



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



Daniela da Cunha Lopes Almeida

**Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para um estudo sobre as
nuances da evasão em um *campus* universitário**

UBERLÂNDIA

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



Daniela da Cunha Lopes Almeida

**Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para um estudo sobre as
nuances da evasão em um *campus* universitário**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia.
Área de Concentração: Psicologia
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva

UBERLÂNDIA

2022

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da
UFU com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A447 Almeida, Daniela da Cunha Lopes, 1988-
2022 Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para
um estudo sobre as nuances da evasão em um campus
universitário [recurso eletrônico] / Daniela da Cunha Lopes
Almeida. - 2022.

Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Psicologia.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.181>
Inclui bibliografia.

1. Psicologia. I. Silva, Silvia Maria Cintra da, 1967-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



Daniela da Cunha Lopes Almeida

**Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para um estudo sobre as
nuances da evasão em um *campus* universitário**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva

Banca Examinadora

Uberlândia, 23 de março de 2022

Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof.^a Dr.^a Janaina Cassiano Silva
Universidade Federal de Catalão

Prof. Dr. Leonardo Barbosa e Silva
Universidade Federal de Uberlândia

UBERLÂNDIA

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia
 Av. Pará, 1720, Bloco 2C, Sala 54 - Bairro Umarama, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: +55 (34) 3225 8512 - www.pgpsi.ip.ufu.br - pgpsi@ipsi.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Psicologia				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico/ número 393, PGPSI				
Data:	Vinte e três de março de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:00
Matrícula do Discente:	12012PSI010				
Nome do Discente:	Daniela da Cunha Lopes Almeida				
Título do Trabalho:	Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para um estudo sobre as nuances da evasão em um campus universitário				
Área de concentração:	Psicologia				
Linha de pesquisa:	Processos Psicossociais em Saúde e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	A evasão e os impactos sobre a interrupção no ofício de estudante universitário em um Campus do Interior Mineiro				

Reuniu-se de forma remota, via web conferência, junto a Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia, assim composta: Professores Doutores: Leonardo Barbosa e Silva - UCC/UFU; Janaina Cassiano Silva - UFCAT; Sílvia Maria Cintra da Silva, orientadora da candidata. Ressalta-se que todos membros da banca participaram por web conferência, sendo que a Prof.ª Dr.ª Janaina Cassiano Silva participou da cidade de Catalão - GO, o Prof. Dr. Leonardo Barbosa e Silva, a Prof.ª Dr.ª Sílvia Maria Cintra da Silva e a discente Daniela da Cunha Lopes Almeida participaram da cidade de Uberlândia - MG, em conformidade com a Portaria nº 36