estado máximo em suas funções precípuas e Estado mínimo em funções que não lhe competem necessariamente (TUMULO; OLIVEIRA; BUENO, 2021, p. 120).

Isso é próprio de um país em que o neoliberalismo, em sua face mais dura e perversa, se enraizou, sustentado na falácia de que a crise do Capital era resultado do aumento dos gastos sociais e do poder excessivo dos sindicatos e movimentos operários. Sabe-se que a década de 1980 foi o berço da luta pelos direitos sociais, mas, para a economia foi considerada perdida. A garantia de direitos sociais na década de 1980 foi duramente impedida pela consolidação do neoliberalismo na década de 1990, com a armadilha nefasta de que o Estado deveria ser enxuto no que corresponde as políticas sociais públicas. A recém conquistada CF/1988 nunca alcançou sua materialização plena e segue em intensos ataques para sua suspensão.

De acordo com Saviani (2002, p. 133), “a formação dos homens ao longo da história traz a determinação do modo como produzem sua existência”. Desse modo, quando tratamos do capitalismo, compreendemos o conhecimento enquanto força produtiva, ou seja, meio de produção. E, ao pensar uma sociedade fundamentada na propriedade privada dos meios de produção, a ciência enquanto conhecimento, é posta como meio de produção, e coloca-se como propriedade privada da classe dominante (SAVIANI, 2012). Em outras palavras, a produção de vida em sociedade, a organização da educação, tem sido dada a partir do viés capitalista de pensar e viver. A formação dos homens e sua produção e reprodução tem sido orientada pelos interesses dominantes desde a consolidação do Brasil. Nesse cenário, é oportuno reafirmar que

[...] o capitalismo abandonou todas as suas incômodas mediações civilizatórias e cidadãos e se fechou no seu núcleo duro, no seu instinto primitivo: a maximização do lucro a qualquer preço. [...] O neoliberalismo é a expressão ideológica desta etapa [...] e regimes “democráticos” ao estilo estadunidense – na verdade, sistemas políticos sequestrados pelos grandes capitais e manipulados à vontade pela indústria da publicidade -, o tipo de “democracias” que requer essa nova fase (BORON, 2010, p. 44).

Pensando uma sociedade cooptada pelas garras capitalistas, encontramos um cenário complexo de priorização do Capital em detrimento do âmbito da política

social. O neoliberalismo não reserva espaço para o aprofundamento dos direitos sociais. E aqueles direitos sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988, encontram-se em estado de ameaça e suspensão, haja vista as tentativas de "reformas" presentes na agenda capitalista, que visam desconstruir e negar as reformas conquistadas pelas classes subalternas. O objetivo primário do neoliberalismo volta-se a reestabelecer as condições próprias de um capitalismo "selvagem", no qual vigoram desenfreadamente as leis do mercado (COUTINHO, 2012). Aqui, é preciso conceituar o neoliberalismo, que se refere a:

Denominação de uma corrente doutrinária do liberalismo que opõe ao social liberalismo e/ou novo liberalismo (modelo econômico keynesiano) e retoma algumas das posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, preconizando a minimização do Estado, a economia com plena liberação das forças de mercado e a liberdade de iniciativa econômica” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.110).

A educação, diante desse contexto, assume feições neoliberais, preconizando a formação de uma força de trabalho cada vez mais dócil e adaptada a subsunção¹⁹ do trabalho ao Capital. E aqui, requer pensar, até que ponto a ampliação do acesso à educação permite a democratização do acesso ao conhecimento como meio de emancipação humana? Quais as possibilidades postas à classe trabalhadora de alcançar à superação da "alienação política", a partir do domínio dos conhecimentos científicos e filosóficos, em uma educação de qualidade, que permita o aprofundamento da democracia? (SOUSA; COIMBRA, 2019, p. 9). Aqui, cabe reiterar que "o grande desafio da educação nacional está em promover a equidade, de oportunidades aos cidadãos, para que tenhamos uma sociedade mais justa. Mas por via do neoliberalismo é impossível" (ALVES *et al*, 2020, p. 11).

Ora, vejamos, o neoliberalismo, regido pelos interesses do Banco Mundial²⁰, traz para as políticas educacionais a predominância do ideário capitalista de

¹⁹ É uma forma de subordinação do trabalho ao capital para valorização deste e que tem como pressuposto a separação do produtor direto de seus meios de produção e subsistência e a sua transformação em trabalhador assalariado, condição esta que impõe a subordinação deste ao capitalista que se apropria desses meios, monopolizando e transformando-os em capital, em forças de coerção contra os trabalhadores. Nesse processo dá-se início à contradição essencial do sistema capitalista, a produção social da riqueza e sua apropriação privada. A partir daí, tem-se a desigualdade social como uma das principais implicações da subordinação formal do trabalho ao capital nas relações sociais (ZEFERINO, 2009, p. 1).

²⁰ O Banco Mundial conforma-se em um órgão de estrutura independente que integra a Organização das Nações Unidas (ONU). Foi criado ao final da Segunda Guerra Mundial – a partir do acordo de Bretton Woods (1944) com o propósito de apoiar a reestruturação das economias impactadas com a

preparar um trabalhador capaz de adaptar-se às necessidades do mercado de trabalho. Interessa dominar e fortalecer a economia, negando os bens e serviços necessários à sociedade, em sua totalidade. Aqui, o Estado coloca-se a serviço do Capital, negligenciando os interesses sociais e impedindo o fornecimento de uma educação essencialmente emancipatória e humana. O discurso neoliberal se baseia na crise e fracasso da escola pública e na incapacidade do Estado gerir o bem comum, desmontando os serviços sociais, para impulsionar a privatização destes, desresponsabilizando o Estado e responsabilizando o setor privado, mantendo sua governabilidade a partir da falsa ideia de priorização da qualidade dos serviços, obscurecendo os seus impulsos na precarização e sucateamento dos direitos sociais, para fazê-los parecer ineficazes, quando prestados pelo Estado (ALVES *et al*, 2020). É oportuno salientar que:

[...] o neoliberalismo supervaloriza o capital financeiro e desvaloriza o capital humano. É a favor da desestatização, privatização, desresponsabilização do Estado, mostrando aos governos que o setor privado é capaz oferecer os serviços básicos à população, como saúde, educação e ação social (ALVES *et al*, 2020, p. 11).

Aqui, o Estado, tomado pelos interesses neoliberais, passa por enxugamentos, contingenciando os investimentos no social, para voltar os esforços ao Capital e sua ampliação. A educação superior, nesse contexto, é atravessada por "reformas", objetivando a democratização do seu acesso, conforme os ditames e diretrizes dos organismos internacionais, entre eles, Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial. Entretanto, ocorre uma contradição no discurso de democratização e expansão. Afinal, na mesma medida que incentivam sua ampliação, ocorrem cortes orçamentários para as instituições públicas de ensino superior. Pois, assim, com o sucateamento das IES públicas, diminuindo os investimentos, possibilita-se o fortalecimento e expansão do ensino superior privado, revestido dos recursos públicos (SOUSA; GÓIS, 2021). O direito social à educação, duramente conquistado com movimentos de lutas das classes sociais, tem sido desmontado e transformado em mercadoria lucrativa ao Capital e interesses privatistas. Afinal,

guerra. Atualmente, foca na promoção do desenvolvimento econômico dos países, para tanto, promove empréstimos destinados a programas sociais e obras diversas. Junto a isso promove ações para o desenvolvimento da iniciativa privada.

É sabido, que na cena contemporânea, os direitos sociais conquistados historicamente pelas lutas da classe trabalhadora vêm sofrendo diversos ataques com a política socioeconômica neoliberal adotada pelo Estado, em âmbito mundial datada nos anos 1970. Em relação ao Brasil e aos demais países latino-americanos, esse processo ocorreu um pouco depois, em 1989, através do consenso de Washington, na qual foi estabelecido um conjunto de diretrizes para a implementação do projeto neoliberal nesse continente, sob a determinação dos organismos internacionais, entre eles Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Com a implementação do neoliberalismo, há um processo de inflexão nas receitas do Estado, tendo em vista que a teoria neoliberal estabelece que os gastos com as políticas sociais e de atendimento à demanda da classe trabalhadora por melhores condições de vida, precisam ser controlados drasticamente (SOUSA; GÓIS, 2021, p. 3).

Portanto, a política educacional implementada no contexto do avanço do neoliberalismo, a partir dos anos 1990, está ligada à expansão do ensino privado e à privatização do ensino público, especialmente, no que concerne ao ensino superior. Aquilo que é direito social passa a ser concebido como um serviço que pode ser vendido (NOMERIANO; MOURA; DAVANÇO, 2012) considerando seu potencial lucrativo. E, reduzido à mercadoria, alia-se à herança histórica de exclusão e desigualdade, fomentada pelo discurso meritocrático disseminado pela burguesia brasileira. O sucateamento do público e o fomento do Capital privado, sustentam-se na brecha deixada pela CF/1988, que em seu artigo 209 prevê que “O ensino é livre à iniciativa privada” (BRASIL, 1988).

Feito esse preâmbulo, interessa-nos salientar os elementos determinantes da reforma universitária, que ocorre a partir do período de redemocratização do Brasil, nos marcos da contrarreforma do Estado, que para Lusa *et al* (2019, p. 539):

[...] aguça o neocolonialismo no plano da educação e das universidades brasileiras. Esse processo, ainda em vigência, conforma-se em suas continuidades e rupturas operadas há mais de 30 anos, quando as estratégias neoliberais foram fortalecidas no Brasil. É essencial considerar que todas as medidas adotadas pelos consecutivos governos nesse período devem ser analisadas enquanto constitutivas de um conjunto de respostas à crise estrutural do capitalismo, que vem explicitando-se há meio século. Esse processo não é uniforme nem mesmo linear, pelo contrário, vai assumindo características diferenciadas em períodos específicos, que conferem particularidades ao Estado, à sociedade, aos direitos e às relações sociais. Nesse sentido, o momento atual de desmonte dos direitos sociais, dentre eles a educação e especialmente as universidades públicas, encontra-se umbilicalmente articulado ao enfrentamento da crise estrutural do capital e ao reordenamento do Estado. Esse processo sustenta-se no pensamento conservador junto, inclusive, à classe trabalhadora, resgatado e difundido pelo pensamento religioso, pelo uso das tecnologias digitais e pela tradicional, parcial e alienadora mídia, que produz e reproduz os interesses burgueses (LUSA *et al*, 2019, p. 539).

Esse descaminho para a educação superior não se esgota na década de 1990, mas encontra terreno fértil a partir de 2016, sob a égide do governo golpista de Michel Temer, que marca um período de intensos desmontes de direitos. Esse (des)governo inaugura um novo momento de intensa ofensiva aos/às trabalhadores/as, estabelecendo o desmonte das políticas sociais e do serviço público, afetando diretamente a saúde, a educação, através de Emendas Constitucionais, especialmente a EC 95, que para as universidades públicas é a que produz maiores efeitos deletérios, comprometendo a educação superior como direito constitucional e dever do Estado (LUSA *et al*, 2019). Essa emenda limita o orçamento, afeta a autonomia universitária, impede o pleno desenvolvimento do ensino, pesquisa, extensão e sua eficácia na produção de conhecimentos socialmente referenciados, interfere nos investimentos na assistência estudantil e acesso e permanência, entre outros efeitos catastróficos, demonstrando que se trata de:

um Estado para o capital, em uma sociedade do capital, com o aprofundamento do processo de retirada de recursos da educação, da saúde e de todas as demais políticas sociais, a fim de saldar os juros da dívida pública e manter em condições de funcionamento o mercado financeiro, através da rolagem da dívida pública (LUSA *et al*, 2019, p. 541).

É oportuno enfatizar que, em um país que prioriza o Capital financeiro e não se responsabiliza pelo social, evidencia-se a importância de desenvolver uma educação emancipatória, comprometida com o projeto societário das camadas populares, para que se construa processos de resistência e de transformação da universidade e da sociedade. Afinal, diante do neoliberalismo encontramos a universidade pública, refém dos mesmos empecilhos, não tendo posse da garantia efetiva de sua democratização e universalização. E ao permanecer sob a égide de um Estado que não se compromete em garantir os meios para o seu funcionamento integral, tampouco introduz políticas efetivas de permanência, exigindo um processo de resistência e defesa da universidade pública, da educação de qualidade para todos/as e dos direitos sociais, como um todo.

3. ACESSO E PERMANÊNCIA: CAMINHOS E DESCAMINHOS DO ENSINO SUPERIOR

O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação.

Dermeval Saviani

Esta seção remete à temática do acesso e permanência ao ensino superior público brasileiro, trazendo considerações sobre o caráter histórico e desigual da educação e a importância de políticas públicas para a sua democratização. Ademais, está dividido em quatro itens e subitens.

No item 3.1, “A questão da evasão: aproximações necessárias a sua compreensão” resgatar-se-á as nuances do ensino superior e contextualizar-se-á a evasão, apontando suas múltiplas facetas e problematizando-a, como um ponto de partida para se discutir a permanência.

O item 3.2, “Assistência Estudantil como política pública: desafios para a efetivação do princípio “Educação, direito de todos” contextualizará a Assistência Estudantil, seu papel social dentro da democratização da Universidade. Aqui, apontar-se-á o debate acerca da responsabilidade do Estado em sua garantia, problematizando-se as não políticas de permanência.

O subitem 3.2.1, “Impactos das políticas de permanência estudantil na trajetória formativa dos/as discentes”, discutirá que o acesso à universidade inapelavelmente deve ser acompanhado de políticas de permanência, uma vez que o acesso isolado somente fomenta a desigualdade social. Dessa forma, aqui, analisar-se-á as políticas de permanência e suas incidências na vida acadêmica.

O item 3.3, “Permanência estudantil em tempos de pandemia”, finaliza a seção, discutindo os impactos da pandemia de Covid-19 na educação brasileira. Problematizar-se-á, portanto, o agudizamento das desigualdades sociais, escancaradas pela crise sanitária que atingiu o mundo, compreendendo seus impactos na permanência estudantil, há tempos desmontada ou, sequer, efetivamente implementada.

Assim, tem-se aqui, considerações sobre a democratização do acesso e permanência no ensino superior, discutindo contradições e percalços, abordando analiticamente o papel do Estado nas políticas públicas de permanência e, do mesmo modo, nos projetos de desmonte e sucateamento da universidade pública.

Afinal, a quem interessa o não acesso e permanência das camadas populares nas universidades?

3.1 A QUESTÃO DA EVASÃO: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS A SUA COMPREENSÃO

Ao analisar a história das universidades no Brasil, percebemos que a forma como se estruturam incide na organização da sociedade, sendo também reflexo desta. Deste modo, não há como pensar a universidade sem ater-se ao modo como os meios de acesso e permanência são construídos no decorrer dos anos e quais foram suas determinações. Neste contexto, há que se considerar a evasão como ponto de partida para compreendermos o papel das políticas de acesso e permanência dentro das universidades.

Portanto, “antes de tudo se requer observar a evasão a partir de suas causas, separando o que seriam problemas públicos a serem enfrentados” (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021, p. 10). Cabe aferir sob a universidade o que compete a ela responder, principalmente no que concerne à evasão, um fenômeno perpassado por diversos possíveis motivadores, que podem ou não ser de responsabilidade da universidade. Nem toda evasão relaciona-se com o fracasso institucional e estatal. Para nós, interessa compreender a chamada evasão por exclusão, compreendida conforme Coimbra, Silva e Costa (2021, p. 14) enquanto:

[...] a perda do vínculo com o curso, instituição ou sistema de ensino superior originada pelas distorções institucionais em suas estruturas didáticas e curriculares ou por incapacidade institucional de combater as vulnerabilidades e garantir o direito à educação. Tomada dessa forma, somente seria evasão por exclusão a perda de vínculo que se apresentar como um problema social, um fracasso institucional, uma incapacidade do Estado de garantir o acesso a um direito. Portanto, as iniciativas para a correção do problema recairiam sobre a própria instituição, sem trazer para si fenômenos que não são problemas, ou problemas que estão fora de sua alçada.

Ora, mas o que isso quer dizer? A análise da evasão e seus determinantes requer a compreensão de suas inúmeras facetas. Vejamos: um/a estudante que ingressou precocemente na universidade, no decorrer do curso percebe uma não apropriação deste e decide evadir para ingressar em outro curso, o que é considerado mobilidade. Onde está a responsabilidade da universidade nesse contexto? Qual o seu fracasso? Seria preciso reunir forças para responder a essa

questão? Compreende-se que não cabe à instituição responder à evasão causada por motivações externas a ela. No entanto, um/a estudante que evade por não possuir recursos financeiros para manter-se dentro da universidade é de competência da universidade e do Estado, que via políticas públicas de permanência devem garantir o direito à educação. Afinal, “é sabido que a assistência estudantil é uma política universitária cujo objetivo maior é garantir a permanência, combatendo as desigualdades e preservando o direito à educação” (BRASIL, 2010, *apud* (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021, p. 11).

Nessa direção, embora o fator econômico seja externo à universidade, tem sido determinante na permanência dos/as estudantes e, assim sendo, cabe à universidade a gestão e execução de medidas de resposta a esse contexto, junto ao Estado. Certamente, a gestão e execução dessas medidas voltadas à permanência ainda não se colocam como suficientes enquanto resposta a não permanência, haja vista que seus determinantes de cariz econômico possuem relação com a sociabilidade vigente. Outrossim, não obstante a isso, adentram o conjunto de estratégias necessárias para avanços graduais e cumulativos no combate às desigualdades educacionais e sociais.

A discussão da evasão universitária tem sido aprofundada desde meados da década de 1990, entrando na agenda governamental a partir do Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) em 1995. O estudo decorrente, voltado a criticar o rendimento do ensino superior, baseado no percentual de evasão, acaba por implicar numa análise quantitativa simplista, que não problematiza as raízes da evasão, mas sua superfície.

Nesse seminário, contudo, restaram evidentes as preocupações do MEC com relação aos altos índices de evasão nas universidades públicas aliados aos igualmente elevados índices de retenção. Ocorreu uma equiparação de evasão entre os cursos, apontando-se a necessidade da Comissão identificar as causas gerais e específicas do fenômeno evasão, bem como sugestões para sua minimização. A partir disso, em 1996, ocorreu o lançamento do estudo *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*. Esse documento apresentou significativos dados a respeito do desempenho das universidades públicas (SESU/MEC; ANDIFES; ABRUEM, 1996).

A evasão é vista de forma negativa, pois representa perda de recursos públicos, principalmente quando a contenção de gastos se coloca como política dos governos e/ou de Estado. Nisto, são raras as iniciativas de aprofundamento das razões da evasão, nem se discute a possibilidade de sua perpetuação. Quando abordamos a evasão por exclusão, indicamos uma possível evasão a ser evitada. Isso exige o compromisso da universidade e do país com a permanência, afinal a democratização do ensino superior precisa ser pautada na democratização da permanência. Sem a garantia desta, os esforços empreendidos na formulação das políticas de acesso são quase que inócuos, não contribuindo para a consolidação de igualdade e justiça social neste campo.

3.2 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO POLÍTICA PÚBLICA E OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO “EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS”

Estamos diante de um processo profundo de mercantilização da vida, como resposta às crises do sistema capitalista. Trata-se de uma conjuntura que exige a democratização da educação, como direito de todos/as, com vistas a transformar e/ou superar as relações capitalistas e os processos formativos que as mantêm e reproduzem. Junto a isso e para tal, a democratização dos meios de produção viria em primeiro plano, num contexto de profundo, contínuo e histórico trabalho de base. E isso pressupõe confrontar as estratégias da classe dominante e desmontar o que impede a democratização das terras, da informação, da política, do poder judiciário, da saúde, da educação e da cultura. Portanto, é preciso manter o horizonte de luta e recuperar o vínculo entre trabalho e educação, ciência, conhecimento, tecnologia e cultura (FRIGOTTO, 2022). Isso posto, é preciso termos nítido que:

Se esta convicção for apropriada pela massa que constitui a classe trabalhadora, permitirá que ela tome em suas mãos o destino da sociedade e perceba a necessidade do embate fundamental – o fim da propriedade privada e das classes sociais. Um movimento, portanto, intencional contra hegemônico para produzir uma nova subjetividade na sociedade e nos processos educacionais no contraponto da subjetivação alienadora do adestramento para o emprego ou trabalho sob condições precárias (FRIGOTTO, 2022, p. 26-27).

No entanto, justamente por esse potencial revolucionário e emancipador, que a educação pública é permeada por condições de manutenção. E isso, nas palavras de Linhares (2022, p. 32), refere-se a “uma velha tradição conformista que nos faz

ver e crer que o que se destina aos pobres convive com a precariedade e a provisoriedade permanentes [...]”. A ampliação da educação superior no Brasil é demandada pelo Capital, que no desenvolvimento monopolista passa a exigir qualificação da força de trabalho; difusão da concepção de mundo burguesa pelo viés de inclusão; fundamentando a dualidade da educação superior brasileira, que se coloca, portanto, enquanto uma educação aligeirada aos filhos/as dos/as trabalhadores/as e uma formação qualificada e privilegiada aos/as filhos/as da burguesia, visando a manutenção da ordem vigente. O que mantém a educação de qualidade, como um intocado privilégio de classe (LIMA, 2022, p. 53).

Feito esse preâmbulo, resgataremos elementos históricos que permitem a compreensão do lugar da assistência estudantil enquanto política pública e o desafio de garantir a educação como um direito social de todos/as. Na década de 1920 se instaurou no Brasil um movimento de defesa da ampliação do acesso à educação pública e, aqui, é oportuno lembrar que os objetivos estavam longe de prever igualdade a todos/as ou justiça social. O movimento voltava-se aos interesses capitalistas de adequar a educação ao ritmo da industrialização-urbanização em curso no país. O desenvolvimento da educação superior teve sua base de sustentação no privatismo e na dualidade educacional, que fomentam a desigualdade e a exclusão. Fez-se necessário um movimento de pressão de professores e estudantes, na década de 1960, para que se pensasse a democratização das universidades públicas (LIMA, 2022). Ora, não esqueçamos, contudo, que “a ampliação do acesso à educação ocorreu pela privatização da educação superior, seja via financiamento público para as instituições privadas de ensino ou pela autorização de abertura de novos cursos privados (LIMA, 2022, p. 53-54). Outrossim,

Na década de 1990, o uso do fundo público pelo setor privado era defendido pelos empresários da educação e pelas escolas e universidades católicas sob a argumentação de que era preciso garantir o pluralismo educacional, em uma clara retomada do discurso utilizado nas décadas de 1950 e 1960 sobre a necessidade de liberdade de ensino, demandando, assim, do Estado o financiamento do ensino privado leigo e confessional (LIMA, 2022, p. 54).

Conforme Lima (2022, p. 57), “a privatização da educação superior é uma política de Estado” que garante a ampliação do Capital gerido pela burguesia, sustentando-se na mercantilização do direito a educação que, por este viés, perde

sua essência primária e converte-se em mero serviço. O potencial lucrativo da educação atrai os olhares da burguesia, cujos interesses perpassam o investimento nessa área, garantindo sua monopolização nas mãos da elite brasileira. Para isso, conta com o apoio do Estado, “no processo de desmonte e sucateamento das universidades públicas” (LIMA, 2022, p. 57), afinal, ao se desprestigiar as universidades públicas, se fortalece as universidades privadas, por meio de um discurso de eficácia e qualidade. Esse processo de desconstrução das universidades públicas ganha força:

[...] especialmente, após a promulgação da Emenda Constitucional/EC 95 de 2016. A EC 95/2016 foi promulgada depois de tramitar, na Câmara, como Proposta de Emenda à Constituição/PEC 241 e, no Senado, como PEC 55. A EC 95/2016 instituiu o novo regime fiscal, limitando os gastos públicos por vinte exercícios financeiros, ou seja, por vinte anos. Tal regime fiscal implica no congelamento dos investimentos públicos nas políticas públicas, na medida em que revoga a vinculação das despesas com saúde e educação aos percentuais da receita líquida da União. Disso resulta que os investimentos públicos em saúde e educação terão, em termos reais, os mesmos valores de 2017, desconsiderando o crescimento da população brasileira e as demandas sociais pela ampliação do acesso à saúde e à educação pública (LIMA, 2022, p. 57).

Tendo isso posto, é oportuno salientar que a Educação é uma política social tardia, frágil e incompleta; que se institucionaliza somente no século XX, com um orçamento precário. Para além disso, não alcançou universalização sequer no nível básico. Aliado a isso, temos o adicional de que o acesso ao ensino superior, além de limitado e insuficiente, tem se dado em ampla maioria pela via privada e em instituições não presenciais de ensino (PNAD, 2019 *apud* LESSA, 2022, p. 99).

Se, por um lado, a década de 1990 traz à classe trabalhadora possibilidades de ingresso no ensino superior, por outro lado, essas:

Ações de ampliação do acesso se materializam através de um projeto burguês de educação, pensado e estruturado para atender a elite brasileira não havendo uma discussão e uma reorganização de um projeto de educação voltado aos interesses da classe trabalhadora, que passa a acessar a política, mas que ainda assim está à margem dela (FERNANDES, 1966 *apud* SILVEIRA, 2022, p. 145-146).

A educação, mesmo com a ampliação das condições para seu acesso, não deixou de ser pensada nos moldes elitistas, servindo aos interesses do Estado tomado pelos interesses burgueses. Dessa forma, mesmo que o acesso tenha se tornado possível aos diferentes segmentos da classe trabalhadora, os meios para sua permanência, não foram e não são os mesmos que os da classe detentora do

Capital. Portanto, não bastava (e não basta) conseguir acessar a educação, sendo necessários meios materiais para permanecer e diplomar, promovendo assim justiça social e igualdade, buscando romper com os traços desiguais presentes nas raízes da formação sócio-histórica brasileira.

Fez-se e faz-se urgente a permanência na luta para que essa inserção das classes populares tensione a Universidade e o Estado, bem como as estruturas burguesas, buscando garantir que o direito social à educação encontre meios para se efetivar. Afinal, “a garantia do direito à educação vai além da necessidade imediata de acesso (vagas), mas perpassa pelas condições concretas para que este direito se materialize na realidade social” (SILVEIRA, 2022, p. 147). Nessa direção, ampliar as condições de acesso exige, com igual compromisso, a ampliação de políticas de permanência. Ora, a impermanência é um projeto de classe que reclama árdua resistência das classes populares.

Como resultado de intensa mobilização popular, o ensino superior é repensado como política pública. A CF/1988, em seu art. 205, passa a estabelecer a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. Em seguida, em seu art. 206, inciso I, coloca que a mesma deve ser prestada em igualdade de condições para o acesso e permanência, sendo isso um princípio basilar da educação (BRASIL, 1988). Esses princípios também podem ser encontrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Outrossim, o projeto de “reforma” do Estado Brasileiro, ao qual muitos autores denominaram de contrarreforma do Estado, proposto e dirigido pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, no âmbito do Governo Fernando Henrique Cardoso, em meados da década de 1990, na esteira das orientações neoliberais dos organismos internacionais, colocou-se como ameaça às conquistas constantes na Carta Magna de 1988. Segundo Bresser Pereira (1996), o Brasil, incluindo a América Latina, de forma geral, enfrentava uma dura crise fiscal. Essa crise, para ele, reclamava disciplina fiscal, privatizações e a liberalização comercial (BEHRING, 2008). Nessa direção, um Estado de bem-estar social, ou de ampliação de direitos sociais não eram viáveis. O que entrou em contradição com a conquista histórica, então recente, qual seja, a CF/1988. Embora, Bresser argumentava não tratar-se da implementação de um Estado mínimo, o viés de sua proposta trazia em seu bojo a perversa face do neoliberalismo.

Ora, o Estado é proclamado ineficiente, para que sejam justificadas suas contrarreformas. Aqui, “o lugar da política social no Estado social-liberal é deslocado: os serviços de saúde e educação, dentre outros, serão contratados e executados por organizações públicas não-estatais competitivas” (BEHRING, 2008, p. 173). A sociedade é convencida de que os serviços considerados não essenciais podem ser repassados para a esfera não estatal. As responsabilidades são reduzidas e as privatizações se ampliam desmedidamente. Aqui, os interesses priorizados são notoriamente os do Capital.

Sendo assim, a democratização do acesso ao ensino superior somente poderá ser visualizada, com mais veemência, nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rouseff (2011-2016), do Partido dos Trabalhadores (PT), embora essa expansão tenha atendido, em grande medida, os interesses de grandes conglomerados privados, atendeu concomitantemente os interesses da classe trabalhadora, especialmente a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que traz como princípios:

I) expansão da oferta de vagas; II) garantia de qualidade; III) promoção de inclusão social pela educação; IV) ordenamento territorial, levando o ensino superior às regiões mais remotas; e V) fortalecer o desenvolvimento econômico, seja como formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja na produção científico-tecnológica (MEC, 2007, p. 26).

Com a aprovação do PDE, outras políticas de expansão da rede federal de ensino superior são implementadas, como o REUNI que, até 2014, já havia estabelecido 14 universidades com mais de 100 novos campi. Contou também com o PROUNI, programa de fomento à rede privada de ensino superior, concedendo bolsas de estudo integrais (para famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio) e parciais (para famílias com renda *per capita* de até três salários mínimos). Para as famílias de baixa renda que não fossem contempladas pelo PROUNI, foi criado o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), no intuito de garantir a esses/as estudantes possibilidades de arcar com o ensino superior. Criou-se também o SISU e o ENEM para, por meio do MEC, ser efetivada a seleção de estudantes para preenchimento das vagas das IES públicas, garantindo maior diversidade socioeconômica e cultural.

Em seguida, em 2010, a permanência estudantil, por meio da assistência estudantil, torna-se política pública, conformando-se no Decreto nº 7.234/2010 que

estabelece o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Aliado a isso, cria-se a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/12), que garante 50% das vagas aos estudantes com base nos seguintes critérios: renda familiar de até 1,5 salários mínimos, oriundos de escolas públicas, negros, pardos ou indígenas. Essa ampliação das vagas representa a entrada massiva de estudantes oriundos da classe trabalhadora. Conforme dados estatais, em 2014, 66,19% dos que acessaram o ensino superior público eram originários de famílias com renda média de 1,5 salários-mínimos. E, no que concerne à sanção da Lei de Cotas, seus resultados neste mesmo ano eram notáveis, contando com 47,57% ingressantes autodeclarados negros, pardos ou indígenas. Se equiparado aos dados do ano de 1997, é revolucionário, haja vista que, o percentual era de 2,2% pardos e 1,8% negros que cursavam ou tinham concluído o ensino superior (ANDIFES, 2016, p. 01-02). Salienta-se que:

A política de cotas compõe o rol das ações afirmativas. Estas têm como escopo reduzir e combater qualquer tipo de desigualdade social e discriminações sofridas por uma parte significativa da população seja por questões étnico-raciais, gênero, orientação sexual, deficiência e outras. As ações afirmativas adotadas pelas IFES são um marco e trouxeram avanços inegáveis, ocasionando mudança na realidade de vida de muitas pessoas negras, indígenas, pobres, deficientes, pessoa trans e outras, que foram e seguem sendo discriminadas ao longo da história e que até então tinham seu direito de acesso à educação superior negado (ÁVILA, 2022, p. 219).

Nesse cenário, a assistência estudantil é determinante, como supracitado, haja vista que o acesso isolado não democratiza a educação. Para tal, esta precisa estar ancorado em políticas de permanência estudantil. E essas políticas são gestadas no bojo das mobilizações sociais de diversos segmentos, que levam os governos a reconhecê-las como estratégia para a redução das desigualdades sociais. Como todas as conquistas históricas da classe trabalhadora, a assistência estudantil é permeada por contradições e disputas de diversos interesses (ÁVILA, 2022, p. 209).

Ainda que as conclusões apontem para a necessidade de um maior aprofundamento sobre a assistência estudantil, é importante sinalizar o papel fundamental do PNAES no processo em curso de democratização das universidades. Os objetivos do PNAES referem-se a:

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, p. 01).

Mediante a isso, a assistência estudantil tem a responsabilidade de consolidar o processo de acesso ao direito à educação superior, realizando ações que incidam efetivamente na realidade, objetivando “viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (ÁVILA, 2022, p. 216).

Todavia, não podemos nos afastar de uma análise crítica da realidade brasileira, nem desconsiderar as tramas conjunturais presentes e as formas de enfrentá-las. A regulamentação do PNAES, em 2010, decorre de um discurso de oportunidade, efervescendo-se com ações focalizadas que respondem à ampliação do acesso, mas sua operacionalização ainda não garantindo efetiva permanência dos/as estudantes. Há que se considerar as limitações conjunturais na implementação da política de Assistência Estudantil, enquanto direito social, incidindo diretamente em percalços na democratização das condições de acesso e permanência (ÁVILA, 2022, p. 220).

Trata-se de uma conjuntura que, para seu enfrentamento, exige reconhecer a educação superior como política pública de direito indispensável a todos/as, requer tomar as universidades e ampliar a manifestação de um projeto societário vinculado aos interesses das classes trabalhadoras. Afinal, “não há liberdade humanamente emancipada possível em uma sociedade na qual o trabalho é condição de servidão alienada. E não há transformação radical sem conhecimento transformador” (MOREIRA, 2022, p. 170).

Portanto, nesse sentido, a questão do acesso e permanência é a questão da emancipação humana. É necessário acessar o conhecimento da realidade, para que se possa confrontá-la, tornando-a democrática, para construir um espaço de participação e convivência com a diversidade, imprimindo o compromisso com a realidade social na perspectiva da emancipação humana, que somente é possível por meio de uma educação para além do Capital.

3.2.1 Breves apontamentos sobre os impactos das (não) políticas de permanência estudantil na trajetória formativa dos/as discentes

Para pensarmos uma universidade radicalmente democrática e socialmente justa, precisamos, antes de tudo, compreender a centralidade das políticas de permanência estudantil, como meio de se garantir igualdade social. O impacto dessas políticas na trajetória formativa dos/as discentes é enorme, haja vista que são compensatórias e adotadas para remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, exclusão e desigualdade social; são determinantes na seguridade da diversidade e pluralidade social. Quando efetivas, viabilizam o direito à igualdade (PIOVESAN, 2005).

Os/as estudantes das camadas populares, ao ingressarem nas universidades, apresentam fragilidades de diversas ordens. E, portanto, os programas de assistência estudantil devem ser implementados e desenvolvidos para responder às demandas deste contexto. Um exemplo que pode ser citado, conforme os dados levantados pela Andifes (2016), refere-se à bolsa alimentação, a qual atende 15,03% dos/as estudantes das universidades federais brasileiras, em sua maioria, pertencentes às classes C, D e E. Quando nos referimos à bolsa permanência, importante citar que, em média, 10,53% dos/as universitários/as brasileiros/as recebem esse benefício. Esses dados representam o atendimento de uma parcela ínfima dos/as estudantes em situação de vulnerabilidade econômica. Conforme a Andifes (2016), seria preciso um aumento da ordem de R\$ 1,4 bilhões no orçamento destinado à assistência estudantil para cobrir a demanda da rede federal. Ela aponta que, atualmente, somente 27% da demanda tem sido atendida.

A Política de Permanência Estudantil brasileira constitui-se de modo insuficiente frente a enormidade dos obstáculos postos à classe trabalhadora, a qual, historicamente tem tido o direito à educação negado e/ou obstaculizado por um Estado ausente. Em vista disso, têm-se a legitimação dos estados brasileiros a não política de permanência, visto que, nem mesmo estes movimentam forças na criação e implementação de políticas públicas que respondam a complexa realidade social, a exemplo disso, citamos o estado do Paraná, sobre o qual pretende-se aprofundar o debate nos itens posteriores.

Assim, é oportuno salientar que a ausência de compromisso estatal com as universidades públicas e o privilegiamento da rede privada de ensino tem sido um obstáculo à permanência estudantil e, por consequência, à democratização do ensino superior.

3.3 PERMANÊNCIA ESTUDANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Em 2020, o advento da pandemia de Covid-19 incidiu profundamente na vida da população em nível mundial e, no Brasil, sob o Governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), do Partido Liberal (PL), colocou em xeque a ineficiência do Estado em garantir o acesso efetivo ao conjunto de políticas públicas e serviços sociais voltadas à materialização dos direitos humanos e sociais e à dignidade. Em um cenário de crise, as vísceras da desigualdade social são escancaradas e evidenciam as contradições presentes na sociedade capitalista. Daí, a importância das lutas sociais e do reconhecimento da luta de classes para confrontar o Estado neoliberal, para que os direitos sociais, há tempos desmontados, sejam minimamente reestabelecidos. É preciso reiterar que a:

A crise sanitária, política e econômica no contexto da pandemia desvela e expõe as mais profundas contradições da sociedade capitalista, explicitando as desigualdades sociais que contribuem na produção de injustiças e mortes. Já não bastasse essa triste realidade social, convivemos atualmente com um (des)governo que prioriza os interesses mercantis em detrimento da preservação da vida de toda população, em especial do conjunto da classe trabalhadora, sendo que uma parcela significativa desta se encontra em condição de extrema vulnerabilidade econômica e social com inúmeras dificuldades para manter-se “protegida” do novo coronavírus – e cumprir o isolamento social (FÉRRIZ *et al*, 2022, p. 190).

É preciso considerar a pandemia para além de seu caráter biológico, mas sua inserção e impacto na cena capitalista contemporânea, que, perversamente, protagoniza a tentativa de priorizar a economia em vez do rígido distanciamento social (SOUZA, 2021). Aqui, os direitos sociais são suprimidos para que o Capital se amplie, expressando o descompromisso do Estado brasileiro com o social, um debate que não nos cabe aqui esgotar.

Conforme os dados da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), a Covid-19, uma doença infecciosa causada pelo Coronavírus, teve seu primeiro registro em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. A pandemia de Covid-19 foi decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. No Brasil, o Decreto n°. 6 de 2020, publicado em 20 de março de 2020, reconhece um estado de calamidade instaurado no mundo, exigindo esforços para inibir a propagação do vírus (SGORLON; MACHADO, 2021).

Aqui é oportuno salientar o que Silva (2021, p. 19) toma como ponto de partida para sua análise da crise brasileira em tempos pandêmicos: “já estávamos mergulhados em uma profunda crise econômica e política [...] atingindo sua fase mais dramática quando o coronavírus se intensificou em todas as regiões do país”. E as raízes dessa crise se estabelecem nas especificidades inerentes ao modo de produção capitalista (LOLE *et al*, 2021), em sua operação de dominação, exploração e perversidade voraz, que prioriza o Capital em detrimento da vida da população.

Nesse sentido, os anos pandêmicos desvelaram o escopo da desigualdade social, exigindo da humanidade uma luta incansável, dura e cotidiana para sobreviver à crise sanitária, econômica, política, social e moral que se instaurava e/ou fortalecia no Brasil. Para Antunes (2022), a pandemia trouxe consequências abissalmente desiguais e diferenciadas, acentuando o antagonismo entre as classes. Há que se considerar a ausência de um comando assertivo, claro e objetivo por parte do presidente da república Jair Messias Bolsonaro, que nas palavras de Torres (2021, p. 7) reforçou e disseminou “a visão negacionista da pandemia”.

Nas palavras de Lole *et al* (2021), diante dessa roleta russa de quem teria a vida protegida e daqueles que deveriam sustentar a economia, quem estava com os dedos no gatilho era o Estado, e, portanto, este administrava os setores de morte de sua própria população, flertando com a destruição descabida dos direitos das classes populares, que enfrentaram a pandemia sem o devido aparato estatal. Nessa direção, o país “enfrentou” a pandemia atravessado por necropolíticas²¹, estruturais e próprias de sua identidade há séculos, enquanto um projeto societário que privilegia os interesses dominantes e negligencia os setores empobrecidos da sociedade.

Aqui, conforme Lole *et al* (2021, p.7), o governo de Bolsonaro, “com seu desprezo explícito pela vida humana, corrobora para que esse projeto se amplie ainda mais”, afinal, “negligencia a existência de um vírus que é tão letal e, também, sua responsabilidade enquanto garantidor de direitos, dentre eles, o direito à saúde pública” (LOLE *et al*, 2021, p. 8). Em consonância a isso, esse projeto se assentou em três aspectos factuais, os quais são discorridos por Silva (2021, p. 19-20), quais sejam,

²¹A necropolítica “pressupõe que a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais” (MBEMBE, 2018, p. 5).

1) As bandeiras e discursos políticos de Bolsonaro, que se radicalizaram ainda mais no curso de 2018; 2) uma atuação política marginal, própria de um político pouco interessado nas grandes questões nacionais; e, por fim, 3) o fato de que a resolutividade dessa complexa crise demandava uma liderança política de qualidades ímpares, das quais Bolsonaro é desprovido.

Em outras palavras, com Jair Bolsonaro o quadro nefasto da pandemia se tornou verdadeiramente desesperador para a sociedade brasileira. A política econômica do seu governo, conforme Antunes (2022), expressou seu enorme desprezo pelos/as trabalhadores/as, que enfrentaram um duro e rude dilema, quando colocados no fogo cruzado da pandemia; ora, se voltassem a trabalhar ou se permanecessem em seus postos de trabalho, eram reais candidatos à vala comum dos cemitérios; se acatassem o isolamento e a quarentena, a classe trabalhadora informal morreria de fome. A proposta do governo de oferecer R\$600,00 durante três meses (vale lembrar que a proposta inicial do então Ministro da Economia Paulo Guedes era de R\$200,00) às parcelas mais empobrecidas da classe trabalhadora foi acintosa, uma vez que é absolutamente insuficiente para garantir um mínimo de dignidade (ANTUNES, 2022). Retomamos aqui a afirmação de Potyara Pereira (2006) de que os mínimos sociais sustentam a subalternidade e, em um cenário complexo como o pandêmico, fomentam a morte.

Assim, o que ficou nítido nessa pandemia é que o Estado brasileiro não assumiu um efetivo compromisso com a população, a deixando a mercê de um vírus letal que, em um contexto de medidas de proteção “a brasileira”, além de não serem concretizadas possibilidades suficientes para a inibição do vírus, tem-se a colaboração para sua expansão desmedida. Nesse cenário, é oportuno mencionar que a crise sanitária acirrada pela pandemia reforçou a dívida histórica para com os pobres, pretos e indígenas. Em um país que se estruturou na disparidade de renda, a pandemia aprofunda as desigualdades de classe (SOUZA, 2021).

Obviamente, que o complexo cenário trazido pela pandemia não se esgotou aqui. Realizaremos uma breve contextualização, afim de adentrarmos no contexto educacional. Afinal, a pandemia não repercutiu tão somente na área da saúde e trabalho, mas trouxe impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos em todas as estruturas brasileiras.

Diante da pandemia (COVID-19), diversas atividades presenciais foram suspensas conforme as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), em

11 de março de 2020. Dentre elas, a educação superior. Para dar continuidade às atividades acadêmicas, universidades e faculdades particulares seguiram a lógica das escolas particulares da educação básica, ofertando o ensino remoto. Por outro lado, parte considerável das universidades públicas de todo o país suspenderam, a priori, o semestre acadêmico e, aos poucos, foram discutindo estratégias e planos para a retomada de suas atividades (FÉRRIZ *et al*, 2022, p. 192).

Conforme a UNESCO, a instauração da pandemia representou para a educação “a maior interrupção da aprendizagem da história” (UNESCO, 2020), afetando, em média, 1,6 bilhão de estudantes. Na mesma medida, a oferta da modalidade remota de ensino esbarrou em uma série de problemas, especialmente quando se trata da rede pública de ensino, que é perpassada por um orçamento limitado, o que interferiu na sua adaptação as novas mudanças exigidas pelo contexto pandêmico. Dentre os obstáculos presentes para a educação brasileira, devemos nos ater a:

[...] a) falta de suporte psicológico a professores; b) a baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planejamento de atividades em “meios digitais”); c) a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores; d) o descontentamento dos estudantes; e e) o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias (GUSSO *et al*, 2020, p.4).

Junto aos acima citados, outros fatores também interferiram diretamente na oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Conforme Hodges *et al* (2020), é impossível que os/as estudantes tenham tido o mesmo suporte de qualidade que era oferecido anteriormente. A oferta emergencial da educação em meios remotos não se enquadra na modalidade de ensino à distância (EaD), que possui uma prática planejada técnica e pedagogicamente, para ofertar o ensino nesses moldes.

Ademais, importa demarcar que o EAD não se caracteriza apenas por uma forma específica de organização curricular, sendo o fomento da prerrogativa de que é possível realizar a formação dos sujeitos sem a necessidade da sua presença física. Assim, a formação perde sua essência fundamental enquanto prática social e se reduz ao acesso/contato rápido e superficial ao conjunto de conteúdos pré-estabelecidos, mediados pelas mídias. O EAD e o ensino remoto não são sinônimos, pois o segundo foi uma versão do primeiro, de forma bruta, sem seu romantismo (FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020). Assim, o já frágil ensino a distância, aplicado sem planejamento efetivo, como ensino remoto, afeta a

qualidade, produzindo ainda mais aligeiramento do ensino e exclusão do seu acesso. Isso, certamente, caminha na contramão dos princípios da universidade pública que, em tese, deve ser popular e garantir igualdade nas condições de acesso e permanência.

Isso posto, salientamos, então, que a questão da qualidade de ensino é apenas uma das pontas presentes na precarização da educação em tempos pandêmicos. Aliado a isso, contamos com um cenário de não viabilização da permanência estudantil. Em que pese, a implementação do uso das tecnologias que, por si só, já implicam em distância de uma parcela dos/as estudantes do acesso ao direito à educação. Há que se considerar que falamos de um país construído e alicerçado nas desigualdades sociais que, mediante qualquer sinal de crise, imprime danos às classes populares e historicamente excluídas.

Conforme o Núcleo da Informação e Coordenação do Ponto BR (2019), 92% da classe média possui acesso à *internet*. Enquanto, somente 48% da classe popular tem algum tipo de acesso, em sua maioria via celular. Em âmbito geral, 67% dos domicílios brasileiros não possuem acesso à internet de alta velocidade. Esse contexto evidencia desafios e lacunas na garantia do acesso e, conseqüentemente, da permanência dos/as estudantes nas universidades.

Segundo levantamento do Datafolha – realizado em novembro de 2020 – 8,4% dos/as estudantes com idade entre 6-34 anos abandonaram a escola/universidade durante a pandemia, o que se refere a 4 milhões de estudantes. A taxa de abandono girou em torno de 10,8% no Ensino Médio e 16,3% no primeiro ano da pandemia. Esses dados ainda são incipientes, sendo que estima-se que esse número tenha sido ainda maior.

É importante registrar que a permanência estudantil se refere a subsídios de apoio psicológico, econômico, social e institucional. Não há como separá-la dessas demandas ou isentar as universidades e o Estado dessa responsabilidade, especialmente, em tempos de pandemia, que agudizou e agudiza a precarização das condições de vida da população. Ainda que as instituições de ensino superior tenham reunido forças para manter a oferta da educação, esta tem sido perpassada pelo aumento dos níveis de ansiedade, depressão e estresse entre estudantes, crise financeira, aumento de responsabilidades em casa, perdas de entes queridos. E não é exagero afirmar que isso leva ao aumento da motivação da evasão.

A Fundação Roberto Marinho, segundo a pesquisa “Juventudes e a Pandemia do Coronavírus (Covid-19)”, aponta que 43% dos estudantes afirmam ter cogitado interromper os estudos durante a pandemia. O estudo ainda indica que 6% dos/as estudantes trancaram suas matrículas no primeiro trimestre da pandemia. Alia-se a isso, o pensamento de Tinto (1998), que afirmou que, ao lado da motivação, estava a integração acadêmica dos/as estudantes, que foi impossibilitada em um cenário de distanciamento social e interações apenas em níveis remotos, criar e/ou fortalecer vínculos nesse contexto é complexo e, portanto, tem um enorme peso na questão da evasão. Outro ponto presente nas evasões, referem-se a falta de recursos financeiros para arcar com as mensalidades, no caso das instituições privadas, e precariedade do ensino remoto, no caso das instituições públicas (SALDAÑA, 2021).

Há que considerar, portanto, que a medida de Ensino Remoto Emergencial, promoveu o aprofundamento da desigualdade social entre os/as estudantes, assim como, não garantiu condições igualitárias de acesso e permanência, o que evidenciou as históricas raízes de exclusão presentes na educação superior brasileira. É oportuno nos ater às políticas públicas de permanência estudantil, situando-as em um cenário de crise das universidades, enfrentado mais severamente desde meados dos anos 2016, em que com os cortes orçamentários, desmontes e sucateamento das universidades públicas, não tem possibilitado verdadeira democratização do direito à educação. E, no cenário pandêmico, os interesses dominantes, mais uma vez, prevalecem aos interesses coletivos, haja vista, que:

Diante dos posicionamentos assumidos pelo governo federal podemos inferir que a situação da pandemia mobiliza a consolidação dessa modalidade de ensino que desde a década de 1990 vem sendo amplamente disseminada no Brasil. Assim, nesse período de excepcionalidade vivenciado pela crise sanitária que computa altos índices de mortalidade, o governo ignora as condições concretas de vida da classe trabalhadora com o não reconhecimento das particularidades de parte significativa de estudantes e suas respectivas famílias, que historicamente estiveram excluídos do espaço educacional e que recentemente tem tido acesso a este direito social (FÉRRIZ *et al*, 2022, p. 195)

A pandemia elucidou o projeto educacional que vem sendo implantado no Brasil, fundamentado nos interesses capitalistas de uma formação mercadológica, economicista e conservadora, interessada em reproduzir a ideologia dominante e preparar a força de trabalho para ingresso no mercado (FÉRRIZ *et al*, 2022). E é

nesse cenário de disputa de interesses que a política de permanência se faz imprescindível. Assim, dentro dos poucos recursos destinados às IES públicas, ocorre uma mobilização da política de permanência, que a partir de análises socioeconômicas, exerceu papel essencial na minimização da evasão, garantindo a concessão de auxílios emergenciais – para o uso da *internet*, fornecimento de equipamentos, *kits* voltados à alimentação e saúde, prestação de serviços de ordem psicológica, entre outros.

É preciso não perder de vista o sentido da educação, qual seja, uma educação:

[...] que não se dissocia das estratégias de luta pela ampliação e consolidação dos direitos sociais e humanos, da constituição de uma seguridade social não formal e restrita, mas constitutiva desse amplo processo de formação de autoconsciência que desvela, denuncia e busca superar as desigualdades sociais que fundam a sociedade do capital e que se agudizam de forma violenta na realidade brasileira (CFESS, 2013, p. 22).

Em suma, nas palavras de Fernandes *et. al* (2021, p. 93) “a pandemia trouxe a modalidade do ensino remoto, a qual tem expandido a precarização do ensino, das condições de trabalho e do acesso ao conhecimento nos seus diferentes níveis”. Esse modelo de ensino foi tido como a “saída” mediante a suspensão das aulas presenciais. Todavia, não foi hegemonicamente apoiado. Muitas críticas foram feitas a esse modelo, como as das professoras Melim e Moraes (2020), que pontuam que o uso da tecnologia no contexto pandêmico não é neutro e, diante da precarização intensa do trabalho e da educação enquanto política social pública, o arremedo do ensino remoto serviu, em grande medida, para atender aos interesses mercantis do grande Capital.

4. ACESSO E PERMANÊNCIA NA UEM E NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

É necessário que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento historicamente sistematizado e acumulado, pois sem o patrimônio – cognitivo, tecnológico e artístico – amealhado até o momento pela humanidade, seria para ela impossível tanto iluminar o processo de sua libertação como construir uma outra e superior forma de sociabilidade.

Ivo Tonet

Esta seção tem por finalidade discutir o acesso e permanência na UEM e no Curso de Serviço Social, compreendendo, introdutoriamente, entraves que perpassam as universidades paranaenses, com dados fundamentais sobre o reflexo da não política de assistência estudantil para os/as estudantes. Para este propósito, é dividido em sete itens e subitens.

No item 4.1, “Histórico e elementos sobre a UEM e programas de permanência e assistência estudantil”, contar-se-á brevemente os caminhos da universidade e as lutas/resistências presentes em seu interior no que se refere à permanência estudantil.

O subitem 4.1.1, “Assistência estudantil na UEM: a obstaculização promovida pelos governos paranaenses”, contextualizar-se-á os impactos da Desvinculações dos Estados e Municípios na manutenção da UEM. Aqui, analisar-se-á como a ausência do compromisso dos governos paranaenses fomenta o desmonte e sucateamento da universidade pública.

O item 4.2, no subitem 4.2.1, “O acesso e permanência estudantil no Curso de Serviço Social da UEM/CRV: dados e determinantes”, aponta dados fundamentais para se compreender o curso de Serviço Social, com um resgate de dados dos/as ingressantes, formados/as e evadidos/as do período de 2010-2021.

O subitem 4.2.2, “Caminhos para a compreensão da impermanência no curso de Serviço Social” explícita o percurso metodológico da pesquisa de campo.

O subitem 4.2.3, “Impermanência no Curso de Serviço Social da UEM: crítica a não política de assistência estudantil paranaense” apresenta a primeira etapa da análise das respostas dos/as estudantes ingressantes do período de 2018-2021 e sua compreensão sobre permanência estudantil.

O subitem 4.2.4, “Incidências da pandemia de COVID-19 na impermanência estudantil no Curso de Serviço Social”, levanta a discussão dos impactos da pandemia na permanência estudantil, aliados à problematização dos caminhos da

desigualdade social e da exclusão histórica das classes populares.

O item 4.3, “Estratégias de construção e implementação de política de permanência estudantil face ao contexto de desmonte e sucateamento da universidade pública” finaliza o capítulo refletindo o papel do Estado na garantia dos direitos sociais. Aqui, enfatizamos a crítica à política de mínimos sociais defendida pelo neoliberalismo. Junto a isso, aponta-se caminhos de enfrentamento à realidade brasileira.

Assim, tem-se aqui reflexões, dados, análises e apontamentos imprescindíveis para a discussão da permanência, evasão e sucateamento da universidade pública paranaense.

4.1 HISTÓRICO E ELEMENTOS SOBRE A UEM E PROGRAMAS DE PERMANÊNCIA E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A Universidade Estadual de Maringá (UEM) foi criada a partir da Lei nº 6.034 de 06/11/1969, surgindo a partir da união das Faculdades Estaduais de Ciências Econômicas, Direito e Filosofia. O Governo Federal a reconheceu em 1976 e, atualmente, está entre as 20 instituições com maior produção científica e tecnológica do Brasil. Conta com 80²² cursos de graduação, distribuídos da seguinte forma: 40 no Campus Sede; 01 no Campus Regional do Arenito (Cidade Gaúcha/PR); 04 no Campus Regional de Cianorte/PR; 04 no Campus Regional de Goioerê/PR; 03 no Campus Regional do Vale do Ivaí (Ivaiporã/PR); 08 no Campus Regional de Umuarama/PR; 09 na Modalidade Educação a Distância (EAD); 09 Modalidade PARFOR (presencial); 01 na Modalidade programa; e 01 na Modalidade de Turma Especial.

O acesso se dá a partir dos vestibulares de verão e inverno, assim como, por meio do Processo de Avaliação Seriada (PAS) - dividido em três etapas realizadas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio - para o qual se destina 20% das vagas. Também são destinadas 20% das vagas para o Sistema de Cotas Sociais da UEM. Em 2019, foi aprovado um Sistema de Cotas Raciais – para pretos e pardos – sendo a UEM a última entre as sete universidades estaduais do Paraná a aprovar as cotas raciais, entrando em vigência em 2020, destinando 20% das vagas para este público.

²² Estes dados foram retirados do site oficial da UEM, no entanto, não há consenso sobre eles. Há fontes que apontam mais cursos, por exemplo, se um curso é ofertado diurnamente e noturnamente, pode entrar na contagem como dois cursos.

Importa destacar a Resolução n.º 014/2021-CEP que aprova a adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), estabelecendo no mínimo 10% do total de vagas dos Cursos. Junto a isso, tem-se a Resolução n.º 004/2023-CEP que dispõe sobre o aproveitamento de vagas remanescentes. Essa resolução amplia as condições de acesso, se dividindo em etapas de prioridade. Aqui, os/as estudantes em lista de espera do Concurso Vestibular e PAS, os/as candidatos/as participantes do ENEM a partir de 2009, junto a qualquer pessoa que tenha concluído o Ensino Médio, podem ingressar na UEM, desde que atendam aos critérios estabelecidos pelas resoluções da universidade.

Apesar de contar com mais de 50 anos de existência, a UEM não conta com políticas eficientes de permanência estudantil, corroborando, desta forma, com a intensificação da desigualdade social. A Política de Assistência Estudantil (PAE), passou a ter sua implementação na UEM discutida em 2011, por meio da criação da Assessoria de Assistência Estudantil, que, conforme Gasparetto (2012), buscava contemplar um conjunto de ações preconizadas pela PNAES para o âmbito das universidades estaduais do Paraná.

O acesso e permanência estudantil refere-se, antes de tudo, à legitimação do lugar da universidade na sociedade, que inapelavelmente exige uma intervenção social, que não deve ser relegada. Afinal,

[...] a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, 2003, p. 5).

Todavia, a Diretoria de Assuntos Comunitários (DCT) da UEM que, em tese, deveria contar com uma atuação emblemática na área social da UEM, acaba por cumprir uma função estritamente burocrática e administrativa que, denotando uma prática assistencialista, se afasta da possibilidade de implementar políticas, numa perspectiva mais ampliada, na UEM (PROAÇÃO, 2019).

Nesta esteira, faz-se oportuno pontuar, brevemente, o histórico das lutas pela permanência estudantil no Paraná, pensada tardiamente, a partir do ano de 2011, tendo destaque uma reunião realizada na UEM, a qual contou com a presença de representantes das seguintes universidades: Universidade Estadual de Ponta

Grossa (UEPG) e Universidade Estadual de Londrina (UEL), além dos membros do Diretório Central dos Estudantes (DCE), culminando na criação do Fórum Estadual das Instituições de Ensino Superior Público.

A partir de discussões das experiências e dificuldades vividas e enfrentadas pelos sujeitos envolvidos nas universidades paranaenses, elaborou-se o documento intitulado “Manifesto em prol da Assistência Estudantil das Universidades Estaduais do Paraná”, que foi encaminhado à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), como expressão e reivindicação das condições dos/as estudantes e necessidade da implementação de uma política de assistência estudantil, por meio da qual, se realizariam levantamentos para estabelecer quais ações fundamentadas nos princípios da PNAES poderiam ser aplicadas via políticas estaduais (UEM, 2011).

No que tange à UEM, apesar do cenário controverso, em 28 de outubro de 2009, de modo ainda incipiente, foi criado o Programa Integrado de Ação Social (PROAÇÃO), por meio da portaria 718/2009-GRE, no processo nº 6263/2009-PRO, a fim de fomentar ações voltadas à assistência estudantil na Universidade. É válido pontuar que o PROAÇÃO funcionou sem o apoio da DCT, portanto, teve suas possibilidades limitadas. Sua finalidade é integrar e fomentar as ações sociais voltadas para a promoção de intervenção em saúde, cultura, clima organizacional, ações educativas e apoio psicossocial para o desenvolvimento humano da comunidade acadêmica, contando com o apoio de professores/as, alunos/as, servidores/as e técnicos/as (PROAÇÃO, 2019)

Faz-se necessário afirmar o protagonismo do movimento estudantil da UEM como determinante nas reivindicações de Políticas de Assistência Estudantil, tensionando a reitoria em busca de respostas diante da conjuntura, então vivenciada, como por exemplo, buscando a manutenção do Restaurante Universitário (RU), assim como, a isenção da taxa de alimentação para os/as estudantes em situação mais vulnerável e a construção dos RU nos campi (UEM, 2011). É oportuno salientar que esta construção não ocorreu nos campi até a presente data, sendo ofertadas marmitex.

Outro ponto fundamental em relação à atuação do PROAÇÃO refere-se ao seu caráter investigativo. O desenvolvimento de pesquisas entre o período de 2013 e 2015 foi imprescindível para a discussão da construção de proposta de assistência estudantil. Os dados levantados apontaram consideráveis números de estudantes

com baixo poder socioeconômico. Com relação à moradia, à época da pesquisa, 52% não possuíam residência em Maringá; 39,77% pertenciam à classe C, com renda média familiar de R\$2.409,00, ou classe D/E com renda média de R\$ 639,78. Acerca do transporte, 35,35% relataram o uso de meios de locomoção próprios. No que tange à acessibilidade, 36% afirmaram que o transporte urbano era insuficiente. E, por fim, 70,07% dos discentes consideraram que a infraestrutura do Campus estava em más condições (PROAÇÃO, 2019). Mediante esses dados, o PROAÇÃO junto a participantes/representantes do movimento estudantil, elaborou uma minuta que, em 2017, foi entregue ao então reitor, Prof. Dr. Mauro Luciano Baesso, que a arquivou. Durante um ano, o DCE da UEM pressionou a reitoria, até que o então vice-reitor, Prof. Dr. Julio Damasceno, encaminhou o documento para o Conselho Universitário (COU) (UEM, 2019).

Para pensar a criação e implementação de ações de assistência estudantil na UEM, é preciso considerar o cenário no qual esses enfrentamentos ocorreram. Nesse período, já na vigência do Governo de Carlos Massa Ratinho Junior (PSD), era evidente nas universidades estaduais do Paraná o sucateamento do Ensino Superior Público. Temos em 2018, por exemplo, a Desvinculação de Receitas de Estados e Municípios (DREM), uma normativa que estabeleceu o contingenciamento de 30% de verbas estaduais, comprometendo o pleno funcionamento das universidades em suas ações, serviços públicos de saúde e manutenção do ensino (UEM, 2019).

Os persistentes ataques às universidades e a preocupação com a permanência dos/as estudantes no âmbito acadêmico refletem na regulamentação da Política de Apoio e Permanência, no Conselho Universitário (COU), por meio da aprovação da Resolução nº 019/2018, buscando promover e ampliar as condições de permanência dos/as estudantes dos cursos de Graduação e Pós-Graduação, pertencentes à baixa renda (UEM, 2018). Essa normatização, certamente, emergiu como resultado das reivindicações do movimento estudantil em articulação com os demais protagonistas da UEM.

A Política de Permanência Estudantil (PAE) possibilita, de certa forma, a democratização do Ensino Superior, todavia, encontra em seu percurso uma série de desafios para sua consolidação, a exemplo da negação da ampliação de recursos orçamentários (DUTRA; SANTOS, 2017), haja vista que o Estado não

possui um plano estadual que garanta o custeio de ações de assistência estudantil. Faz-se necessário pontuar que, diante de um cenário de cortes e restrições orçamentárias, acaba-se transferindo para a universidade a responsabilidade de prover, com recursos próprios, a PAE, o que é insuficiente, considerando que tais recursos não respondem sequer às despesas essenciais. Desta forma, a democratização e o fortalecimento do ensino superior na UEM, bem como, nas universidades brasileiras, requerem:

[...] políticas abrangentes de ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, a partir da ampliação dos quadros docentes e de técnicos, infraestrutura, novas tecnologias pedagógicas, planejamento e gestão, entre outros. Requer, também, a consolidação de programas efetivos voltados para permanência dos alunos no sistema universitário de ensino, principalmente, aqueles que são provenientes de camadas socioeconômicas mais baixas/desprivilegiadas. A Política de Assistência Estudantil revelou-se, ao longo do tempo, como uma maneira de garantir tal permanência no ensino superior (ASSIS, *et al.* 2013, p. 127).

Portanto, é urgente reverter o atual cenário. A ausência de reconhecimento, por parte dos governos do estado do Paraná, do significado social da UEM, estabelece um contexto de precarização, que demanda ser superado por meio de investimentos estatais que fortaleçam o acesso e permanência no ensino superior, enquanto direito de todos/as. Este não deve seguir figurando como privilégio da classe que já tem acessado, historicamente, oportunidades massivas de usufruto da riqueza socialmente produzida.

4.1.1 Assistência estudantil na UEM: a obstaculização promovida pelos governos paranaenses

A história brasileira no capitalismo reflete a desigualdade social aliada à concentração de renda e riqueza, oriunda da superexploração sobre o trabalho. Desta forma, ao existir uma superpopulação em condições ainda mais precárias e desiguais, mediante um país de capitalismo dependente, o Estado precisa de um orçamento público que viabilize a garantia de direitos sociais. A Constituição Federal de 1988, a partir de importante mobilização e participação popular, traz em seu bojo conquistas pertinentes, neste sentido.

Sendo assim, importante registrar que o Estado arrecada, por meio de impostos, taxas e contribuições, uma parte da riqueza do país. O planejamento sobre o destino desses recursos, ou seja, do orçamento público, é um espaço de

luta política; sua construção é atravessada pela disputa de interesses entre classes e frações de classes. Dessa forma, o grupo que exercer maior pressão terá mais de seus interesses respondidos. Assim, o orçamento público garantirá a concretude da ação planejada do Estado, refletindo quais são suas prioridades (INESC, 2006).

Mediante as arrecadações, estabelece-se uma estimativa com base nos impostos, taxas e contribuições, sendo a partir disto que se definem os gastos para o ano. Nessa direção, importa enfatizar que “se o orçamento é público, as decisões de gasto devem ser coletivas e para benefício geral” (PIRES, 2018), construindo um orçamento democrático e coerente.

Neste sentido, o fundo público é um importante instrumento de decisão política, transparência governamental, controle social, democracia, redistribuição de renda e justiça social, ou seja, quando seu orçamento é planejado de forma descentralizada e popular, busca garantir que a sociedade tenha seus direitos preservados, respeitados e garantidos. As políticas públicas, aqui, são financiadas pelo Estado, seguindo um princípio de exatidão, qual seja, que os recursos destinados à determinada política pública sejam compatíveis com o conjunto de demandas por ela apresentada.

No entanto, não tem sido este o princípio adotado pelo Estado brasileiro, haja vista que ocorre no país uma aplicação desproporcional dos recursos, que não contribui para a erradicação da desigualdade ou garante a seguridade social, a partir da Desvinculação de Receitas da União (DRU), criada em 1994 e prorrogada no decorrer dos anos. Salienta-se que:

[...] a DRU tem sido um importante instrumento para retirar recursos das fontes tributárias exclusivas da seguridade social. A DRU tem sua origem no antigo Fundo Social de Emergência (FSE), que já em 2004 permitia a desvinculação de 20% dos recursos destinados às políticas da seguridade social. Nos exercícios financeiros seguintes, o propósito permanece, mas o nome muda para Fundo de Estabilização Fiscal (FEF). A partir do ano 2000 passa a vigorar a DRU com sucessivas prorrogações. A mais recente ocorreu por meio da EC n. 93, de 8 de setembro de 2016, que prorroga a DRU até 31 de dezembro de 2023. O novo texto também amplia de 20% para 30% o percentual das receitas de tributos federais que podem ser usadas livremente e altera quais tributos podem ser desvinculados, incluindo os fundos constitucionais, taxas e compensações financeiras (SALVADOR, 2016, p. 429).

Decorre daí uma alocação destes recursos na dívida externa ou no que se considerar urgente, deixando a seguridade social descoberta. Muito dos recursos

arrecadados pelo Estado são destinados à amortização da dívida pública. Desta forma, cobrindo a dívida, deixa-se de responder a questões que urgem na sociedade brasileira. Nas palavras de Salvador (2010, p. 626), “a DRU transforma os recursos destinados ao financiamento da seguridade social em recursos fiscais para a composição do superávit primário e, por consequência, a sua utilização em pagamento de juros da dívida”.

Diante deste contexto ao nível nacional, contextualizemos a questão no estado do Paraná. Conforme já apontado acima, o Congresso Nacional, através da EC 93/2016, reajustou a DRU, que passou a confiscar de 20% para 30%. Aliado a isso, estendeu aos estados e municípios a permissão para aplicarem a Desvinculação de Receitas de Estados e Municípios (DREM), de forma que estes pudessem utilizar, discricionariamente, desse percentual da arrecadação relativa a impostos, taxas e multas, instituídos ou criados até 31 de dezembro de 2023 (BRASIL, 2016). A alocação desses recursos não contempla os interesses sociais.

Nessa direção, o estado do Paraná, na figura do Governador Carlos Massa Ratinho Júnior do Partido Social Democrático (PSD) tem aplicado a DREM de maneira implacável e as já sucateadas universidades paranaenses têm sofrido consequências severas em sua manutenção. Ora, além de contingenciar 20% dos repasses - estabelecidos pelo perverso teto de gastos - retira 30% das arrecadações das universidades. Isso, para Zen e Palagano (2019, s/p) “aplicado da forma que o governador defende resultará na inviabilidade do serviço público de ensino superior do Paraná em curto prazo”. Ora, mas vejamos: o Decreto Estadual 5.158/2016 regulamenta a aplicação do artigo 76-A do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (texto incluído pela Emenda Constitucional 93/2016) – este, por sua vez, menciona que “são desvinculados de órgão, fundo ou despesa, até 31 de dezembro de 2023, 30% das receitas dos Estados e do Distrito Federal relativas a impostos, taxas e multas”. No entanto, a própria normativa estadual expressa que não seriam afetados com contingenciamento os “recursos destinados ao financiamento das ações e serviços públicos de saúde e à manutenção e desenvolvimento do ensino”. Nessa direção, compreende-se que a aplicação rigorosa da DREM nas universidades paranaenses é inconstitucional.

E como isso tem recaído na UEM? O montante retirado pela DREM dos recursos gerados pela universidade é impactante. A Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional realizou pesquisa e sistematização das receitas das

refeições e marmitas da UEM dos anos de 2018-2022, conforme exposição na tabela abaixo:

TABELA 1: Impacto da DREM nos recursos gerados pela UEM nas receitas das vendas de refeições e marmitas.

	2018		2019		2020		2021		2022		TOTAL	
	RECEITA	DREM	RECEITA	DREM	RECEITA	DREM	RECEITA A	DRE M	RECEITA	DREM	RECEITA	DREM
RU - Sede	980.114,93	294.034,48	878.619,98	263.585,99	54.953,55	16.486,07	0,00	0,00	614.539,78	184.361,93	2.528.228,24	758.468,47
CAU/CCA	34.654,40	10.396,32	45.187,00	13.556,10	0,00	0,00	0,00	0,00	61.977,00	18.593,10	141.818,40	42.545,52
CAU/CTC	23.217,75	6.965,33	16.798,50	5.039,55	2.075,00	622,50	0,00	0,00	29.330,00	8.799,00	71.421,25	21.426,38
Campus Cianorte	19.514,50	5.854,35	21.470,00	6.441,00	1.600,00	480,00	0,00	0,00	17.500,00	5.250,00	60.084,50	18.025,35
Campus Goioerê	6.151,50	1.845,45	5.381,00	1.614,30	0,00	0,00	0,00	0,00	12.170,00	3.651,00	23.702,50	7.110,75
Campus Cidade Gaúcha	11.787,00	3.536,10	8.340,00	2.502,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	20.127,00	6.038,10
Campus Ivaiporã	9.031,65	2.709,50	8.742,95	2.622,89	84,40	25,32	0,00	0,00	6.478,00	1.943,40	24.337,00	7.301,11
TOTAL	1.084.471,73	325.341,53	984.539,43	295.361,83	58.712,95	17.613,89	0,00	0,00	741.994,78	222.598,43	2.869.718,89	860.915,68

Fonte: Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da UEM, 2022.

Esses dados apontam o naufrágio da UEM, que sem fomento estatal efetivo, tem em seus recursos próprios a saída para sua manutenção. Todavia, quando estes são tomados pelo estado, a universidade se fragiliza e se afasta ainda mais da garantia de uma universidade fortalecida. No caso, as refeições e marmitas colocam-se como desenho de uma incipiente política de permanência engendrada pela UEM, a qual encontra poucos caminhos para seu fortalecimento, haja vista seus recursos desmontados pelo estado, que além de não a fortalecer, a sucateia duramente.

Junto a isso, faz-se interessante pontuar, no nível dos desmontes, que a Lei Geral das Universidades (LGU), projeto da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), inicia um novo ataque às universidades paranaenses em 2019. A LGU estabelece parâmetros para o financiamento e a distribuição de recursos entre as Universidades Estaduais do Paraná, fixando regras para pagamento de pessoal e estabelecendo critérios para a eficiência da gestão universitária, com base em sua autonomia constitucional. Tal medida ameaça o Ensino Superior Público do Paraná, na medida em que restringe recursos e condições, acirrando o processo de sucateamento. Ademais, da forma como está organizada, gera benefícios a algumas poucas frentes e instituições em detrimento

de outras, gerando fragmentação nas lutas, articulações e mobilização. Sob orientação privatista, preconiza, assim, o avanço do mercado em detrimento da educação pública no estado e no país.

Esse viés mercantilizante que, a pretexto de melhorar a eficiência, questiona o financiamento público de ensino, aprofunda o processo de privatização da educação, via sucateamento, desmonte e desmoralização da eficiência das universidades (CRESS-PR, 2021). Nessa direção, embora os/as professores/as, agentes comunitários/as e movimentos estudantis tenham se colocado contrários a esse infame projeto, o governo paranaense não movimentou um passo para interromper o andamento perverso da LGU.

À vista disso, merece destaque a crítica à LGU, haja vista que esta compromete a formação profissional com mecanismos de redução do quadro de professores/as e agentes universitários/as, bem como a partir do processo de terceirização que agudiza a precarização em curso. Não haverá elevação da qualidade das universidades paranaenses; ao contrário, em um cenário devastador, a LGU tem aprofundado o rebaixamento das mesmas, rasgando o véu do descaso dos governos paranaenses com a educação pública. O artigo 207²³ da Constituição Federal de 1988 e o artigo 180²⁴ da Constituição Estadual paranaense são obscurecidos e descumpridos, haja vista a interferência na autonomia universitária, usurpando os direitos da universidade, com o propósito de apequená-la e colocá-la a serviço do Capital. Afinal, em análise, a política de educação superior “apresenta os impactos das políticas ultraliberais e suas contrarreformas de caráter privatista, que entendem a educação como mercadoria” (CRESS-PR, 2021).

Não nos cabe esgotar a complexa discussão da DREM e da LGU nesta pesquisa, mas utilizar esses breves dados para contextualizar sua incidência na não política de permanência na UEM. Aqui, reiteramos que a eficiência das políticas públicas é atravessada pela materialização de um fundo público comprometido com as demandas vinculadas à classe trabalhadora. No âmbito da educação, isso somente é possível com a realização de investimentos, como política de proteção social, permitindo o desenvolvimento intelectual e humano dos sujeitos. Para tal,

²³ O Art. 207 estabelece que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

²⁴ O Art. 180 estabelece que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e ao da integração entre os níveis de ensino.

urge o aprofundamento de movimento de luta e enfrentamento face às investidas mercantis fortalecidas no estado do Paraná.

Portanto, é oportuno enfatizar que a conexão entre democratização da educação superior e políticas públicas de assistência estudantil é essencial. A ampliação do acesso precisa necessariamente estar atrelada a uma política consolidada de permanência estudantil. Como supracitado, a PNAES cumpre – ainda que de modo insuficiente – esse papel em nível federal. No entanto, não ocorre uma sintonia com políticas de mesmo conteúdo no nível estadual. Nessa direção, o estado do Paraná não possui uma política estadual de assistência estudantil. Junto a isso, além de não se comprometer, tem minado as iniciativas da universidade, com ações que tendem a sua inviabilização.

4.2 O ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UEM/CRV: DADOS E DETERMINANTES

4.2.1 O Curso de Serviço Social da UEM/CRV: dados preliminares

O Curso de Bacharelado em Serviço Social na UEM/CRV foi criado em 2010, com duração de quatro anos, sendo presencial e noturno. É oportuno salientar que é um Curso ofertado somente no CRV, não fazendo parte dos cursos existentes na sede da UEM, e integra o Departamento de Ciências Sociais (DCS) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH). Conta, atualmente, com 3 professoras Assistentes Sociais e 2 professores Cientistas Sociais efetivos²⁵, assim como, 3 professores em regime temporário, sendo, desta forma, um corpo docente reduzido, contudo, qualificado, composto, em sua maioria, por doutores/as.

O objetivo do curso é “formar e qualificar profissionais com conhecimento e competência teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, numa perspectiva crítica de leitura da realidade social para responder às expressões da questão social” (UEM, 2010). São ofertadas, anualmente, 40 vagas para o Curso. As vagas são distribuídas da seguinte forma: 20% para cotas sociais, 20% para cotas raciais, 20% para o PAS e 40% para ampla concorrência. Há também a reserva de 10% das vagas para o SISU.

²⁵ Dentre os professores efetivos, um está afastado das atividades do Curso por estar Pró-Reitor de Extensão e Cultura.

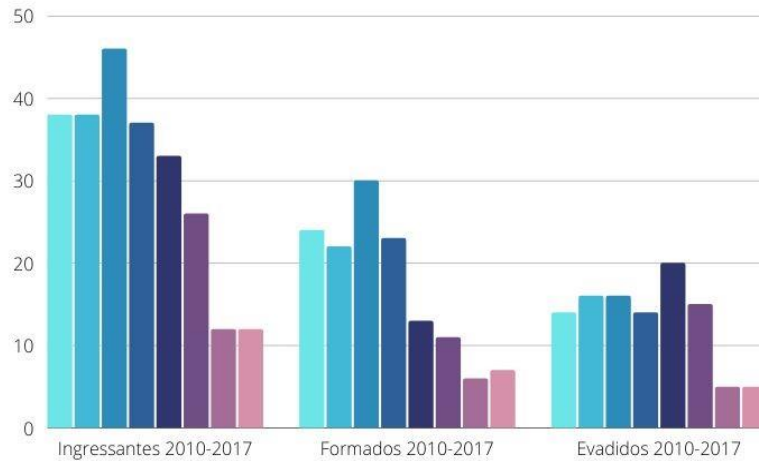
No que concerne à permanência, vale ressaltar que somente três dos eixos assegurados pelo PAE foram implementados no CRV: alimentação, inclusão digital e auxílio permanência. No que concerne ao auxílio permanência, a política já não é desenvolvida no CRV. A defasagem da política de assistência incide diretamente nas condições de permanência no referido curso, afinal, o acesso ao ensino superior, de modo isolado, não garante a permanência. Salienta-se, portanto, que:

Ao ingressar no espaço universitário, os estudantes pauperizados reproduzem as desigualdades socioeconômicas que vivenciam, como falta de condições materiais e subjetivas para um desenvolvimento pleno como cidadão, apresentando com isso, carências em nível econômico, financeiro e pedagógico. Ou seja, vivenciam as expressões da Questão Social apresentadas na sociedade brasileira, possuindo suas diversas demandas e contradições (BRAGA; CHAVES, 2018, p.192).

Em suma, é pertinente pontuar que “a educação superior brasileira continua excludente e inacessível a uma parcela significativa da população brasileira, em especial para os jovens das classes trabalhadoras” (RISTOFF, 2008, p. 41), assim, como é o caso da UEM que, nas incipientes medidas que tem proposto, ao longo dos anos, não tem sido capaz de contemplar todos/as os/as estudantes matriculados/as, especialmente os/as dos campi. E isso se deve também e principalmente à irresponsabilidade do Estado, que se distancia do público e favorece o privado.

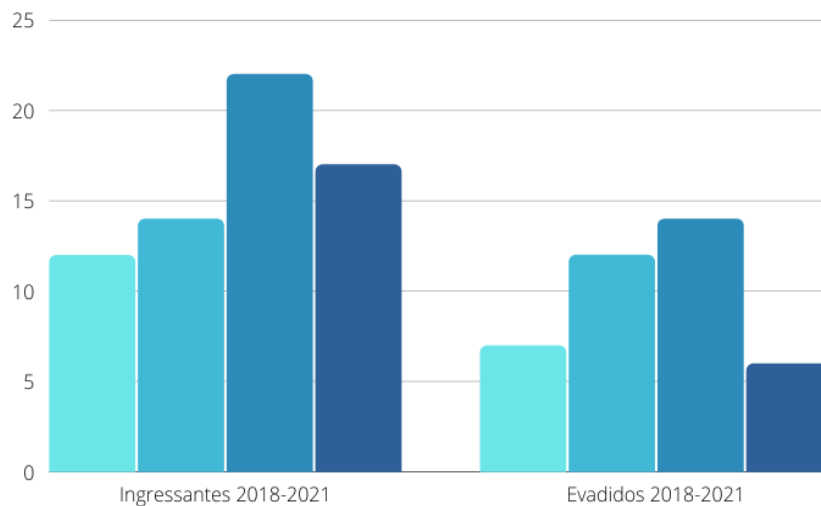
No que concerne ao Curso de Serviço Social, a ausência de políticas de permanência, de antemão e de modo preliminar, pode ser sentida nos dados, expressos nos gráficos a seguir:

Gráfico 1: Acesso e permanência estudantil no Curso de Serviço Social no período de 2010 a 2017.



Fonte: Construção própria, 2022.

Gráfico 2: Acesso e permanência estudantil no Curso de Serviço Social no período de 2018-2021.



Fonte: Construção própria, 2022.

O primeiro gráfico apresenta dados sobre o período de 2010 a 2017, o qual foi marcado pelo ingresso de 244 estudantes. Destes/as estudantes, 136 se formaram (55,73%) e 108 evadiram, evidenciando uma evasão de 44,26% dos/as ingressantes. Os dados se tornam alarmantes no segundo gráfico, o qual representa o período de 2018 a 2021, que contou com 65 ingressantes e 39 evadidos/as. A evasão deste período configura 60% dos/as estudantes que se matricularam. No que concerne a esse período, seguem matriculados/as 40% dos/as ingressantes, isto é, 26 estudantes.

Diante desses dados, deve-se ponderar o advento da pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV-2), em março de 2020, a qual incidiu significativamente em todos os segmentos de direitos – assim como nas condições de vida da população. Na educação, a adoção do ensino remoto legou suas implicações em todos os níveis de ensino, incluindo-se aí o ensino superior. Nesse sentido, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) reitera que,

A proposta de realização online das atividades desconsidera a excepcionalidade da situação e que radicalmente modifica a dinâmica de vida de docentes e discentes na qual todos os membros familiares encontram-se em casa e, que isso traz sobrecargas particularmente às mulheres (maioria do nosso corpo discente e docente); desconsidera as formas de acesso à internet dos discentes mais pauperizados; desconsidera a dimensão pedagógica que a relação presencial possibilita no processo formativo; desconsidera as dimensões sociais e psicológicas de adaptação à nova realidade, sendo elementos importantes no processo ensino aprendizagem (ABEPSS, 2020).

Cabe lembrar que na UEM o início do ano letivo se daria em abril de 2020, mas, foi adiado. Isso não significa que a universidade parou com a decretação da pandemia, ao contrário, se reinventou em suas diversas esferas e seguiu desenvolvendo pesquisa e extensão. No que tange ao ensino, ocorreram exaustivas discussões sobre como se daria sua materialização, no contexto pandêmico, de modo que garantisse o acesso, a permanência e a qualidade do ensino público. Processos de resistência ao Ensino Remoto, com o apoio do Curso de Serviço Social, persistiram até 22 de julho de 2020, quando o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP) da UEM aprovou, depois de mais de cinco horas de debate, o retorno às aulas na instituição por meio de ensino remoto emergencial. Foram 108 votos favoráveis, 31 contrários e 03 abstenções.

Em que pese todo o enfrentamento do Curso de Serviço Social da UEM/CRV nessa discussão, houve pressão para sua adesão. Poder-se-ia insistir na recusa, no entanto, mesmo estando entre os 31 votos contrários, teve que ceder à decisão da maioria.

Agora, observemos cuidadosamente o retorno abrupto das aulas em modalidade remota, desconhecida entre discentes e docentes, exigindo uma mobilização de esforços para garantir que o ensino de qualidade, defendido pelo Serviço Social, pudesse ser garantido com o mínimo de prejuízos possíveis. Isso foi dificultado pelas medidas inócuas de permanência, reduzidas apenas ao fornecimento de aparelhos tecnológicos que, de forma isolada, não garantem que permanência.

A retomada presencial, do mesmo modo que a instauração do ensino remoto, foi desafiadora. Depois de 715 dias sem aulas presenciais (as últimas datavam 1º de fevereiro de 2020, quando se encerrou o ano letivo de 2019), os/as veteranos/as retornaram no dia 17 de janeiro de 2022 e os/as calouros/as retornaram logo em seguida, no dia 31 de janeiro, para a continuidade do segundo semestre do ano letivo de 2021 (com algumas interrupções, sobre as quais não nos deteremos aqui). Há que se sublinhar que ao retornar, a comunidade acadêmica precisou arcar com os riscos de contaminação, sem que houvesse devida garantia de medidas de segurança ou suporte emocional que deveriam ter sido inapeláveis ao retorno.

O enfraquecimento das bases materiais e subjetivas de sustentação da permanência é compreendido enquanto um dos determinantes das evasões nesse período. É certo que não se pode afirmar precisamente que essas se deram unicamente por conta do ERE, mas há que se considerar que ele tenha sido um dos maiores potencializadores.

4.2.2 Caminhos teórico-metodológicos para a compreensão da impermanência no Curso de Serviço Social

Para compreender os descaminhos da permanência estudantil do Curso de Serviço Social da UEM/CRV, faz-se pertinente ressaltar que este trabalho se dividiu em duas grandes etapas. Em um primeiro momento, efetivou uma revisão bibliográfica, na qual, buscou-se o aprofundamento da relação entre democratização da educação superior, permanência estudantil e a evasão acadêmica no curso de

Serviço Social, explorando-se fontes, envolvendo livros, produções acadêmicas, leis, resoluções e programas, dados dos/as estudantes em nível geral, junto à compreensão da educação como direito social e humano, desmontado pela ordem do Capital. Portanto, é uma pesquisa fundamentalmente exploratória²⁶ de natureza qualitativa²⁷, haja vista a perspectiva de construção de análises e reflexões sobre os dados obtidos a partir da perspectiva crítico-dialética. Nesta esteira, o conhecimento é considerado inacabado, demandando constante aprimoramento e aprofundamento.

Em um segundo momento, mediante recorte temporal, realizou-se pesquisa de campo, por meio de aplicação de questionário, junto aos/às estudantes ingressantes no período de 2018 a 2021. É oportuno salientar que o período escolhido é contemplado por uma primeira análise no item 4.2.1, o qual apresenta dados preliminares do curso de Serviço Social. Compreendendo o avanço da evasão no Curso, expressa sobremaneira a partir do ano de 2018, busca-se entender os entraves que permeiam a vida acadêmica dos/as estudantes ingressantes neste período.

Junto a isso, faz-se necessário sinalizar que a metodologia de pesquisa prevista passou por alteração, considerando o processo de aprovação da pesquisa no Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da UEM, ao qual o projeto foi submetido em 10 de novembro de 2022 e aprovado, tardiamente, em 02 de março de 2023, por meio do Parecer 5.922.184. O fluxo intenso de exigências e a conseqüente morosidade até a efetiva aprovação *versus* os prazos comuns de execução de um TCC (mais aligeirados do que uma dissertação ou tese) impôs dificuldades à realização da pesquisa conforme planejado, via questionário e entrevistas, haja vista o tempo exíguo previsto para conclusão da pesquisa de campo, produção de sistematização e análise dos dados. Nessa direção, reduziu-se a pesquisa, enfocando-se nos dados coletados via questionário, o que, ao nosso ver, não implicou em prejuízos na resposta aos objetivos da pesquisa previamente definidos.

²⁶ Pesquisa que objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema, buscando desvendá-lo, torná-lo mais explícito e/ou construir hipóteses (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

²⁷ Conforme Minayo (2012), é pesquisa qualitativa aquela pesquisa que supera os limites quantitativos dos dados, preocupada em responder aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na apreensão da realidade social, trabalhando, necessariamente a totalidade dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, em um processo mais profundo e complexo.

4.2.3 Impermanência no curso de Serviço Social da UEM: crítica a não política de assistência estudantil paranaense

Nesta subseção, serão apresentados os dados obtidos via pesquisa de campo, mediante aplicação de questionário, com vistas a traçar uma análise da permanência estudantil no curso de Serviço Social da UEM. A metodologia abrange duas das grandes condições de vínculo do/a discente no ensino superior que são: permanência e desistência, junto a uma problematização das nuances que as atravessam. Assim, a aplicação do questionário, cujos dados obtidos serão socializados na sequência, objetivou conhecer como se dá a permanência no curso de Serviço Social da UEM. Buscando manter o sigilo e o anonimato dos/as respondentes da pesquisa, os/as estudantes serão identificados/as como respondentes diferenciados/as do A ao S.

Dessa forma, faz-se necessária uma breve caracterização dos/as respondentes para que ocorra uma melhor compreensão dos dados levantados nesta pesquisa.

TABELA 2: Caracterização dos/as participantes da pesquisa

Respondente	Gênero	Faixa Etária	Estado Civil	Cor/raça	Trabalho/Ocupação	Classe social	Situação no Curso
A	Feminino	22 a 25 anos	Solteira	Parda	Estagiária/aprendiz remunerada	E	Evadida
B	Feminino	18 a 21 anos	Solteira	Branca	Estagiária/aprendiz remunerada	E	Matriculada
C	Feminino	26 a 30 anos	Solteira	Parda	Assalariada do governo	E	Matriculada
D	Feminino	18 a 21 anos	Solteira	Parda	Assalariada do governo	D	Matriculada
E	Feminino	22 a 25 anos	Solteira	Branca	Dedicação exclusiva aos estudos	D	Matriculada
F	Feminino	22 a	Solteira	Branca	Empresária/MEI	C	Evadida

		25 anos					
G	Masculino	22 a 25 anos	Solteiro	Preta	Dedica-se exclusivamente aos estudos	C	Matriculado
H	Feminino	26 a 30 anos	Casada	Branca	Outros	E	Matriculada
I	Feminino	31 a 40 anos	Divorciada	Branca	Assalariada do governo	D	Matriculada
J	Feminino	26 a 30 anos	Casada	Preta	Exclusivamente dona de casa e responsável pelo cuidado dos demais familiares.	D	Matriculada
K	Feminino	18 a 21 anos	Casada	Branca	Estagiária/aprendiz remunerada	E	Matriculada
L	Feminino	22 a 25 anos	Solteira	Branca	Assalariada do governo	D	Matriculada
M	Feminino	18 a 21 anos	Solteira	Branca	Estagiária/aprendiz remunerada	C	Evadida
N	Feminino	22 a 25 anos	Casada	Branca	Exclusivamente dona de casa	E	Evadida
O	Feminino	26 a 30 anos	Solteira	Branca	Estagiária/aprendiz remunerada.	C	Evadida
P	Feminino	22 a 25 anos	Casada	Branca	Assalariada do setor privado	E	Matriculada
Q	Feminino	26 a 30 anos	Casada	Branca	Trabalhadora informal	E	Evadida
R	Feminino	18 a 21 anos	Solteira	Parda	Assalariada do setor privado	E	Evadida

S	Feminino	31 a 40 anos	Divorciada	Branca	Assalariada do setor privado	E	Matriculada
---	----------	--------------------	------------	--------	---------------------------------	---	-------------

Fonte: Elaboração própria mediante dados obtidos via aplicação de questionário pela autora, 2023.

Dos/as 64 ingressantes no período de 2018 a 2021, 19 responderam ao questionário (enviado via e-mail entre os dias 03 a 07 de março de 2023), sendo 18 mulheres e 1 homem, na faixa etária entre 21 e 40 anos. Destes/as, 15 dividem o tempo entre trabalho, casa e estudos; 2 dividem o tempo entre os afazeres domésticos, os cuidados com a família e/ou filhos e os estudos; e 2 possuem condição de dedicarem-se exclusivamente aos estudos. Com relação à renda familiar total, temos o seguinte cenário: 10 estão inseridos/as na classe²⁸ E; 5 se inserem na classe D; e 4 se inserem na classe C. Aqui, 9 moram com os pais e/ou familiares; 6 moram com maridos/esposas; e 4 moram sozinhas/os. No que concerne à evasão, contamos com 7 evadidos/as; dentre estes/as, 4 estão na classe E; 2 na classe D e 1 na classe C.

O levantamento realizado a partir da V Pesquisa Nacional de Perfil dos Graduandos das IFES – 2018, divulgado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), que mapeou o perfil dos/as estudantes do ensino superior público brasileiro, aponta, no que corresponde a questão financeira, que 70% dos/as estudantes são oriundos das classes D e E, tendo por renda *per capita* até 1,5 salário mínimo. Junto a isso e para tal, os dados do Serviço Social apontam que esses extratos são maioria no curso. Há que se salientar a análise de Zago (2006) que evidencia o acesso limitado dos setores sociais marginalizados ao ensino superior. Conforme o autor, esse acesso se dá majoritariamente em cursos de menor concorrência e baixo prestígio social.

Nessa direção, é oportuno enfatizar que os avanços na ampliação do acesso não representam democracia, haja vista, que este acesso se formata no viés segregacionista e altamente seletivo. Dessa forma, os dados quantitativos socializados nas mídias não correspondem a uma análise qualitativa da realidade.

²⁸ A definição da classe social por meio da renda social foi pensada a partir da classificação do IBGE a partir de seus indicadores socioeconômicos da realidade brasileira, classificando as classes da seguinte maneira: Classe A: mais de 15 salários mínimos; Classe B: de 5 a 15 salários mínimos; Classe C: de 3 a 5 salários mínimos; Classe D: de 1 a 3 salários mínimos; Classe E: até 1 salário-mínimo.

Neste sentido, não podemos esquecer de enfatizar a questão do acesso descolado da permanência. Dessa forma, ao adentrar a universidade, essas parcelas carregam as limitações históricas de permanência, sem a qual a democratização do ensino acaba se travestindo de desigualdade e exclusão. Corroboramos com Gadotti (1981, p.5) quando este afirma que “as classes populares [...] sempre estiveram à margem do poder. Em consequência, em matéria de educação, não encontram ressonância: a educação é eminentemente elitista e antipopular”.

Junto ao recorte de renda, apontamos a questão de gênero. Ora, o perfil do Curso de Serviço Social, conforme os dados, é majoritariamente composto por mulheres. E, assim sendo, é atravessado pelas nuances presentes nos papéis sociais ligados à mulher. Estas, que foram, por décadas, excluídas da participação na vida pública, estando atreladas às tarefas domésticas e cuidados com a família (BERTOLINI, 2002), agora se apropriam do direito à educação superior. No entanto, pode-se falar em equidade nas condições de acesso e permanência das mesmas? Há muito que se pensar em permanência estudantil atrelada a uma reparação histórica das desigualdades, nos vários campos, articulados à perspectiva de classe. A partir dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo, tais estudantes que, para além de estudar, trabalham e possuem responsabilidades com família e afazeres domésticos, respondem a uma tripla jornada de vida. Portanto, com essa demanda de conciliação de trabalho externo, frequência na universidade e trabalho em casa, os obstáculos à permanência crescem sobremaneira.

Com relação ao acesso à educação, 9 entre os/as 19 afirmam serem os/as primeiros/as na família a ingressar no ensino superior. Destes/as, 5 evadiram. Dos 19, soma-se 13 que permanecem no curso e 6 que evadiram. Dos 6 evadidos/as, 3 entraram pelo sistema de cotas. Se, por um lado, a democratização do acesso é perceptível, por outro, as desvantagens em termos de permanência são palpáveis. A exemplo, 50% dos/as estudantes que ingressaram via sistema de cotas, evadiram. Ora, tiveram oportunidade de acesso, mas, não vinculado à garantia da permanência. Há que se problematizar uma desigualdade social perpassada pelo recorte de classe, gênero e raça. Aquela universidade pintada de branca, construída para a burguesia, ainda apresenta as rugosidades da branquitude, do privilégio e da meritocracia. Nessa direção, ainda que as políticas de cotas contribuam para “colorir” a universidade pela classe trabalhadora, não deixam de desafiar a permanência em seus obstáculos históricos (SANTOS; FREIRE, 2022).

Há que se considerar também que dos/as 19 estudantes, 13 sinalizaram não ter o Serviço Social como primeira opção. Os/as outros/as 6 ou tinham como primeira opção, ou tinha o curso no leque de seus interesses. Aqui, faz-se oportuno enfatizar que o acesso ao ensino superior nem sempre coincide com liberdade de escolha. Ocorre que a classe trabalhadora, ao pensar no ensino superior, não o pensa partir de seus interesses e afinidades; diferentemente, escolhe a partir das inócuas possibilidades que se lhe apresentam. Há que se ponderar o acesso de estudantes à única universidade pública da região, a qual limita-se à oferta de três cursos – Serviço Social, História e Educação Física – enfatizando a desigualdade da educação superior pública brasileira. Assim, atravessam os limites do acesso, e se deparam com os penosos desafios da permanência. Estes, não somente vinculados à identificação com o curso, mas, com a ausência das condições objetivas e subjetivas de continuidade nesse espaço historicamente elitista. Neste sentido, Nascimento (2016) reitera a problematização desta pesquisa. Faz-se necessário reconhecer a importância das políticas voltadas à democratização do acesso à educação superior pública, entretanto, isto deve ocorrer em articulação com a análise das reais condições de permanência.

Ao pensar a educação (o incentivo, sentido e fomento), buscamos compreender os dados sobre a escolaridade dos pais dos/as discentes participantes da pesquisa. Com relação à escolaridade das mães, 1 não possui instrução; 10 possuem o ensino fundamental incompleto; 2 o ensino médio incompleto; 2 o ensino médio completo; 4 cursaram ensino superior e pós-graduação. Com relação à escolaridade dos pais, 2 não souberam/não quiseram responder, 1 não possui instrução, 5 possuem o ensino fundamental incompleto, 3 possuem o ensino fundamental completo, 5 possuem o ensino médio completo; 1 possui curso superior incompleto; 1 tem curso superior completo; e 1 tem pós-graduação. Ou seja, 6 dos pais (mãe e/ou pai) chegaram ao ensino superior. O que é um dado que reafirma a incipiência da educação brasileira e a desigualdade de sua democratização, sendo que a desigualdade de oportunidades atravessa gerações.

Com relação às dificuldades relacionadas ao curso, 3 não souberam ou quiseram responder; 2 apontaram dificuldades financeiras; 6 apontaram dificuldades com o excesso de atividades do curso; 3 relacionaram suas dificuldades ao transporte; 2 relacionaram suas dificuldades ao horário de trabalho; 2 se referiram a outras dificuldades; 1 afirmou não enfrentar dificuldades.

Considerando que os dados coletados se referem a ampla maioria mulheres e trabalhadoras, conforme já mencionado, temos o adicional da tripla jornada de vida, que interfere na permanência. As que afirmaram demandas excessivas, relatam não conseguirem conciliar as demandas de trabalho, casa e estudos. Quando são mães, sentem-se ainda mais distantes da faculdade. Aliado a isso, reiteram a questão de saúde mental, como depressão, ansiedade e aumento do estresse. Outro ponto emblemático refere-se à questão do transporte; seja pela necessidade de duas e até três locomoções para a chegada à universidade, seja pelo alto custo mensal e problemas relacionados ao calendário acadêmico não adequado ao calendário civil. Dessa forma, além de cansativo, exige uma alta carga mental, sendo um fator determinante para aquelas que optaram pela transferência do curso para uma instituição privada de ensino, na modalidade de ensino à distância (EaD), no mesmo curso.

Compreender a impermanência estudantil requer contextualizá-la em seu sentido amplo. Há que se considerar as múltiplas determinações presentes na evasão no ensino superior. Diversos fatores interagem nessa questão, podendo perpassar desenvolvimento intelectual, desempenho e potencial acadêmico, contexto familiar, apoio social de pares, satisfação com o curso. Ora, trata-se de um fenômeno de atrito que pode se iniciar nas rotinas de (in)satisfação com o curso e/ou instituição superior e ser atravessado pela questão financeira, as dificuldades na adequação, a não identificação, entre outras (BARROSO *et al*, 2022). Nessa direção, o ponto de partida do questionário era compreender como os/as estudantes entendem o ensino superior.

Pensando a evasão no ensino superior, questionamos os/as respondentes se já haviam cogitado desistir ou desistido do curso de Serviço Social da UEM ou de outro curso. Neste sentido, num primeiro momento da análise, faz-se oportuno distinguir e separar o que são questões a serem problematizadas. Ora, um problema para a política pública são situações que reclamam melhoria. Nessa direção, a perda de vínculo de estudantes com o sistema universitário deve ser considerada preocupação se, em alguma proporção, represente um problema público (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021).

Para refletir essa questão, apresentamos a resposta de dois/as respondentes que afirmam:

[...] Desisti do Serviço Social, pois, não me identifiquei com o curso (RESPONDENTE A).

Acabei mudando de Estado e interrompi o curso” (RESPONDENTE N).

Assim, com base na fala dos/as respondentes, refletimos, por qual razão a instituição e/ou estado devem investir energia na busca por respostas para situações que independem de seus esforços? Não há para quê apequenar a universidade levantando exércitos contra o que não se pode resolver (COIMBRA, SILVA, COSTA, 2021).

É preciso compreender que uma parcela significativa da evasão se refere à mobilidade e/ou questões de ordem externa. Nessa direção, nas palavras de Ristoff (1997, p. 27) “não é fracasso – nem do aluno, nem do professor, nem do curso ou da instituição”. Junto a isso e para tal, corroboramos com o autor, quando este advoga que o desligamento de um curso pode estar atravessado por uma infinidade de causas, dentre elas a opção legítima por uma vida que não seja a universitária e isso não expressa incapacidades institucionais (RISTOFF, 1997).

Posto isso, é oportuno salientar que aqui se pretende compreender a outra face da evasão, àquela considerada uma demanda pública a ser respondida, o que fica evidente a partir dos apontamentos dos/as respondentes a seguir:

A dificuldade de adaptação e financeira me fez refletir várias vezes em trancar este curso (RESPONDENTE B).

Não desisti, mas já cheguei à beira muitas vezes, por me sentir incapaz de realizar todas as demandas, trabalhos, que a faculdade nos coloca, e também pela sensação de que a qualidade de ensino da faculdade está decaindo conforme os anos (RESPONDENTE E).

Desisti desse curso, e um ponto para desistência foi por falta de apoio dos professores da época, muito conteúdo e dificuldade de acesso ao material (RESPONDENTE F).

Desisti desse curso, não consegui conciliar trabalho, casa e estudos. Sim. A demanda com um bebê, trabalhar fora e serviço de casa, e não ter uma rede de apoio é exaustivo, não me sinto capaz de estudar, trabalhar, manter um estágio, planejar e escrever um tcc e ainda ser mãe. Não tenho força física e nem psicológica para isso no momento (RESPONDENTE P).

Trabalho das 7:30 da manhã até depois das 18:00 horas, chego em casa e tenho minhas tarefas domésticas para fazer também, por mais que meu marido faça muita coisa doméstica ainda assim não tem como estudar, eu tentei, mas é muito exaustivo por que a instituição não está preocupada, afinal ouvi de uma coordenadora que eu chego 18:30 as aulas são depois das 19 horas como se depois que eu chego do trabalho eu não tivesse mais nada para fazer (RESPONDENTE R).

Mediante os apontamentos dos/as respondentes, tem-se pelo menos quatro grandes facetas da evasão: 1. aspectos financeiros; 2. aspectos familiares como, por exemplo, responsabilidades com filhos e dependentes; 3. a incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho; e 4. aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas pregressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade (COIMBRA, SILVA, COSTA, 2021).

Pensar tais facetas exige vinculá-las à estrutura desigual do sistema brasileiro. Há que se considerar o peso da desigualdade social, que impede que estudantes se dediquem exclusivamente aos estudos, haja vista, que estes/as precisam preocupar-se com questões vinculadas a sua própria sobrevivência. Nessa direção, como permanecer na universidade, sem incentivos de permanência? Sem subsídios efetivos para que a educação possa ser a prioridade destes/as estudantes? Na mesma direção, há que se problematizar o papel e compromisso dos/as docentes para com a permanência. Não discutimos somente políticas públicas, mas “a importância de docentes atuarem tanto no nível teórico-didático, [...] quanto no nível interpessoal, mostrando-se abertos ao diálogo e preocupados com a adaptação acadêmica e com a formação dos discentes” (OLIVEIRA *et al*, 2014). Ora, a educação não é uma receita de bolo; conhecer os/as estudantes, o território de vivência e a realidade apresentada é inapelável à prática docente.

Outro elemento que emergiu nas falas dos/as respondentes corresponde à migração do ensino superior público para o ensino privado e a distância. O/a respondente O afirma: “já desisti de outro curso em universidade pública, mas por motivo diferente. E este, transferi para uma IES privada em modalidade EAD”. Vale a pena discutir os descaminhos do ensino superior público, nos quais a ausência de políticas de permanência estudantil responde aos interesses mercantis da sociedade de classes, colocando os/as estudantes à mercê da privatização/mercantilização e da precarização do ensino.

Na citação a seguir, apresentamos outro elemento fundamental para compreender qual tem sido a percepção dos/as estudantes com relação a própria universidade:

A universidade como em todos os lugares possui seus prós e contras. Primeiramente quando foi iniciado o curso, não havia professores o suficiente para administrar as aulas, fazendo com que estudássemos aos sábados e na época eu trabalhava em uma sorveteria de domingo a

domingo, dificultando minha presença nas disciplinas. Também nos anos iniciais enfrentamos uma greve, onde ficamos meses sem aula (não julgo porque era uma luta por direitos), após esses fatores surgiu a pandemia da covid 19 que ocasionou o cancelamento das aulas presenciais e a implantação ensino remoto. As aulas remotas eram horríveis, tanto pela questão de prestar atenção, quanto por internet ou até mesmo a didática dos professores, como se já não bastasse tudo isso, acontece a questão de problemas com orientador de TCC, ocasionando um desânimo enorme, além da sobrecarga de tarefas do cotidiano pessoal, profissional e universitário existentes (RESPONDENTE L).

Mediante a crítica esboçada pela/o Respondente L, compreendemos um território complexo de permanência. Se apresentam elementos sobre a qualidade do ensino vinculada ao sucateamento da universidade, tendo como elemento bônus a pandemia, que agudizou a precarização em curso. Nessa direção, a impermanência conversa diretamente com a ausência do compromisso do Estado em financiar uma educação pública de qualidade; conversa com um corpo docente sobrecarregado e, por sua vez, incapaz de responder com eficiência às demandas apresentadas; discute a questão de sobrecarga decorrente da tripla jornada de vida dos/as estudantes. Ora, estamos pensando uma educação pública atravessada por múltiplas questões que exigem respostas precisas e urgentes, articuladas entre universidade, Estado e sociedade.

Dentre as questões sinalizadas pelos/as estudantes, estão questões sobre a não identificação com o curso; a dificuldade de adaptar-se ao ambiente acadêmico e suas exigências, fazendo-se menção, por exemplo, à carga excessiva de provas, trabalhos e seminários; a questão financeira/econômica; o desemprego emocional sem suporte psicológico na instituição; a precarização do quadro docente que impacta a trajetória formativa dos/as estudantes; a fragilização do ensino, aliada ao desmonte da política de educação; as greves que representam a mobilização frente ao descompromisso estatal para com as universidades; a pandemia e o ensino remoto que escancararam a desigualdade em todos os níveis da sociedade brasileira; a tripla jornada das mulheres, que trabalham fora, estudam e precisam cuidar de seus/as filhos/as. Como permanecer na universidade quando o caminho é permeado por obstáculos? Nessa direção, avaliamos oportuno trazer ao trabalho dados empíricos sobre os entraves na permanência estudantil no Curso de Serviço Social:

Enfrentei algumas [dificuldades]. A primeira foi a distância, longe de tudo e de todos, sozinha, algumas amizades fui fazendo, mas nada se compara ao conforto da família, em muitos momentos lidar sozinha com situações que

antes eu compartilhava com minha família. Depois e conseqüentemente me manter aqui para concluir, financeiro, emocional, relações sociais alguns problemas de saúde durante o caminho, sempre uma surpresa e uma sensação de querer desistir (RESPONDENTE B).

Sim. Passei por problemas financeiros e psicológicos (RESPONDENTE G).

Precisei fazer escolhas pra poder continuar na UEM, precisei recusar chances interessantes de trabalho, precisei iniciar tratamento psicológico, precisei brigar comigo mesma pra continuar e não desistir, foram noites e noites em claro (RESPONDENTE H).

Dificuldades em relação ao meu psicológico em maior parte (RESPONDENTE O).

Os/as respondentes sinalizam que parte das suas dificuldades se relacionam a processos que envolvem inserção, adoecimento psicológico, aspectos financeiros/econômicos, dentre outros. Aqui, esses elementos se combinam e amplificam as iniquidades, impulsionando a perda de vínculo desses/as estudantes, portanto, reclamam a assistência estudantil como política universitária capaz de intervir nas desigualdades sociais e preservar o direito à educação, garantindo a permanência. Ações que envolvem assistência psicológica devem estar articuladas a auxílios financeiros, com vistas à democratização da educação superior brasileira, ainda que de forma introdutória. Ademais, a superação das desigualdades educacionais está diretamente imbricada à superação das desigualdades sociais, de forma mais ampla; superação esta que possui relação direta com mobilização mais ampla, extensa e cumulativa da classe trabalhadora. Outro ponto salientado pelos/as estudantes, conforme já mencionado, refere-se à questão do transporte. Vejamos:

A questão de transporte foi um pesadelo, não tem transporte quando as faculdades particulares entram de férias. Porque as empresas que prestam serviço de transporte atendem todas as instituições públicas e privadas, a grade é diferente por isso quando as outras instituições saem de férias nós ficamos sem ônibus, não compensa para os motoristas buscar poucos alunos, nesse período dependemos de carona ou faltamos (RESPONDENTE I).

Mediante ao exposto, temos uma universidade distante da realidade acadêmica; distante de suas aflições e angústias. Nisto, tem-se desde um calendário letivo que não contempla a todos/as até disparidades entre a democratização do ensino no discurso e a democratização que não se enraíza no âmbito prático. Não podemos discutir somente as formas de acesso, mas, essencialmente, as de permanência com qualidade. A questão do transporte é complexa, pesando a

questão financeira que a sustenta. Junto à extensão do tempo gasto no trajeto, o custo do transporte tem levado os/as estudantes a repensarem a permanência na universidade pública. Quando consideram suas condições, muitos optam pela evasão ou transferência para uma IES privada de baixa exigência financeira, psicológica e de tempo.

É oportuno salientar que das 19 pessoas que responderam ao questionário, 13 não participam dos programas, ações e atividades da UEM; 3 são bolsistas no ensino, na pesquisa ou na extensão; 1 já foi acompanhado pela coordenação pedagógica (assistente social, psicólogo); 1 participa das extensões e pesquisas sem receber bolsa ou incentivo financeiro; 1 recebe auxílios financeiros de assistência estudantil (auxílio alimentação). Aqui, faz-se pertinente compreender a universidade em sua tríade indissociável, qual seja, ensino, pesquisa e extensão, o que se coloca como importante diferencial da educação pública face à educação no viés mercantil. Trata-se de uma educação que contribui para a produção universitária e contempla o papel social e cultural para com a sociedade (MOITA; ANDRADE, 2005). Nessa direção, as políticas de permanência contribuem para que os/as estudantes desfrutem integralmente do complexo universitário. No entanto, ocorre que sem as condições de participação, os/as estudantes limitam-se ao ensino nas aulas, haja vista, que precisam ocupar-se de outras tarefas que subsidiem sua sobrevivência.

Nessa direção, há que se salientar que o 2º artigo da PNAES apresenta os seus objetivos, voltados à democratização das condições de permanência; minimização das desigualdades sociais; redução das taxas de retenção e evasão, etc. (BRASIL, 2010), contudo, esses objetivos não se efetivam no âmbito federal e, no nível estadual, são relegados a segundo plano, justificando, via ausência do Estado, os índices de evasão alarmantes. Essa ponta do *iceberg*, se discutida isoladamente, sustenta os debates de privatização, contudo, se observada a partir de um olhar atento, crítico e de totalidade, pode-se compreender que a rede pública de ensino seria promissora se fosse prioridade da sociedade e do Estado. Ao investir nos desmontes e sucateamento da universidade, a permanência é inviabilizada e a lógica mercantil cresce e coloca seus tentáculos em tudo o que pode capitalizar.

A construção de uma política de permanência estudantil paranaense, nos moldes da PNAES, responderia diretamente às demandas apresentadas. Ora,

conforme o artigo 3º, inciso 1º da PNAES, as ações da assistência estudantil devem abranger as áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital; cultura; esporte, creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010). No entanto, ao nos remetermos às ações de permanência da UEM, diante de seu sucateamento, estas têm sido reduzidas tão somente ao fornecimento de alimentação. Os demais eixos de democratização da universidade no nível de permanência são ensaios de ideias, ainda distantes de se materializarem.

Feito esse preâmbulo, para pensar a democratização da universidade pública, questionamos os/as estudantes sobre a política de assistência estudantil. Respostas, neste âmbito, serão apresentadas a seguir:

Acredito que sejam a base ainda mais no contexto do Campus Regional, as vezes os subsídios necessários vão além da gratuidade do curso, é preciso prover formas de permanência e de prestação de outros serviços no campus como nosso caso as cantinas. É interessante pensar essas políticas sobre a realidade de cada campus (RESPONDENTE C).

Com as políticas de assistência estudantil, o universitário se sentirá mais confortável por saber que de certa forma, está tendo a mesma oportunidade que os demais colegas. Por exemplo, uma mulher que trabalha o dia todo para prover seu sustento e de sua família, terá praticamente os mesmos direitos e acessos que alguém que não precisa trabalhar para sustentar-se, já que na minha opinião, o trabalho é um dos principais fatores da evasão de universidades. Pois muitos alunos trabalham, às vezes, mais de 8h diárias para prover seu sustento e de sua família, o que acaba esgotando-o, por sua vez e analisando o que é mais benéfico: concluir um ensino superior ou me sustentar e ter um pouco de tranquilidade! (RESPONDENTE D).

Não percebi essas políticas de Permanência na UEM CRV. Não tem lugar para acolher estudantes que vem outras Cidades e Estados e sem restaurante Universitário. Não existe permanência estudantil (RESPONDENTE H).

Ora, para priorizar a educação são necessárias condições de igualdade. A universidade busca fomentar o ensino, a pesquisa e a extensão, no entanto, para a ampla participação em todas as esferas, o/a estudante precisa dedicar-se exclusivamente aos estudos. Sabemos que no país marcado por profunda disparidade de classes, não há meios de acessar o direito à educação de forma plena, se não a partir da garantia de políticas de permanência. É necessário ter moradia, alimentação, amparo psicológico, etc. Conforme o exposto, a UEM não

prevê o básico. Os resultados disso são visualizados nos índices de evasão. Junto a isso, faz-se oportuno discutir as iniciativas da universidade diante da realidade. Ora, conforme os/as estudantes,

muitos alunos não sabem da existência da permanência estudantil, pouco divulgado, pouco se dá atenção a isso, principalmente para os *campi* (RESPONDENTE B).

o acesso deveria ser maior, falando de bolsas de pesquisa, preceptoria, *pibc* etc. Mas na universidade no meu ver, não tem nenhuma política de permanência estudantil efetiva (RESPONDENTE G).

Aqui, apresentamos dois cenários da crítica. O primeiro refere-se a uma política parca e ineficiente que não responde à realidade dos/as estudantes. Apesar das iniciativas tímidas da universidade, não se tem caminhado para a efetivação da permanência. O segundo cenário problematiza a ausência de diálogo da universidade com os/as estudantes. Criar políticas de assistência estudantil exige estudo, análise, conhecimento das demandas, do mesmo modo, que sua implementação reclama ampla divulgação. A informação é essencial para garantir a efetividade do acesso dos/as estudantes aos seus direitos.

Nessa direção, os/as estudantes apontam o papel social da assistência estudantil aliado a críticas da não implementação de uma política efetiva, neste campo, na UEM. Mediante os apontamentos dos/as respondentes, visualiza-se uma política estudantil incipiente, que não dispõe de uma análise aprofundada da realidade. As bolsas de incentivo à permanência, além de insuficientes em quantidade, em sua maioria, são ínfimas em seus valores, não respondendo efetivamente às questões e entraves enfrentados no cotidiano formativo. Junto a isso e para tal, não garantem a democratização da universidade. Os/as estudantes, precisam escolher entre priorizar a educação superior e/ou a sua própria subsistência. Na sociedade de classes, essas condicionantes expressam os privilégios da burguesia, que apesar de atravessada pelos enfrentamentos da classe trabalhadora, continua privatizando o direito à educação nas mãos de poucos. Como antes supracitado, a democratização do acesso fomentado nos anos 2000 ocorreu sem atentar para sua base prioritária, qual seja, as políticas de permanência estudantil. E, assim sendo, serviu para manter a histórica desigualdade social.

A assistência estudantil, na práxis acadêmica, deve ser compreendida como direito social vinculado ao rompimento da ideologia tutelar do assistencialismo,

doação, favor e concessões do Estado, como as políticas de assistência têm sido compreendidas desde sua gênese (SPOSATI, 2002). Corroboramos com Potyara Pereira (2006) em sua crítica aos mínimos sociais. Não deve ser uma garantia de serviços mantenedores da subalternidade, mas fomentadores da emancipação. Essa é a essência fundamental da educação e das políticas que a fortalecem.

Para tanto, Campos (2012) aponta que para que haja a democratização da educação e da formação dos/as brasileiros/as, tanto acadêmica quanto em cidadania, é indispensável a consolidação da assistência estudantil, um desafio da Política de Educação. E esse desafio torna-se maior em gênero, número e grau, no estado paranaense, governado pelos interesses mercantis e de privatização conduzidos rigorosamente por Carlos Massa Ratinho Junior (2018-2026), que, inconstitucionalmente, retira recursos das universidades do estado, de modo a inviabilizar seus serviços essenciais, dentre eles, as políticas de permanência estudantil.

4.2.4 Incidências da pandemia de COVID-19 na impermanência estudantil no Curso de Serviço Social

A evasão universitária do curso de Serviço Social foi fortalecida pelos determinantes da pandemia de covid-19, que amplificou a desigualdade social em todos os cenários. A questão financeira aliada à saúde mental fragilizada pelo isolamento social, colocou os/as estudantes em fogo cruzado: como permanecer no ensino superior atravessados/as pela urgência de manutenção da vida? O aumento da demanda de trabalho, de responsabilidades e afazeres domésticos, impediu que os estudos fossem priorizados na sociedade do Capital. Ora, aqui, o pano de fundo são as contradições mais profundas da sociedade de classes, aguçadas “com um (des) governo que prioriza os interesses mercantis em detrimento da preservação da vida de toda a população” (FÉRRIZ; MARTINS; DAMASCENO, 2022, p. 190).

Conforme os/as respondentes da presente pesquisa, durante a pandemia, com relação à questão trabalho, 2 estavam desempregados e seguiram nessa condição; 6 trabalharam nas mesmas condições de antes da pandemia; 2 continuaram no emprego, mas a demanda de trabalho aumentou; 1 continuou no emprego em formato remoto; 1 continuou no emprego, mas teve redução na jornada de trabalho; 2 perderam o trabalho informal ou autônomo; 1 perdeu o emprego; 4 vivenciaram outras situações. Nessa direção, do mesmo modo que se preocuparam

com a questão sanitária, precisaram lidar com preocupações de ordem exterior. Como sobreviver a uma crise sanitária, social, econômica e política, sem ter os mesmos recursos que as elites brasileiras dispunham? Na presente reflexão, reiteramos que a pandemia aprofundou os problemas de ordem econômica e social do capitalismo, trazendo à luz a grave crise brasileira, na qual, desigualdade, pobreza e adoecimento sustentam a ampliação do Capital, sob as incertezas do futuro, emprego e proteção social (LESSA, 2022).

Para pensar os impactos do mundo do trabalho na permanência estudantil, fundamentamo-nos na reflexão de Antunes (2019), o qual apresenta a discussão sobre a nova morfologia do trabalho, marcada pela uberização, desproteção social, jornadas extenuantes, intermitentes, sub-remuneradas, junto ao trabalho polivalente. Aqui, as formas de extração da mais-valia foram atualizadas ao contexto pandêmico. Ora, quando não atravessados pelo desemprego, precisaram lidar com a sobrecarga de trabalho, no que Antunes (2019) reflete ser o “privilégio da servidão”. Mediante ao exposto, apresentamos a realidade sinalizada pelos/as respondentes da pesquisa:

Na pandemia perdi o emprego e comecei a ajudar em casa, foram tempos difíceis (RESPONDENTE B).

Trabalhei do mesmo jeito, e ainda contrai COVID duas vezes (RESPONDENTE H).

Trabalhava como auxiliar em um pet shop o comércio fechou muitas vezes e quando ficava aberto as vendas eram muito baixas fui dispensada. Não era registrada (RESPONDENTE I).

Durante a pandemia fui contratada emergencial para ser agente comunitária de saúde como terceirizada no período de 1 ano, após o vencimento do contrato acabei ficando alguns meses desempregada. Posterior a isso fui então recontratada, dessa vez no modelo de processo seletivo pela Prefeitura de Ivaiporã para continuar como ACS. Tudo foi uma loucura por causa da falta de profissionais e a saúde por ser um serviço essencial não poderia parar, sendo assim acabei executando vários cargos, como recepcionista, telefonista, triagem de COVID, agendamento de exames, dentre outros, foi um acúmulo de cargo muito grande que ultrapassava muitas vezes minha carga horária semanal (RESPONDENTE L).

Com base nas respostas acima, recorrer à crítica à desigualdade social coloca-se como imprescindível. Não foi garantido à população brasileira as condições necessárias à manutenção da vida. Nesse cenário pandêmico que assolou o mundo, o Capital financeiro foi priorizado em nível governamental, enquanto as necessidades humanas fundamentais foram relegadas a segundo

plano. A complexidade de viver o desemprego; as jornadas de trabalho reduzidas junto a salários menores; o trabalho híbrido; a demanda excessiva de trabalho; a polivalência no trabalho que incidiu em cargas horas extenuantes aos/as estudantes trabalhadores/as; aliado ao fato de se contaminarem nesse processo; interferem diretamente nos estudos.

Houve a possibilidade de trancamento do curso ou de disciplinas isoladas nesse contexto, buscando corroborar com as demandas que perpassaram (e seguem perpassando) a vida da população. No momento de tensão, em que o governo brasileiro se conformava em um dos violadores de direitos da classe trabalhadora, a exclusão histórica da sociedade brasileira é denunciada na forma da impermanência dos/as estudantes. Faz-se preciso atentar ao fato de que esse momento exigiu a luta solitária por sobrevivência. E o acesso efetivo, com permanência, ao direito social à educação, ainda frágil e inconsistente, foi relegado a segundo plano.

Ao serem perguntados/as sobre as principais dificuldades que enfrentaram durante a pandemia da Covid-19, 9 responderam que foi lidar com dificuldades emocionais decorrentes da pandemia e/ou isolamento social; 3 relataram dificuldades vinculadas à realização do isolamento; 1 remeteu-se à realização do trabalho doméstico e conciliação com as atividades do trabalho; 1 relatou que os entraves voltaram-se à questão financeira de realizar os pagamentos das contas básicas; 1 enfrentou dificuldades relacionadas à redução dos rendimentos financeiros familiares; 3 enfrentaram outros tipos de dificuldades; e 1 não enfrentou nenhuma dificuldade.

Junto a isso e para tal, a urgência para a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), os limites do tempo, planejamento e suporte técnico e pedagógico, resultou no comprometimento da qualidade do ensino, na mesma medida em que incidiu no baixo desempenho acadêmico, no aumento do “fracasso” escolar, no aumento da evasão e no desgaste dos/as professores/as, sobrecarregados/as pelas múltiplas atividades e pelos desafios de lidar com a tecnologia a fim de promover o ensino (GUSSO, *et al*, 2020). Diante disso, a evasão tomou ainda mais forma. Muitos trancaram o curso e não retornaram depois, considerando a reformatação da vida e de suas necessidades prioritárias. Em uma sociedade capitalista, o direito à educação de qualidade torna-se cada dia mais

inalcançável. Foram, nesta esteira, inúmeros os desafios postos pela pandemia. A seguir, apresentamos percepções dos/as respondentes:

Na pandemia, houve a redução salarial dos meus pais e minha perda de emprego, reduzimos gastos, mas ficando em casa mais tempo consequentemente alguns gastos aumentaram. Enfrentar a perda de vários parentes e amigos para a covid-19 abalou muito o emocional de todos na minha casa, o uso de medicamentos foram necessários. Lidar com duas crianças pequenas nesse período também foi complicado, estudar em casa, entreter sem ser na *internet*, saber e apreender lidar com essa situação foi extremamente importante (RESPONDENTE B).

Eu já tinha um psicológico ruim e a pandemia aflorou muita coisa, fiquei isolada 5 vezes em um ano, não contrai covid, fiquei isolada por contato (colegas de trabalho e namorado) com pessoas que testaram positivo. Era horrível passar os dias no quarto, eu tentava me focar no estudo para poder passar o tempo e não piorar. Tive que ir ao psicólogo no meio da pandemia (RESPONDENTE C).

Durante a pandemia, muita coisa se avassalou; principalmente, as emoções de ter que lidar com o afastamento social e os problemas de saúde mental que pioraram no período; bem como o medo de perder alguém que amamos e sabemos que não podia estar em isolamento, como gostaríamos, já que tinha que trabalhar para prover o sustento da família. No meu caso, foi minha mãe. Todos os dias que ela saía para trabalhar (já que trabalha de forma autônoma), era uma angústia sem fim, já que eu nunca sabia a forma como ela ia voltar, ou então como iria estar no dia seguinte. Hoje, por mais que a pandemia tenha "chego ao fim", o medo ainda permanece. (RESPONDENTE D).

Acho que principalmente os problemas psicológicos que se agravaram e que ainda estão presentes (RESPONDENTE G).

Isolamento trouxe depressão... Luto contra isso até hoje (RESPONDENTE I).

Acredito que um dos maiores impactos para minha realidade é a questão da saúde mental, percebo que necessito de um acompanhamento, mas estou sempre prorrogando atendimento com um profissional (RESPONDENTE L).

As respostas dos/as respondentes explicitadas acima, entre outras demandas, apontam a questão da saúde mental. Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018), saúde mental corresponde a um bem-estar no qual o indivíduo desenvolve suas habilidades pessoais, consegue lidar com os estresses da vida, trabalha de forma produtiva e encontra-se apto a dar sua contribuição para a sociedade.

E, consequentemente, neste contexto e debate, cabe à universidade propiciar uma atenção diferenciada a essa demanda mediante a implementação de programas e políticas públicas que fomentem o apoio, o cuidado e a expansão de alternativas para as soluções dos problemas apresentados (OSSE; COSTA, 2011).

Durante a pandemia, a UEM, em parceria com a Unidade de Psicologia Aplicada (UPA), abriu inscrições para atendimentos gratuitos, na clínica escola da UEM, pela *Internet*, via *Google Meet*. Participaram estagiários/as do curso de Psicologia da UEM, supervisionados/as por professores/as, e equipe de psicólogos/as, assistentes sociais e fonoaudiólogos/as. No entanto, o serviço aberto à comunidade não contemplou efetivamente a demanda dos/as estudantes. No caso dos *campi*, poucos/as estudantes se inscreveram, haja vista que as vagas foram preenchidas de forma rápida e não atenderam à demanda excedente (TEIXEIRA, 2021).

Posto isso, com relação ao ERE na UEM e às condições discentes para continuar o curso, obtivemos os seguintes dados: 4 estudantes relatam que não conseguiram se adaptar às metodologias do ensino remoto; 4 trancaram durante a pandemia e não retornaram ou não pretendem retornar; 5 conseguiram acompanhar as atividades do curso sem dificuldades; 3 não obtiveram todos os recursos tecnológicos necessários ao acompanhamento das atividades; 3 não tiveram motivação para participar das aulas *online*.

É complexo compreender os impactos da pandemia na permanência no ensino superior, pois, esta é atravessada por todas as dimensões da vida, abarcando impactos do trabalho; impactos do adoecimento mental; o ERE como uma metodologia de ensino excludente e não adequada à realidade dos/as estudantes, dentre outras. A junção dessa série de fatores desemboca no esvaziamento da universidade pública, afinal, os/as filhos/as da classe trabalhadora não encontram um espaço possível que responda as suas necessidades. Junto a isso e para tal, a seguir, apresentamos a percepção dos/as estudantes sobre o ensino em tempos pandêmicos.

Os recursos tecnológicos em casa tinham que ser divididos entre mim e minhas irmãs, a *internet* caía, dificuldade de acompanhar aulas e demais conteúdos nos horários. As aulas eram complicadas, tempo curto, muito conteúdo, internet oscilava, experiência não proveitosa (RESPONDENTE B).

Foi caótico, O remoto era muito puxado, pois como as disciplinas eram uma por vez e tudo parecia tão corrido e maçante. Os prazos para as entregas eram curtos e quando se alongava nos enrolávamos com os novos trabalhos que vinham da próxima disciplina. O *meet* era uma coisa fria, pois ao mesmo tempo que você está parece que não está, pelas limitações que existem não dava pra interagir. No presencial foi maravilhoso, pois teve/tem muita interação, o retorno só corroborou para o entendimento de que nada dispensa o ensino presencial (RESPONDENTE C).

Durante a pandemia, acredito que por mais que tenha sido atrasado, o ERE da UEM ainda acabou sendo um dos melhores, já que se realizavam uma matéria por mês, com aulas síncronas e assíncronas. No entanto, isso não significa que o aprendizado foi um dos melhores, pois, por mais que os professores se esforçassem e nós alunos tenhamos nos dedicado da forma que podíamos, o ERE ainda não é uma opção válida, pelo menos não para mim, pois minha opinião gira em torno de que nada se compara a um ensino presencial, com contato e calor humano (RESPONDENTE D).

O ensino remoto trouxe a desqualificação do ensino. Mesmo que os professores se esforçassem para explicar o conteúdo, em casa a aprendizagem não é a mesma de estar presente numa sala de aula. No entanto a UEM foi muito solícita ao disponibilizar equipamentos eletrônicos para os alunos que não tinham a possibilidade de assistir as aulas virtuais (RESPONDENTE E).

Eu tenho 30 anos recém completados, e quando eu entrei na UEM (que era meu sonho de faculdade) eu já tinha tudo programado na mente, quando a pandemia veio, eu vi todo meu sonho despencando em cima de mim, eu fiquei muito mal! Vi minhas colegas se posicionando politicamente contra o ERE e não pude participar disso, porque eu tinha um sonho e eu tenho até agora e tô chegando perto de conquistar. Sonhos são realidades incríveis, eu quase fiquei doida pra conseguir conciliar, e eu consegui. Infelizmente não são todos que conseguiriam, e isso me dói, porque eu imagino quantas outras pessoas tinham o mesmo sonho que eu, e não puderam continuar. Não foi fácil, foi terrível, doloroso e afetou significativamente no meu aprendizado (RESPONDENTE H).

Não tinha computador, estudar pelo celular foi muito difícil (RESPONDENTE I).

A pandemia gerou muitos conflitos em nossas vidas, afetou a vida estudantil, a vida pessoal e profissional. As aulas nesse período em modo remoto foram extremamente prejudiciais para a nossa formação, visto que, existiram muitos entraves para a aprendizagem, como: internet, distração nas aulas por estar em casa, muitas vezes o cansaço batia e acabava dormindo, falta de didática no modo virtual, ou seja, muitos fatores prejudicaram para a assimilação do conteúdo (RESPONDENTE K).

Saímos de presencial para remoto sem algum preparo, tanto os alunos quanto os professores. Nem todos tinham possibilidade de estudar remotamente, além de existir a falta de equipamento, em casa possui distrações, ainda mais morando com mais pessoas. Precisava-se se dedicar ainda mais porque o aprendizado dependia mais do aluno do que o professor. Entretanto a UEM e os professores sempre se mantiveram dispostos e disponíveis (RESPONDENTE O).

Em relação aos dados apresentados acima, reiteramos o projeto ensejado pelos neoliberais e pela iniciativa privada, qual seja, a educação a distância, que em tempos de isolamento social, tomou a educação para si, se apresentando como única solução imediata, obscurecendo seus interesses perversos. Foi justificada como inovação da prática pedagógica e reinvenção da educação, fomentando a redução dos já parcos investimentos na educação. Esse cenário complexo agudizou

a impermanência dos/as estudantes nas universidades, por não possuírem condições objetivas de se manterem. Ora, o ERE retirou da educação seu caráter político, mantendo uma formação mínima adequada aos interesses do Capital, precarizando a educação da classe trabalhadora e, assim, o fortalecimento dos interesses mercantis em curso no âmbito educacional (MATOS; REIS; SILVA, 2020).

É oportuno reiterar que esse projeto de classe não tem o apoio do Serviço Social. De acordo com a ABEPSS, com relação ao uso da tecnologia no ensino superior, compreende-se “que precisa ser definido é seu uso como uma mediação complementar no processo, e não um definidor do modo de ensinar e aprender, em que o instrumento se mistura com o conteúdo, e o processo torna-se uno” (ABEPSS, 2021, p. 15). Afinal, “não é possível transpor conteúdo e projeto presencial para o remoto” (ABEPSS, 2021, p.15). Nessa direção, há que se pontuar, que os princípios do Serviço Social não se adequam ao ERE e sua precarização da formação, que desconsidera as condições de vida dos/as estudantes, fomentando a desigualdade social, a qual a profissão luta cotidianamente para erradicar.

Conforme apontamentos do CFESS (2014), essa modalidade educacional, massifica o ensino na lógica mercantil e, em um país capitalista periférico e desigual, representa a continuidade da precarização da educação, desqualificação do processo formativo e desvalorização profissional – traços característicos da mercantilização dos direitos sociais, os quais, historicamente, não são providos efetivamente pelo Estado. Salienta-se, portanto, que a fragilização da formação repercute no cotidiano, subalternizando o exercício profissional, quando os/as profissionais sem veem desprovidos/as de arcabouço teórico-metodológico, técnico-interventivo e ético-político para análise e enfrentamento das expressões da questão social na realidade brasileira e, portanto, corroborando com a manutenção da lógica desigual presente. Ademais, isso certamente obstaculiza o fortalecimento do posicionamento e luta da categoria profissional em defesa de uma educação pública, de qualidade, presencial, laica e gratuita, a qual, exige do Estado, efetivo investimento, fortalecendo a educação como direito social inegociável.

4.3 ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICA DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL FACE AO CONTEXTO DE DESMONTE E SUCATEAMENTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

O propósito desse item é indicar elementos para uma análise da construção

de Política de Permanência Estudantil em tempo de desmonte e sucateamento da universidade pública. Pretende-se, a partir da apropriação da teoria social crítica, apreender os fundamentos concretos do processo de democratização do ensino superior, assumindo o significado social da universidade no processo de reprodução das relações sociais.

Faz-se oportuno entender a universidade como centro de produção científica, tecnológica, artística e de humanidades, interessada em qualificar profissionais com competências para além das necessidades do Capital; junto a isso e para tal, uma universidade crítica e comprometida com valores universais, que não se limite ou submeta aos interesses elitistas. Para tanto, são necessários recursos orçamentários estatais, que garantam seu funcionamento e função social (IAMAMOTO, 2015).

Nos últimos governos, a prevalência dos interesses do grande Capital, atingem profundamente a educação superior pública, suprimindo e obstaculizando suas atividades fundamentais, cumprindo o propósito da privatização, imprimindo na universidade pública a lógica mercantil e empresarial. Aqui, o direito fundamental à educação é reduzido às expectativas lucrativas do mercado. Nessa direção, os governos ocupam-se em desmontar e sucatear a universidade, fortalecendo o projeto do Capital, no qual a ineficiência e desresponsabilização do Estado fragiliza os serviços públicos, corroborando com a ideia de que, para garantir eficiência, se deve privatizar. Esse processo ocorre enraizado na alienação e obscurecimento dos reais interesses presentes na privatização. É uma transferência de responsabilidade, a qual, retira a essência da educação e a afasta das camadas populares, retomando sua perspectiva de educação para poucos.

O contexto de brasileiro de contrarreformas não é propício à universalização dos direitos sociais. Como antes pontuado, “o Estado tende, cada vez mais, a se desresponsabilizar pelo atendimento às necessidades sociais da população, em favor do mercado capitalista” (CAVAIGNAC; COSTA, 2017, p. 415). O acirramento, portanto, das contradições de classes e o agravamento da questão social são palpáveis na sociedade brasileira. Essa conjuntura complexa permeia a universidade pública, revelando a desigualdade social desde o acesso até a permanência e formação.

Junto a isso, observa-se que a expansão do ensino superior privado, apoiado pelo patrocínio do Estado, o qual expande o financiamento estudantil,

descaracterizando a educação superior como direito, e tratando-a como item de consumo (CAVAIGNAC; COSTA, 2017, p. 415). Em contrapartida, não há o mesmo apoio e incentivo ao ensino superior público. Em outras palavras, enquanto o Estado brasileiro flerta com a mercantilização, seu tesouro público é desmontado e vendido peça a peça para a lógica privatista.

Faz-se necessário romper com os interesses do Capital²⁹ e preconizar os interesses da universidade pública socialmente referenciada. É preciso resgatar o seu papel fundamental e compartilhar com a sociedade o seu vigor, força e essencialidade, em um processo de defesa do direito social à educação, que foi cooptado pelo mercado, todavia, deve ser resgatado a partir da mobilização de diversas forças sociais, vinculadas à classe trabalhadora. Trata-se da apropriação de todos os cenários possíveis. Isso significa, portanto, que a universidade deve ocupar todas as esferas da sociedade, desde a comunidade local até os âmbitos estatais.

Assim, requer afirmar que seu papel não se limita à formação de profissionais qualificados/as, mas também se refere à participação ativa na solução das demandas enfrentadas pela sociedade, seja com extensão, pesquisa ou ensino, a fim, de ampliar sua capacidade de influenciar e transformar a sociedade em que se insere, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, consciente e igualitária. Outrossim, cabe reiterar que fortalecer os movimentos sociais de luta e defesa da educação pública é um caminho para garantir a permanência das classes subalternas na universidade.

Do mesmo modo, coloca-se como imprescindível, coletivamente, pressionar o Estado brasileiro e tensionar a apropriação do orçamento público necessário à manutenção da universidade. Salieta-se a importância de romper com a resignação instaurada, romper com essa política pública ambígua e ineficiente, a qual, constantemente tem sido desmontada, sucateada e abandonada pelo Estado. Aqui, resgatamos Tonet (2016) quando este defende que o que é possível fazer hoje são atividades educativas que apontem o sentido da emancipação, o que parece muito pouco diante da enormidade dos problemas, contudo, é melhor fazer pouco na direção certa, do que muito na direção errada (TONET, 2012).

²⁹ Conforme Lima (2012), a expansão do ensino superior tornou-se uma exigência do Capital, seja de capacitação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para difusão da concepção de mundo burguês sob a imagem de uma política inclusiva.

Nessa esteira, fortalecer os espaços de luta coletiva pela defesa da universidade diz respeito a trabalhar também pelos meios de permanência estudantil. É um trabalho articulado. Verifica-se a urgência de políticas de assistência estudantil, preocupadas em atender os/as estudantes nos entraves à permanência no ensino superior. Trata-se de resgatar e implementar a política de permanência prevista na Constituição Federal de 1988, nas leis e resoluções dela decorrentes, na PNAES. Significa, portanto, resgatar forças e lutar para concretizar o processo iniciado na CF/1988.

Uma universidade forte corresponde a uma universidade democrática e universal, a qual não se faz possível somente com políticas de acesso. Ocorre que a universidade está limitada aos poucos incentivos orçamentários, e tem se reduzido a ações incipientes, incapazes de enfrentar a histórica desigualdade social. Ora, do que adianta tantos programas de expansão do acesso à universidade, se essa não tem recebido os recursos necessários a sua consolidação? Não basta entrar na universidade, é necessário ter meios de permanecer e acessar uma educação qualificada, que não se faz sem investimento.

Reiteramos que a falta de políticas de educação e sua precarização são elementos que conformam, sustentam e fortalecem a sociabilidade burguesa. Portanto, a educação pública é o principal campo de disputa e luta social, sendo que os interesses de classe entram em cena, representados em diferentes projetos políticos (LUSA, *et al*, 2019).

Por fim, é tarefa complexa e cotidiana afirmar a educação enquanto direito social fundamental. Esse processo é uma estratégia para fortalecer a resistência ao seu desmonte e a destruição programada das universidades. Junto a isso e para tal, se deve articular e fortalecer a relação da universidade com a classe trabalhadora. Assim, reiteramos, “àqueles que desejam outro projeto de educação precisam saber que, para que se concretize plenamente, é necessário construir outro tipo de sociedade” (LUSA, *et al*, 2019). Corroboramos com o CFESS (2013), ao afirmar que a concepção de educação esta associada à luta pela ampliação e consolidação dos direitos sociais e humanos, a qual, busca superar as desigualdades sociais que fundam a sociedade de classes. Trata-se, portanto, de vestir-se da concepção emancipatória da educação, comprometendo-se com a constituição dos sujeitos coletivos e suas lutas, qualificando a democracia e superando a ordem burguesa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou conhecer e compreender as condições de acesso e permanência estudantil no Curso de Serviço Social da UEM/CRV no período de 2018-2021. E para responder a tal objetivo, foram realizados os seguintes processos: levantamento e análise dos dados acerca do acesso e permanência de estudantes junto ao Curso de Serviço Social da UEM/CRV no período delimitado; compreensão dos determinantes vinculados ao processo de evasão dos/as estudantes; e discussão acerca das estratégias de construção e implementação de política de permanência estudantil face ao contexto de desmonte e sucateamento da universidade pública.

Por meio da pesquisa bibliográfica foi possível a apropriação dos caminhos históricos do direito social à educação. Neste sentido, problematizou-se os interesses presentes nesse processo e discorreu-se acerca das lutas da classe trabalhadora para adentrar no âmbito universitário que, sob os moldes elitistas, conforma-se em um espaço desafiador para a permanência. Também foi enfatizado, a partir da PNAES, Constituição Federal e demais programas e projetos, a democratização da universidade, sem perder de vista, a crítica aos moldes dessa expansão. Discutiu-se os interesses presentes nessa falsa democratização do ensino superior brasileiro que, se por um lado, coloca-se como conquista incontestável para classe trabalhadora, por outro, não deixa de responder aos interesses dominantes.

Assim, na primeira seção discorreu-se sobre o histórico e determinantes da educação no Brasil, afirmando-a enquanto direito social e humano, inapelável à sociabilidade, e que tem sido historicamente atravessada pelos interesses de classe, que incidem em sua essência fundamental, além de afastar do propósito da emancipação humana. Realizou, igualmente, um breve resgate, de caráter ilustrativo, da universidade, sua trajetória e papel social. Junto a isso, problematizou as condições de acesso e permanência nas universidades, seu modelo inadequado, que tem servido à manutenção da desigualdade social. Somam-se a esse quadro as discussões sobre neoliberalismo, desmontes e sucateamentos que perpassam o ensino superior.

Na segunda seção debruçou-se a esmiuçar o acesso e permanência, tendo por direção os caminhos e descaminhos do ensino superior. Apresentou-se, neste

sentido, a Assistência Estudantil como política pública e sua importância inapelável à consolidação do direito a educação. Juntamente, discutiu-se sobre os impactos dessa política pública na trajetória formativa dos/as estudantes. Com relação à permanência, o trabalho a problematizou em tempos pandêmicos. Por fim, sob esse ângulo, compreendeu-se a evasão enquanto resultado da não política de permanência.

Por fim, a última seção, amarrada à fundamentação teórica das seções anteriores, trouxe a análise dos dados levantados a partir da aplicação de questionários junto aos/às estudantes ingressantes no período de 2018 a 2021 no Curso de Serviço Social da UEM/CRV, de maneira a responder ao problema de pesquisa levantado, sendo: “Quais as condições de acesso e permanência dos/as estudantes no Curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Maringá - Campus Regional do Vale do Ivaí (UEM/CRV), tendo como base o período de 2018-2021?”

Os dados obtidos nesta pesquisa apontam a necessidade de discutir essa temática, especificamente na UEM, a qual, constatou-se distante da criação de uma política de assistência estudantil, visto que está presa na teia neoliberal de desmonte e sucateamento da universidade pública. Em que pese, no nível do estado paranaense, encontra-se suprimida pelos ataques rigorosos dos governos em curso, que não priorizam a educação pública enquanto direito social, mas, em suas iniciativas, fomentam o estado mercadológico dos direitos. Junto a isso, o cenário de não investimento na universidade e a apropriação de uma parcela de seus recursos.

Destarte, analisar a assistência estudantil, sobretudo, seu caráter historicamente marginalizado, se caracteriza como imprescindível. Assim, essa pesquisa, ao abordar discussões relacionadas à superação da desigualdade social, à luta pela democratização da educação, considerando a permanência estudantil elemento inapelável a sua consolidação, configura-se em um processo de denúncia face a minimização do Estado e seus ataques severos aos direitos sociais duramente conquistados no decorrer da história, apesar da prevalência dos interesses elitistas, burgueses, desiguais e exploratórios em nosso país. Àqueles que defendem a educação pública de qualidade, reafirma-se a importância de lutar por uma outra sociedade, livre das garras do capitalismo.

A pesquisa revela uma impermanência alarmante. Do período de implementação do curso (2010) ao ano de 2021, passaram pelo curso de Serviço

Social 244 estudantes. Destes, 136 formaram-se e 108 evadiram, representando uma evasão de 44,26%. No que tange ao período pesquisado (2018-2021), aponta-se uma redução do acesso, o qual, evidencia o ingresso de 65 estudantes, dos quais, 39 evadiram, denunciando uma evasão de 60%. Conforme os apontamentos dos/as respondentes, isso se dá a partir dos desafios relacionados à vulnerabilidade econômica, demanda excessiva de trabalhos e provas, adoecimento mental e dificuldade de mobilidade.

Ademais, os/as estudantes estão inseridos nas classes C, D e E, representando que a situação de vulnerabilidade financeira acaba determinando quem acessa o direito a educação e quem distancia-se dele. Trata-se de estudantes que vivem do trabalho, sem o qual não podem subsidiar a sobrevivência. Assim, ao deparar-se com uma universidade estruturada para atender os privilégios de classe, não encontram meios de responder ao excesso de demandas, seja do trabalho, da casa, família e da própria universidade, optando por abandonar os estudos. Além disso, a questão mobilidade é desafiadora: muitos/as estudantes são de outras cidades e possuem altos custos com transporte. Estes pontos, amarrados entre si, denunciam uma universidade distante dos interesses da classe trabalhadora. Esta, quando não encontra políticas de permanência no ensino superior público, acaba optando pelo ensino privado e a distância ou pela desistência.

Nessa direção, constatou-se a necessidade de ampliar as bolsas de ensino, pesquisa e extensão, como incentivo basilar à permanência. Junto a isso e para tal, faz-se necessário assegurar a democratização das informações vinculadas ao acesso às políticas e/ou ações de permanência, para que os/as estudantes tenham domínio da informação e dos caminhos para acessarem seus direitos. No que concerne à pesquisa em si, para além desta implicar no fortalecimento de estudos sobre a questão da assistência estudantil da UEM, remete a um tema que demanda ainda mais aprofundamento, não esgotando-se a discussão em uma monografia.

Sendo assim, é um debate que requer fortalecer a ideia de que “a busca pela redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade” (CECHET, 2013, p. 13). E para tal, é necessário discutir a permanência, como assunto intrínseco à existência da universidade. O discurso “Universidade para todos” somente torna-se possível em um percurso de desconstrução de suas bases colonialistas, elitistas e

burguesas. A produção de conhecimento deve atingir as vísceras mais obscuras da estrutura desigual brasileira.

Sabe-se que nos últimos governos ocorreu a sobressalência dos interesses do grande Capital, o que fragilizou os serviços públicos e alimentou as expectativas da privatização. Portanto, verifica-se a urgência de construir e implementar políticas de permanência estudantil. Significa, portanto, resgatar forças e lutar para concretizar o processo iniciado na CF/1988.

Destarte, há muito trabalho a ser realizado pela UEM e, para tal, será necessário que a universidade se aproprie ainda mais da realidade que a conforma. É preciso conhecer para transformar. Diante disso, a construção da permanência estudantil da instituição precisa ter como inspiração os discursos e narrativas apresentadas pelos/as estudantes, em um olhar democrático, dialético e essencial. Ademais, urge que as pautas e demandas perpassem as lutas nas mais diversas instâncias, inclusive, em articulação com movimentos sociais e espaços institucionalizados e não institucionalizados de controle social. Uma universidade socialmente referenciada é atravessada pelo acesso e permanência dos/as filhos/as da classe trabalhadora, já tão historicamente espoliada e expropriada.

REFERÊNCIAS

- AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino Superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, p. 123-140, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/14064>. Acesso em: 08 set. 2022.
- ALVES, Francisco Dened Lima. *et al.* Neoliberalismo e Políticas educacionais no Brasil: Influências sobre a Base Nacional Comum Curricular. *In: VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Anais eletrônicos [...] GT 21 – Políticas públicas de Educação.* Maceió: Editora Realize, 2020. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68909>. Acesso em: 12 out. 2022.
- ANDIFES. **Classes D e E são maioria nas Universidades Federais.** Brasília: ANDIFES, 2016. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/politicas-de-expansao-e-inclusao-contribuem-para-que-as-classes-d-e-e-sejam-a-maioria-dos-estudantes-das-universidades-federais>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- ANDIFES. **Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos (as) das IFES - 2018.** Uberlândia, 2019. Disponível em: http://cristianoalvarenga.com/wp-content/uploads/2019/05/V-Perfil-dos-Estudantes_compressed.pdf. Acesso em 6 abr. 2023.
- ANTUNES, Andressa Elisa Martos; LEMOS, Esther Luíza de Souza. A contrarreforma no ensino superior brasileiro: determinantes históricos. Brasília (DF): **Temporalis**, n. 35, ano 18, p. 12-28, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://doi.org/10.22422/temporalis.2018v18n35p12-28>. Acesso em: 12 set. 2022.
- ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão.** O novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.
- ASSIS, Ana Carolina Lili de. *et al.* As Políticas de Assistência Estudantil: Experiências Comparadas em Universidades Públicas Brasileiras. *In: XIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas. Anais [...] Florianópolis: UFSC, 2013.* Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114794>. Acesso em: 12 set. 2022.
- ABEPSS. Nota da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social acerca dos impactos da pandemia/covid-19 e as medidas para a educação. **Temporalis**, 20(39), 267–269, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/31002>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- ABEPSS. **Sobre a Abepss.** Abepss, Brasil. [s.d.]. Disponível em: <http://abepss.org.br/quem-somos-1>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- ÁVILA, Heleni Duarte Dantas de; DURAT, Kléber Rodrigo. Assistência Estudantil na Educação Superior: consolidação de um espaço de atuação para o serviço social. *In:*

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MOREIRA, Carlos Felipe Nunes; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Orgs.). **Tijolos contra muros: contribuições críticas do Serviço Social na educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

BACK, Larissa Brand. **Políticas de Assistência Estudantil**: Interfaces com o reconhecimento das diferenças e a promoção da equidade. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Fronteira do Sul, Programa de Pós-graduação em Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH, Erechim, RS, 2017.

BARBOSA, Marina. **A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial**. ABEPSS, 2021. Disponível em: http://cresspr.org.br/wp-content/uploads/2021/06/20210607_Formacao-em-Servico-Social-e-o-Ensino-Remoto-Emergencial.pdf. Acesso em: 14 jan. de 2023.

BARROSO, Paula Cristina Freitas; *et al.* Fatores de evasão no ensino superior: uma revisão de literatura. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, 2022, v. 26. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/2175-35392022228736T>. Acesso em: 15 de mar. 2023.

BENATTI, Lucimara Perpétua dos Santos; MUSTAFA, Patrícia Soraya. Privatização e precarização da política de Educação Superior – Impactos para a formação profissional em Serviço Social. Brasília (DF): **Temporalis**, ano 16, n. 32, p. 141-158, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/14237>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BEHRINGH, Elaine Rossetti. **Brasil em Contrarreforma**. São Paulo: Cortez, p.171-212, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2011.

BERTOLINI, Lucila Benatti de Almeida. **Relações entre o trabalho da mulher e a dinâmica familiar** (2ª ed.). São Paulo: Vetor, 2002.

BORON, Atilio Alberto. **O socialismo no século XXI**: há vida após o neoliberalismo? – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRAGA, Cilene Sebastiana da Conceição Braga; CHAVES, Jacqueline Suellen de Sousa. As contradições da assistência estudantil no contexto das contrarreformas. Brasília (DF): **Temporalis**, ano 18, n. 35, p. 173-195, jan/jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/19743>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 93**, de 08 de setembro de 2016. Diário Oficial, Brasília, DF, 08 set. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 03 de mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, 1999. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, **MEC/SEF**, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília (DF), 25 abr. 2007. Seção 1, n. 79, p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. **Caderno de educação em direitos humanos**. Brasília: SDH/PR, 2013. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2013/10/Anexo40_Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**. Senado Federal. Secretaria de Informação legislativa. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o REUNI**. [Brasília]: Ministério da Educação, 25 mar. 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 09 jan. 2023.

BUARQUE, Cristovam. **Universidade numa Encruzilhada**. In: A Universidade na Encruzilhada. Seminário Universidade: por que e como reformar? Brasília, 6-7 ago. 2003. Brasília: UNESCO Brasil, Ministério da Educação, 2003. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136394_por. Acesso em: 09 jan. 2023.

CAMPOS, Denise Pereira de Araújo. **Assistência Estudantil na UFMT: Trajetória e desafios**. Mestrado em Política Social. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2012, p. 01-116.

CARTA Capital. **A crise da educação no Brasil**, não é crise; é projeto. Carta Capital, 2017. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CASSIN, Marcia Pereira da Silva. Dependência e Ultraneoliberalismo: As Políticas Sociais no Brasil Pós-Golpe de 2016. **Temporalis**, v. 22. n. 43, p. 17-33, 2022. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/37772>. Acesso em: 6 nov. 2022.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo**: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013, 400p.

CAVAIGNAC, Mônica Duarte; COSTA, Renata Maria Paiva da. Serviço social, assistência estudantil e “contrarreforma” do Estado. **Temporalis**, v. 17, n. 34, p. 411–435, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17589>. Acesso em: 21 mar. 2023.

CECHET, Adriana Garcia Stefani. **O ingresso na Universidade Pública**: análise dos sentidos atribuídos por um grupo de estudantes atendidos pela assistência estudantil. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado. 2013.

CFESS. **Sobre a Incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social**. Volume 2. Brasília: CFESS, 2014. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS_incompatibilidadevolume2_2014.pdf. Acesso em: 01 de abril de 2023.

CFESS. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: CFESS, 2013. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 01 de abr. de 2023.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez, 2003 n° 24, p. 5-15. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardi Barbosa e.; COSTA, Natália Cristina Dreossi. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. 1-19, 2021. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186951>. Acesso em: 16 jan. 2023.

CONSELHO de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução N.º 014/2021-CEP de 12 de julho de 2021**. Aprova a Adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) para todos os cursos de graduação da UEM, exceto aqueles que necessitem de prova de habilidade específica. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2021/cep/014cep2021.htm>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CONSELHO de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução N.º 004/2023-CEP de 14 de março de 2023**. Aprova as normas para aproveitamento de vagas remanescentes do concurso vestibular, do processo de avaliação seriada e do SISU, e revoga a Resolução n.º 003/2022-CEP. Disponível em: <http://www.scs.uem.br>. Acesso em: 12 fev. 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania e Modernidade. **Revista Perspectivas**, v. 22, p. 41-59, 1999. COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contrarreforma? *In: Novos Rumos*, Marília, v. 49, n. 01, p. 117-126, Jan.– Jun., 2012. Disponível em: <http://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/2087>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CRESS-PR. **A Lei Geral das Universidades (LGU) e as ameaças ao Ensino Superior Público**. Disponível em: <http://cresspr.org.br/2021/07/06/a-lei-geral-das-universidades-lgu-e-as-ameacas-ao-ensino-superior-publico-do-parana/>. Acesso em: 19 de mar. de 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e categorias**. *In: CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, Editora Autores Associados, 1987. p. 53-86.

DAL LIN, Alessandra; SCHLESENER, Anita Helena. **Observações acerca do pensamento de Marx para a educação**. *In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza. (orgs.). Marxismo(s) & educação*. Ponta Grossa: UEPG, 2016. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 18 dez. 2022.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ensaio/a/63KjnRwHdxVTTxKwdSmvbwx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

EIDT, Elise Cristina; CALGARO, Rosane. Responsabilidade social universitária - histórico e complexidade implícitos na constituição do conceito. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas) [online]. 2021, v. 26, n. 01, p. 89-111. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100006>. Acesso em 18 dez. 2022.

ÉSTHER, Angelo Brigato. (2015). **Que universidade?** Reflexões sobre a trajetória, identidade e perspectivas da universidade pública brasileira. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(2), 197-221. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.002.010>. Acesso em 09 jan. 2023.

FEDERICI, Silvia. Introdução. *In: FEDERICI, Silvia. Calibã e a Bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Editora Elefante, 2017. p. 23-38.

FERNANDES, Laryssa Danielly Silva, *et. al.* Capital Pandêmico e Ensino Remoto: O Posicionamento Político do Serviço Social. **Temporalis**, v. 21. n. 41. p. 87-101, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/issue/view/1309>. Acesso em: 09 jan. 2023.

FERNANDES, Rubem César. **Privado porém público: o terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; DAMASCENO, Heide de Jesus. Os impactos da pandemia da COVID-19 na educação brasileira e o Serviço Social. *In*: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; *et al* (Orgs.). **Tijolos contra muros**: contribuições críticas do Serviço Social na educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

FGV, Fundação Getúlio Vargas. **Guia para análise de Discurso de Ódio**. Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI). São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.conib.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Guia-de-An%C3%A1lise-deDiscurso-de-%C3%93dio.pdf>. Acesso em: 01 maio 2023.

FILHO, Astrogildo Luiz de França; ANTUNES, Charlles da França; COUTO, Marcos Antônio Campos. Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EaD) na educação brasileira em tempos de pandemia. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 16-31, maio 2020. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/issue/view/2339>. Acesso em: 09 dez. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho e Formação Humana: desafios e dilemas para os trabalhadores do campo da educação. *In*: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; *et al* (Orgs.). **Tijolos contra muros**: contribuições críticas do Serviço Social na educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação e educação Brasileira Contemporânea**. *In*: Educação e Sociedade. CEDES, n. 8. São Paulo: Cortez, 1981.

GASPARETTO, André. **Construindo a Assistência Estudantil na UEM**. 2012. Disponível em: <http://www.adunicentro.org.br/noticias/ler/552/construindo-a-assistencia-estudantil-dentre-seus-objetivos-consta-melhorar-as-condicoes-de-permanencia-dos-estudantes-de-ensino-superior-publico-democratizando-e-minimizando-os-efeitos-das-desigualdades-sociais-e-regionais-na-permanencia-e-conclusao-daed>. Acesso em: 11 out. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. [Orgs.]. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS: Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 10 (1932-1935) – A filosofia de Benedetto Croce. *In*: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001. v. 1, p. 275-430.

GUSSO, Hélder Lima, *et al*. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, 2020, v. 41. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acesso em 19 de mar. de 2023.

HODGES, Charles, *et al*. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. **Educause review**, 27, 1-12. Disponível em:

<http://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 18 jan. 2023.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação teórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 2005.

INESC. O Orçamento Público ao seu alcance. *In*: **Instituto de Estudos Socioeconômicos**. Brasília: INESC, 2006.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. A expansão precarizada da educação: a formação de trabalhadores de baixa escolaridade em questão. *In*: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; *et al* (Orgs.). **Tijolos contra muros**: contribuições críticas do Serviço Social na educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed. rev. e apl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. *In*: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira (Org.). **Serviço Social e educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. p. 1-26.

LIMA, Katia. Florestan Fernandes e o desafio educacional brasileiro. *In*: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; *et al* (Orgs.). **Tijolos contra muros**: contribuições críticas do Serviço Social na educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; NEVES, Paulo Sérgio da Costa; SILVA, Paula Bacellar e. A implantação das cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Rev. Bras. de Educação**, v. 19, n. 56, p. 141-163, jan./mar. 2014.

LINHARES, Célia. Sonho não acabou?: inércias e esperanças da Educação *In*: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; *et al* (Orgs.). **Tijolos contra muros**: contribuições críticas do Serviço Social na educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

LOLE, Ana, *et al*. Trabalho e Capitalismo em tempos de pandemia da Covid-19. *In*: LOLE, Ana, *et al* (orgs). **Diálogos sobre trabalho**, serviço social e pandemia. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

Lusa, Mailiz Garibotti *et al*. A Universidade pública em tempos de ajustes neoliberais e desmonte de direitos. **Revista Katálysis**. 2019, v. 22, n. 03, pp. 536-547. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n3p536>. Acesso em: 11 jan. 2023.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social**: a perspectiva da crítica marxista. São Paulo: Instituto Luckács, 2017.

MAIA, Gretha Leite; ARAÚJO, Ruth Ana Pereira de; OLIVEIRA, Isabella Dantas. A trajetória da população universitária brasileira: uma questão de raça e classe. **Revista de Direito**, [S. l.], v. 13, n. 02, p. 01–22, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ufv.br/revistadir/article/view/11149>. Acesso em: 9 jan. 2023.

MARINHO, Fundação Roberto. **4 em cada 10 jovens já pensaram em parar de estudar durante a pandemia**. Disponível em: <http://frm.org.br/solucoes-55/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 13.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MATOS, Cleide Carvalho de; REIS, Manuelle Espíndola dos; SILVA, Solange Pereira da. (2020). **As Reverberações do Pensamento Liberal na Educação e sua Atualidade em Tempos de Pandemia**. In: A. M. da C. Uchoa. *et al.*(Orgs.) Diálogos críticos, volume 3: EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola? (pp.30-56) [recurso eletrônico] Porto Alegre,RS: Editora Fi.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Trad. Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MELIM, Juliana Iglesias; MORAES, Lívia de Cássia Godoi. **Ensino Remoto**: porque dizemos não. Texto para o debate. Vitória/ES: UFES, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. Ciênc. saúde coletiva, 2012 17(3), p. 621–626, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/#>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa v. 8, n. 2, p. 77-92 Jul./Dez. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1441>. Acesso em: 19 de mar. de 2023.

MOREIRA, Ana Carolina Gonçalves da Silva Santos; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Universidade e cidadania: considerações sobre o direito social à educação. Brasília (DF): **Temporalis**, n. 35, p. 46-66, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17862>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. Liberdade, Paulo Freire e Serviço Social: reflexões teórico-práticas sobre o fazer pedagógico de assistentes sociais. *In*: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; *et al* (Orgs.). **Tijolos contra muros**: contribuições críticas do Serviço Social na educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

NASCIMENTO, Ilca Freitas. **Lei de cotas no ensino superior: desigualdades e democratização do acesso à universidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, São Paulo, 2016.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da “Questão Social”. **Revista Temporalis**, nº 3. (Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS), ano II, 2004.

NIEROTKA, Rosileia Lucia; TREVISOL, Joviles Vitório. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rk/a/TJkmTvBNS5tr3TPXQtvbRMs/?format=pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.

NOMERIANO, Aline Soares; MOURA, Severina Mártir Lessa de; DAVANÇO, Sandra Regina. **Expansão do ensino superior no governo Lula da Silva**: prouni, reuni e interiorização das ifes. IV colóquio internacional “educação e contemporaneidade”. EIXO TEMÁTICO: Ensino Superior no Brasil. São Cristóvão-SE/Brasil 20 a 22 de setembro de 2012. Disponível em: <http://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10172/12/11.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2023.

NÚCLEO da Informação e Coordenação do Ponto BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação**: pesquisa TIC Domicílios, ano 2019. Disponível em: http://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; *et al*. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, 18(2), 239-246, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/pee/a/s3W5PBQmYJhLGqjpdY7j6jp/?format=pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Plano de ação em Saúde Mental 2013-2020**. 06 de jan. 2013. Disponível em: <http://minionuoms2020.files.wordpress.com/2019/07/plano-de-ac3a7c3a3o-para-a-sac3bade-mental-2013-2020-2.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

OSSE, Cleuser Maria Campos; COSTA, Ileno Izídio da. Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília. **Estudos de Psicologia**. Campinas, p. 115-122, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/estpsi/a/jXj8kc8WmhVHG5Y3J3Y9Stn/?format=pdf>. Acesso em: 10 de mar. de 2023.

PARANÁ. Decreto nº 5.158 de 27 de setembro de 2016. *In*: **Diário Oficial nº. 9791 de 28 de setembro de 2016**. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br>. Acesso em: 03 de mar. 2023.

PARANÁ. Constituição do Estado do Paraná. *In*: **Diário Oficial n.º 3116 de 5 de outubro de 1989**. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibirImpressao&codAto=9779>. Acesso em: 02 mar. 2023.

PEREIRA, Luana da Costa. O não-direito à educação no Brasil: algumas reflexões a partir do processo de formação sócio-histórico. TCC (Graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio Econômico, Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2019a.

PEREIRA, Lucinéa de Souza. O estudante de camadas populares na universidade pública: permanência garantida?. **Cadernos da Pedagogia**, v. 12, n. 24, p. 16-29, Jan/Jun 2019b. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1219>. Acesso em: 15 fev. 2023.

PEREIRA, Potyara. **Necessidades Humanas**: Subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREZ, Davi Machado. Capitalismo dependente, autocracia burguesa e democracia de cooptação: o golpe de 2016 e a atualidade de Florestan Fernandes. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 19, n. 37, p. 10-25, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://www.publicacoes.ufes.br/temporalis/article/view/24232>. Acesso em: 01 fev. 2023.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/cp/a/3bz9Ddq8YpxP87fXnhMZcJS/?format=pdf>. Acesso em 20 jan. 2023.

PROAÇÃO. **Órgão Social da UEM**. Maringá: PROAÇÃO, 2019.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Considerações sobre a evasão. *In*: VASCONCELOS, Sílvia Ines Coneglian Carrilho de (org.). **Expressão sobre a graduação**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1997. p. 09-32.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós LDB: da expansão à democratização. *In*: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINE,

Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós LDB**. Brasília (DF): Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008 (Coleção Inep 70 anos, v.2).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Limites da democratização da educação superior: entraves na permanência e a evasão na Universidade Federal de Goiás. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 12, n. 1, p. 240-257, 2014. Disponível em: <http://file:///C:/Users/Silvano/Downloads/31219-Texto%20do%20artigo-131309-1-10-20140722.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. **Tempo Social** [online]. 2018, v. 30, n. 2, p. 219-253. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>. Acesso em 18 dez. 2022.

SALDAÑA, Paulo. (2021). **Cerca de 4 milhões abandonaram a estudos na pandemia**, diz estudo. Folha de São Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.shtm>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SALVADOR, Evilasio da Silva. O desmonte do financiamento da seguridade social em contexto de ajuste fiscal. **Serviço Social & Sociedade** [online]. 2017, n. 130, p. 426-446. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.117>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SALVADOR, Evilasio. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 104, p. 605-631, out./dez. 2010. Disponível em: www.scielo.br/j/sssoc/a/JjjhnQzh9FGx9q3t7WsT35g/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Porto: **Educação Sociedade & Cultura**, n. 23, 2005. Disponível em: http://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3227675/mod_resource/content/14/Texto%203%20Santos%2C%20Boaventura%20de%20Sousa.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

SANTOS, Mônica Regina Nascimento dos. Estado, educação e direitos sociais. Espaço temático: Direito à educação pública, democracia e lutas sociais. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 577-586, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rk/a/MHd3w4jwYtydK4BJ3H9xvQh/?format=pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SANTOS, Silvano Messias dos; FREIRE, Rebeca Sobral. Acesso e permanência na educação superior como direito: sobre os impactos das políticas de assistência estudantil e ações afirmativas na UFOB. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas) [online]. 2022, v. 27, n. 02, pp. 260-280. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1414-40772022000200004>. Acesso em 10 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. *In: Trabalho, educação e saúde*. – V. 1, n.1 (2002) – Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2002 (p. 131-152). Disponível em: <http://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SELBACH, Paula Trindade da Silva. Os programas de apoio pedagógico nas universidades: uma possibilidade de repensar as políticas para a formação do professor universitário. *In: ANPED Sul*, 9., 2012, Caxias do Sul. Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3306/737>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SESU/MEC; ANDIFES; ABRUEM. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas**: Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília, DF: [s. n.], 1996. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

SGORLON, Claudiana Tavares da Silva; MACHADO, Vanessa Rombola (Orgs.). **Debates da quarentena**: elementos para a reflexão em Serviço Social. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SILVA, Claudemir Osmar da. **Serviço Social e produção de conhecimento**: o debate acerca da educação. TCC (Graduação) - Curso de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVA, Rafael. Por quem os sinos dobram: crises, pandemia e o governo Bolsonaro. *In: SGORLON, Claudiana Tavares da Silva; MACHADO, Vanessa Rombola (Orgs.). Debates da quarentena*: elementos para a reflexão em Serviço Social. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 53-77, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbeped/a/XWZt6dsVzbtbKdLw5nNSPbN/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SILVEIRA, Silvia Regina. A Política de Educação como espaço de atuação profissional do Serviço Social. *In: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; et al (Orgs.). Tijolos contra muros*: contribuições críticas do Serviço Social na educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de; COIMBRA, Leonardo José Pinho. **A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA DEMOCRACIA (NEO)LIBERAL**: apontamentos de uma problemática de pesquisa. IX Jornada Internacional de Políticas Públicas. Civilização ou barbárie: o futuro da humanidade.

São Luís, Maranhão, 2019. Disponível em: <http://a-democratizacao-do-ensino-superior-em-tempos-neoliberais-uma-analise-sobre-o-processo-de-expansao-da-ufma-via-reuni.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **Da universidade necessária à universidade emancipatória**: a refundação da UNB. Disponível em: <http://estatuinte.unifesspa.edu.br/464-divulgada-a-programacao-da-3-e-4-conferencia-livre.html>. Acesso em: 09 jan. 2023.

SOUSA, Mariana Gleicy de Oliveira Silva; GÓIS, Gilcélia Batista de. **ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL**: democratização ou contra-reforma?. X Jornada Internacional Políticas Públicas. Trabalho Alienado, Destruição da natureza e crise de hegemonia: consciência de classe e lutas sociais na superação da barbárie. Maranhão, 2021. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_843_8436126d217b0ab0.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

SOUZA, Diego de Oliveira. O Estado Neoliberal face à COVID-19: o financiamento de políticas sociais. **Temporalis**, v. 21, n. 41, p. 190–204, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/34716>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SOUZA, Edvânia Ângela de. Vidas Ameaçadas: (Im)Previdência Social em Tempos de Pandemia de COVID-19 e o Serviço Social na Previdência Social. *In*: SOUZA, Edvânia Ângela de; CELIS, Ariana; INÁCIO, José Reginaldo. **Vidas ameaçadas**: Diálogos a respeito da pandemia de COVID-19, trabalho, serviço social e saúde do trabalhador e da trabalhadora. Campinas, 2021.

SPOSATI, Aldaíza. (2002). Regulação social tardia: características das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e o terceiro milênio. *In*: **Anais do 7º Congresso Internacional Del Clad sobre reforma del estado y dela administration pública**. Lisboa, Portugal, 2002. Disponível em: <http://repositorio.ulusiada.pt/handle/11067/4180>. Acesso em: 12 jan. 2023.

TEIXEIRA, Matheus. Unidade de psicologia abre inscrições para atendimentos gratuitos. *In*: **Assessoria de comunicação Social (ASC/UEM)**. Disponível em: <http://www.noticias.uem.br>. Acesso em: 10 de mar. De 2023.

TINTO, Vincent. (1998). Colleges as Communities: Taking Research on Student Persistence Seriously. **The Review of Higher Education**, p. 167- 177. Disponível em: <http://www.muse.jhu.edu/article/30046>. Acesso em: 18 jan. 2023.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 2. ed. rev. 93 p.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Maceió, Edufal, 2ª ed., 2013

TORRES, Mabel Mascarenhas. Prefácio. *In*: SGORLON, Claudiana Tavares da Silva; MACHADO, Vanessa Rombola (Orgs.). **Debates da quarentena**: elementos para a reflexão em Serviço Social. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

TUMULO, Paulo Sergio; OLIVEIRA, André Ricardo; BUENO, Juliane Zacharias. Da educação pública à privada: os rumos do ensino superior no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.119-137, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43599>. Acesso em: 9 jan. 2023.

UEM. **Alunos reivindicam melhorias no RU**. Maringá, 2011.

Disponível em:

http://www.noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6093:alunos-reivindicam-melhorias-no-ru&catid=240:informativo-967&Itemid=101. Acesso: 20 ago. 2022.

UEM. **Construindo a Assistência Estudantil da UEM**. Maringá, 2011. Disponível em:

http://www.noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6109:construindo-a-assistencia-estudantil-da-uem&catid=240:informativo-967&Itemid=101. Acesso: 20 ago. 2022.

UEM. Conselho Universitário. **Resolução nº 019/2018 de 30 de julho de 2018**.

Aprova a Política Institucional de Apoio e Permanência dos Estudantes na Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 6 de agosto de 2018. 2018. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2018/cou/019cou2018.htm>. Acesso em: 20 ago. 2022.

UEM. **IES reivindicam política de assistência estudantil**. 2011. Disponível em:

http://www.noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14429:ies-reivindicam-politica-de-assistencia-estudantil&catid=986:pagina-central&Itemid=211>. Acesso em: 08 out. 2022.

UEM. **Reitores de universidades estaduais unem esforços contra cortes**. 2019.

Disponível em:

http://noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23737:reitores-de-universidades-estaduais-unem-esforcoscontracortes&catid=986&Itemid=211>. Acesso em: 08 out. 2022.

UEM. **Serviço Social**. Maringá, 2010. Disponível em:

<http://www.cpr.uem.br/index.php/catalogos/graduacao/2490-servico-social>. Acesso em: 20 ago. 2022.

UNE. **Antes da UNE**. São Paulo. Disponível em:

<http://www.une.org.br/memoria/historia/>. Acesso em: 09 jan. 2023.

UNESCO. (2020) **COVID-19**: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história. Disponível em: <http://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interrupcao-da>. Acesso em: 18 jan. 2023.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**,

v. 11, n. 32, p.226-237, maio/agosto, 2006. Disponível em:<http://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>. Acesso em: 12 mar. 2023.

ZEFERINO, Bárbara Cristhinny. Subsunção formal e real do trabalho ao capital e suas implicações nas relações sociais. Universidade Federal de Alagoas – Brasil. **Ponencia presentada en el XIX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social**. Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador. 4-8 de octubre 2009. Disponível em:
<http://ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets019274.pdf#:~:text=subordina%C3%A7%C3%A3o%20formal%20do%20trabalho%20ao%20capital%20%C3%A9%20o,e%20da%20qual%20a%20subsun%C3%A7%C3%A3o%20formal%20%C3%A9%20caracter%C3%ADstica>. Acesso em: 01 maio 2023.

ZEN, Elcir Guimarães; PALAGANO, Maicon. Uma análise do impacto da Drem nas universidades do estado Paraná. **Revista Movimento**, Cascavel, 2019. Disponível em: <http://movimentorevista.com.br>. Acesso em: 03 de mar. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO NO ÂMBITO DA PESQUISA DE CAMPO

PESQUISA DE CAMPO

TCC - ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM): Contexto, determinantes e estratégias.

Estudante: Kawana Elvira Cruz dos Santos / **Orientadora:** Profa. Dra. Edinaura Luza

Prezado/a estudante,

Você está sendo convidado/a para contribuir com a pesquisa: ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM): Contexto, determinantes e estratégias. A pesquisa será realizada para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação em Serviço Social da UEM/CRV da estudante Kawana Elvira Cruz dos Santos, sob orientação da Profa. Dra. Edinaura Luza. O objetivo dessa pesquisa é analisar as condições de acesso e permanência dos/das estudantes no Curso de Serviço Social da UEM. A participação nessa pesquisa é voluntária e consiste em responder 38 questões fechadas e abertas. A identificação dos/as participantes não será revelada por ocasião da sistematização dos dados, garantindo-se o anonimato. Caso tenha alguma dúvida em relação à pesquisa, neste momento ou posteriormente, nos disponibilizamos a realizar os devidos esclarecimentos através dos seguintes contatos: telefone – (043) 999351106; e-mail – kawanaelvira@gmail.com. Desde já, agradecemos sua atenção e disponibilidade.

Atenciosamente, Kawana Elvira Cruz dos Santos.

QUESTIONÁRIO

I. Dados de identificação

1. Qual a sua identidade de gênero: (Favor escolher apenas uma das opções a seguir)

Feminino;

Masculino;

Travesti;

- Transexual feminino;
- Transexual masculino;
- Não binário;
- Outros.

2. Qual a sua idade? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Menor de 18 anos;
- 18 a 21 anos;
- 22 a 25 anos;
- 26 a 30 anos;
- 31 a 40 anos;
- 41 a 50 anos;
- 51 a 60 anos;
- 61 ou mais;
- Não sabe/não quer responder.

3. Qual seu estado civil atualmente? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Solteiro/a;
- Casado/a (vivendo com cônjuge / companheiro/a);
- Divorciado/a;
- Viúvo/a;
- Outros;
- Não sei/não quero responder.

4. Qual das opções abaixo melhor descreve a sua cor/raça? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Branca;
- Preta;
- Parda;
- Amarela (Pessoas descendentes de asiáticos e/ou orientais);
- Indígena;
- Não sabe/não quer responder.

5. Você possui alguma deficiência? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não;
- Sim, especifique qual a deficiência no quadro abaixo;
- Não sabe / Não quer responder;

Comente aqui sua escolha.

II. Ocupação e inserção no mercado de trabalho

6. Qual a sua situação atual de trabalho/ocupação? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Assalariado/a do governo / setor público (federal, estadual ou municipal);
- Assalariado/a do setor privado;
- Autônomo/a (trabalha por conta própria);
- Trabalhador/a informal (faz bicos/presta serviço sem contrato de trabalho);
- Exclusivamente dona/o de casa, mãe/pai, pessoa que cuida de familiares dependentes sem receber remuneração (trabalhador/a não remunerado/a);
- Estagiário/a ou aprendiz (remunerado/a);
- Empresário/a - MEI (microempreendedor individual);
- Dedicar-se aos estudos;
- Outros;
- Não sei/não quero responder.

7. Quantas horas, em média, você se dedica ao trabalho remunerado por semana? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Até 10 horas semanais;
- De 11 a 20 horas semanais;
- De 21 a 30 horas semanais;
- De 31 a 40 horas semanais;
- De 41 a 60 horas semanais;
- Mais de 60 horas semanais;
- Não possui trabalho remunerado;
- Não sei/não quero responder.

8. Qual a renda bruta total da família? (Calculada a partir da soma dos rendimentos de todas as pessoas que moram na casa / família). Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Minha família não possui renda;
- Abaixo de 1.302,00;
- Exatamente 1.302,00 (1 salário mínimo);
- Entre 1.302,00 e 2.604,00 (2 salários mínimos);
- Entre 2.604,00 e 3.906,00 (3 salários mínimos);
- Entre 3.906,00 e 5.208,00 (4 salários mínimos);
- Entre 5.208,00 e 6.510,00 (5 salários mínimos);
- Mais de 6.510,00 (mais de 5 salários mínimos);
- Não sei/não quero responder.

III. Composição Familiar

9. Quem são as pessoas que moram com você? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Moro sozinho/a;
- Divido a moradia com pessoas não familiares (amigos/as, conhecidos/as);
- Moro com cônjuge / companheiro/a sem filhos/as;
- Moro com cônjuge / companheiro/a com filhos/as;
- Moro com cônjuge / companheiro/a, filhos/as e outros familiares;
- Moro com cônjuge / companheiro/a e outros familiares (sem filhos/as);
- Moro com o pai e com a mãe (com ou sem irmãos/as);
- Moro com o pai, com a mãe (com ou sem irmãos/as) e outros familiares (ex. Avós, tios/as, primos/as, etc.);
- Moro com a mãe (com ou sem irmãos/as);
- Moro com o pai (com ou sem irmãos/as);
- Moro somente com filhos/as;
- Moro com outros familiares (nenhum das situações descritas acima);
- Pensão e outras situações;
- Não sei/não quero responder.

10. Qual o número de pessoas que moram na sua casa (incluindo você)?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir.

- 1;
- 2;
- 3;
- 4;
- 5;
- 6 ou mais;
- Não sei/não quero responder.

11. Qual a escolaridade da sua mãe? (último nível de estudos que ela concluiu). Favor escolher apenas uma das opções a seguir.

- Sem instrução;
- Ensino fundamental incompleto;
- Ensino fundamental completo (Até 8ª série ou 9º ano);
- Ensino médio incompleto;
- Ensino médio completo;
- Curso superior incompleto;
- Curso superior completo;
- Pós-graduação;
- Não sabe/não quer responder.

12. Qual a escolaridade do seu pai? (Marque o último nível concluído por ele).

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sem instrução;
- Ensino fundamental incompleto;
- Ensino fundamental completo (Até 8ª série ou 9º ano);
- Ensino médio incompleto;
- Ensino médio completo;
- Curso superior incompleto;
- Curso superior completo;
- Pós-graduação;
- Não sabe/não quer responder.

IV. Responsabilidades profissionais e familiares

13. Você possui filhos/as? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

Sim;

Não.

14. Quantos filhos possui? Responder essa pergunta caso a resposta da questão anterior tenha sido positiva. Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

1;

2;

3;

4;

5;

6 ou mais;

Não sei/não quero responder.

15. Caso tenha filhos/as menores que 18 anos, responda quem é o responsável pelos cuidados e decisões que os/as envolvem. Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

Eu sou o/a principal responsável pelo cuidado e pelas decisões que envolvem os/as meus/minhas filhos/as, sem contar com a ajuda de outras pessoas;

Eu sou o/a principal responsável pelo cuidado e pelas decisões que envolvem os/as meus/minhas filhos/as, mas conto com a ajuda da mãe/pai deles/as;

Os cuidados e as decisões que envolvem os/as meus/minhas filhos/as são divididos de forma bastante equilibrada entre mim e o pai/mãe deles/as;

Os cuidados as decisões que envolvem os/as meus/minhas filhos/as são divididos entre mim, o pai/mãe deles/as e outros familiares (tios, tias, irmãos, irmãs, avôs, avós, entre outros);

Os cuidados e as decisões que envolvem os meus/minhas filhos/as são divididos entre mim e outros familiares (tios, tias, irmãos, irmãs, avôs, avós, entre outros), sem contar com a colaboração do pai/mãe deles/as;

Meus/minhas filhos/as são cuidados exclusivamente por outras pessoas (familiares e não familiares);

Meus/minhas filhos/as são maiores de 18 anos;

Não sei/não quero responder.

16. Se possui filhos, informe suas idades. Por favor, escolha as opções que se aplicam:

Até 01 ano incompleto;

Entre 01 e 04 anos;

Entre 05 e 10 anos;

Entre 11 e 15 anos;

Entre 16 e 18 anos;

Maior de que 18 anos;

Não sei/não quero responder.

17. Sobre a participação dos/as seus/suas filhos/as menores de 18 anos na escola e outros serviços, responda: (Favor escolher apenas uma das opções a seguir)

Meus/minhas filhos/as frequentam escola em período integral;

Meus/minhas filhos/as frequentam escola em período parcial (apenas manhã ou tarde);

Meus/minhas filhos/as frequentam a escola e participam de outras atividades/projetos ofertados por equipamentos públicos, ONGs, igrejas, entre outros;

Meus/minhas filhos/as não frequentam escola porque ainda não atingiram a idade obrigatória de escolarização e/ou não consegui vaga;

Meus/minhas filhos/as não frequentam escola porque ainda não atingiram a idade obrigatória de escolarização e eu prefiro que sejam cuidados em casa;

Meus/minhas filhos/as são maiores de 18 anos;

Outras situações;

Não sei/não quero responder.

18. Enquanto estou na UEM, quem cuida dos/as meus/minhas filhos/as é: (Favor escolher apenas uma das opções a seguir)

- O pai/mãe deles/as;
- Os/as irmãos/as deles/as;
- Outras pessoas familiares e não familiares (tio, tia, avó, avô, madrinha, padrinho, amigos/as, conhecidos/as, etc.);
- Babá/cuidador/a (pessoa que é remunerada pelo serviço de cuidado);
- Ficam na escola;
- Ficam sozinhos;
- Meus filhos são maiores de 18 anos;
- Outras situações;
- Não sabe/ Não quer responder.

19. Quais são os serviços e benefícios acessados/utilizados por você e por sua família? Por favor, escolha as opções que se aplicam.

- Instituição de ensino pública (Instituto Federal, Universidade, Escola);
- Instituição de ensino particular (Faculdade, Escola, Pós-graduação);
- Serviços de saúde públicos (Hospital, Posto de Saúde, etc.);
- Serviços de saúde particulares (Consultas médica, exames, plano de saúde, etc.);
- Benefícios da assistência social (BPC, Bolsa família, cesta básica, santa renda, outros);
- Serviços da assistência social (CRAS, CREAS, Centro - dia, Cadúnico, outros);
- Outros serviços e benefícios;
- Não sei/não quero responder.

20. Considerando as decisões que precisam ser tomadas para manter a casa e a família, selecione a opção abaixo que melhor descreve a sua participação na tomada de decisões. Favor escolher apenas uma das opções a seguir.

- Eu sou responsável pelas decisões importantes;
- Eu não tenho autonomia para tomar decisões importantes /a maioria das decisões não são tomadas por mim;
- As decisões importantes são realizadas em conjunto por mim e pelas demais pessoas da família (pai, mãe, irmãos, cônjuge, companheiro/a, entre outros).
- Outras situações;

Não sei/não quero responder.

21. Qual das frases abaixo melhor se aplica à divisão do trabalho doméstico (lavar louça, limpar a casa, cuidar da roupa, fazer compras, etc.) entre as pessoas que moram na sua casa? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

Sou o/a principal responsável pela maior parte das atividades domésticas, SEM receber ajuda significativa das outras pessoas que moram na casa;

Sou o/a principal responsável pela maior parte das atividades domésticas, COM a ajuda significativa das outras pessoas que moram na casa;

As atividades domésticas são as divididas de forma equilibrada entre todas as pessoas;

A maior parte das atividades domésticas é realizada por outra pessoa da família; eu colaboro pouco na realização dessas atividades;

A maior parte das atividades domésticas é realizada por pessoa contratada para este fim (diarista, empregada doméstica);

Sou o/a único/a responsável pelas atividades domésticas pois moro sozinho/a;

Outras situações;

Não sabe/não quer responder.

V. Responsabilidades profissionais e familiares e a inserção em um curso superior

22. Pensando nas dificuldades que você enfrenta ou pode enfrentar para frequentar as aulas, estudar ou permanecer no curso, marque as alternativas que forem adequadas a sua situação.

Minhas dificuldades estão relacionadas com o horário de trabalho;

Minhas dificuldades estão relacionadas com as demandas de cuidado de filhos/as, parentes doentes ou com deficiência;

Minhas dificuldades estão relacionadas com as demandas do trabalho doméstico (cozinhar, cuidar da roupa, limpar a casa, fazer compras, entre outros);

Minhas dificuldades estão relacionadas com os conteúdos do curso e dificuldades de aprendizagem;

Minhas dificuldades estão relacionadas com o excesso de atividades do curso (trabalhos, estudos para provas) a serem realizadas fora do horário de aula;

Minhas dificuldades estão relacionadas com o meio de transporte que utilizo no deslocamento para a UEM (Horário, tipo de transporte, valor, etc.);

Minhas dificuldades estão relacionadas a problemas no relacionamento com os/as professores/as;

Minhas dificuldades estão relacionadas ao número de dias em que tenho aula por semana. Preferiria ter menos dias de aula por semana;

Minhas dificuldades estão relacionadas com a falta / insuficiência de recursos financeiros para custear a permanência no curso;

Outras dificuldades;

Não enfrento nenhum tipo de dificuldade.

Não sei/não quero responder.

23. Discorra sobre as respostas da pergunta anterior, e fale sobre as dificuldades que você enfrenta.

24. Você já desistiu desse ou de outro curso anteriormente? Favor escolher apenas uma das opções a seguir.

Sim;

Não;

Não sei/não quero responder.

Comente aqui sua escolha.

25. Você já pensou em desistir desse curso? Favor escolher apenas uma das opções a seguir.

Sim;

Não;

Não sei/não quero responder.

Comente aqui sua resposta.

26. Considero que a UEM se preocupa e atende as condições das pessoas que trabalham e/ou tem responsabilidades familiares (trabalho doméstico, cuidar dos

filhos ou outras pessoas dependentes, etc.). Sobre essa afirmação, escolha apenas uma das opções a seguir:

- Concorda totalmente;
- Concorda em parte;
- Não concorda, nem discorda;
- Discorda em parte;
- Discorda totalmente;
- Não sei/não quero responder.

27. Sinto que minhas demandas com relação ao trabalho e à família são acolhidas pelos/as professores/as e outros/as servidores/as da UEM. Sobre essa afirmação, escolha apenas uma das opções a seguir.

- Concorda totalmente;
- Concorda em parte;
- Não concorda, nem discorda;
- Discorda em parte;
- Discorda totalmente;
- Não sabe/não quer responder;

Comente aqui sua escolha.

VI. Sobre o curso e o ingresso na UEM

28. Você é o primeiro membro da família que cursa ou concluiu um curso de graduação?

- Sim;
- Não.

28. Em qual ano ingressou?

- 2018;
- 2019;
- 2020;
- 2021.

29. Qual ano do curso você está cursando? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- 1º ano;
- 2º ano;
- 3º ano;
- 4º ano;
- Estou com matrícula trancada;
- Não estou cursando.

30. Você ingressou pelo sistema de reserva de vagas para estudantes de escola pública (cotas)?

- Sim;
- Não;
- Não sei/não quero responder.

31. O Serviço Social foi sua primeira opção de escolha ou existiram entraves para a inserção no curso desejado primariamente? Se sim, disserte sobre sua opção pelo curso de Serviço Social.

32. Você enfrenta ou enfrentou dificuldades para permanecer na UEM? Relate quais.

VII. Participação nos programas institucionais que incentivam a permanência

33. Sobre a sua participação em programas e ações da UEM, marque as alternativas que forem adequadas a sua situação.

- Recebo auxílios financeiros da Assistência Estudantil;
- Sou bolsista de projetos de pesquisa, extensão, ensino, etc;
- Participo como voluntário em projetos de pesquisa, extensão, ensino, etc. (sem receber bolsa);
- Sou ou já fui acompanhado/a pelos profissionais da coordenadoria pedagógica (Assistente Social, Psicólogo/a, Pedagogo/a, Técnico/a em Assuntos Educacionais, ou outros);
- Não participo de nenhum dos programas e/ ou das atividades listadas acima;
- Não sabe/não quer responder.

34. Na sua opinião, políticas de assistência estudantil contribuem para a democratização do acesso e permanência de estudantes na universidade? Por quê?

VIII. Diante da realidade e das restrições impostas pela pandemia da Covid-19, responda as perguntas abaixo:

35. Qual a sua situação de trabalho durante a pandemia? Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Perdeu o emprego;
- Fechou o negócio/empresa;
- Perdeu o trabalho informal ou autônomo;
- Continuou no emprego (ou no trabalho informal, ou com o negócio), mas teve redução na renda;
- Continuou no emprego (ou no trabalho informal, ou com o negócio), mas teve redução na jornada de trabalho e na renda;
- Continuou no emprego (ou no trabalho informal, ou com o negócio) em trabalho remoto;
- Continuou no emprego (ou no trabalho informal, ou com o negócio) e demanda de trabalho aumentou;
- Trabalhou nas mesmas condições de antes da pandemia;
- Já estava desempregado/a antes da pandemia e continuou nessa situação;
- Outras situações;
- Não sei/não quero responder.

Comente aqui a sua escolha:

36. Quais foram as principais dificuldades que enfrentou durante a pandemia da Covid-19? Por favor, escolha as opções que melhor se aplicam.

- Ter seus rendimentos e/ou rendimentos de familiares reduzidos;
- Comprar e garantir itens básicos de alimentação;
- Pagar contas básicas (energia elétrica, água, internet, financiamentos, etc.), por falta de dinheiro;

- () Seguir as recomendações sanitárias e de higiene por falta de condições (falta de água, sabão, álcool gel, moradia pequena, entre outras);
- () Realizar o isolamento social;
- () Realizar trabalho doméstico e/ou conciliar os afazeres domésticos com o trabalho;
- () Cuidar dos/as filhos/as e/ou outras pessoas dependentes;
- () Prestar auxílio a outros parentes ou conhecidos;
- () Conviver com o aumento do conflito entre familiares;
- () Lidar com dificuldades emocionais decorrentes da pandemia e/ou isolamento social;
- () Ajudar os filhos/as, irmãos/ãs e outros familiares com as atividades escolares;
- () Enfrentar tratamento para Covid-19;
- () Ter familiares em tratamento para a Covid –19;
- () Ter necessidade de receber o auxílio emergencial e conseguir acessá-lo;
- () Ter necessidade de receber o auxílio emergencial e não conseguir receber;
- () Outras dificuldades;
- () Não enfrentou nenhum tipo de dificuldade;
- () Não sei/não quero responder.

37. Se preferir, comente sobre as dificuldades que você enfrentou durante a pandemia e/ou segue enfrentando.

38. Qual foi a sua situação diante das Atividades de Ensino Não Presenciais (ensino remoto) na UEM e as suas condições para continuar o curso: Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- () Conseguiu acompanhar as atividades do curso sem dificuldades;
- () Não obteve todos os recursos tecnológicos (internet, computador, celular, etc.) para acompanhar as atividades;
- () Não teve motivação para participar das aulas online;
- () Não conseguiu se adaptar às metodologias de ensino remoto;
- () Não teve tempo disponível para realizar os estudos em casa;
- () Recebeu atividades acadêmicas da UEM em excesso e não deu conta de realiza-las;

- () Não conseguiu fazer contato com os/as professores/as;
- () O curso se tornou secundário diante de todas as dificuldades que enfrentou durante a pandemia;
- () Trancou o curso e retornou quando a situação normalizou;
- () Trancou e não retornou no pós-pandemia e/ou não pretende retornar;
- () Está pensando em trancar / desistir do curso de forma definitiva por não encontrar possibilidades de retomada pós pandemia.

39. Você pode colaborar ainda mais com a pesquisa se relatar sobre a situação que vivenciou durante a pandemia e como avalia as aulas, o curso e a UEM durante este período.

Prezado/a estudante,

Agradeço a sua participação nesta pesquisa.

Atenciosamente, Kawana Elvira Cruz dos Santos

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado/a Senhor/a,

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada “ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM): Contexto, determinantes e estratégias”, referente ao Trabalho de Conclusão do Curso da acadêmica Kawana Elvira Cruz dos Santos, sob orientação da Prof. Dra. Edinaura Luza, vinculada ao Curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Maringá - Campus Regional do Vale do Ivaí (UEM/CRV).

Tal pesquisa possui como objetivo “Conhecer e compreender as condições de acesso e permanência dos/das estudantes no Curso de Serviço Social da UEM/CRV no período de 2018-2021”.

A pesquisa consistirá na aplicação de questionário, com questões fechadas e abertas, junto à totalidade dos/as estudantes ingressantes no Curso de Serviço Social no período de 2018-2021, via *Google Forms*.

Você possui a inteira liberdade para responder ao que desejar e da forma que julgar mais conveniente. A entrevista não tem como propósito avaliar e/ou julgar seus conhecimentos, mas conhecer a sua opinião acerca do objeto da pesquisa. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo, a não ser que seja expressamente autorizado por você. Os resultados serão apresentados em conjunto, não sendo possível identificar os/as participantes do estudo, a não ser, ainda, que você explicitamente assim o deseje. Outros/as participantes, por acaso, referidos/as durante a entrevista também terão suas identidades mantidas em sigilo.

Sendo assim, são remotos os riscos relacionados à quebra de sigilo, podendo ocorrer apenas devido a incidentes não previstos, de ordem externa. Ademais, pela natureza da metodologia adotada, a participação na pesquisa poderá ocasionar algum cansaço ou aborrecimento durante a resposta ao questionário e entrevista, ou ainda algum desconforto ou constrangimento devido à gravação em áudio. Destarte, de forma geral, não denota riscos de ordem física, moral e/ou psicológica. Caso

algum dos riscos apontados se consolide no curso da pesquisa, a pesquisadora buscará realizar os encaminhamentos devidos, podendo estes ocorrer em forma de acolhimento, remarcação da participação na pesquisa, revisão de cuidados com sigilo e confidencialidade, reorganização da intervenção, etc.

Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e a devolutiva da mesma será realizada por meio da socialização dos resultados junto à UEM/CRV, bem como, pelo fortalecimento de tal discussão no meio acadêmico e na sociedade em geral, mediante viabilização de debates e a consolidação de publicações de produção bibliográfica resultante da pesquisa em anais de eventos e/ou periódicos e/ou livros, dentre outros que forem avaliados como pertinentes.

Você não terá despesas pessoais em qualquer fase deste estudo e também não há compensação financeira relacionada a sua participação. Por outro lado, embora esta pesquisa não lhe ofereça benefícios diretos imediatos, você estará contribuindo na ampliação do conhecimento sobre o acesso, a permanência e a evasão no âmbito universitário, e fundamentando ações na universidade sobre estas temáticas.

A sua participação é voluntária, isto é, em qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento da pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição de ensino. Você receberá uma via deste Termo, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação no momento da sua assinatura ou em qualquer outro momento.

Contatos da pesquisadora principal:

Acadêmica Kawana Elvira Cruz dos Santos: (43) 999351106;
kawanaelvira@gmail.com

Contatos da pesquisadora responsável:

Profa. Dra. Edinaura Luza: (48) 988657748; eluza@uem.br

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP):

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com "munus público", de caráter CONSULTIVO, deliberativo e

educativo, criado para defender os interesses dos/as participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos (Resolução 466/2012-CNS-MS). Endereço e contato: Av. Colombo, 5790, PPG, Sala 4, CEP 87020-900, Maringá/PR; (44) 3011-4597; copep@uem.br (Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 13h30 às 17h30).

Av. Colombo, 5790, PPG, Sala 4, CEP 87020-900, Maringá/PR; (44) 3011-4597; copep@uem.br (Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 13h30 às 17h30).

Ivaiporã/PR, _____ de _____ de 2023.

Nome da pesquisadora entrevistadora: Kawana Elvira Cruz dos Santos

Assinatura: _____

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ivaiporã/PR, _____ de _____ de 2023.

Nome completo: _____

Nº. Documento de Identidade: _____

Assinatura: _____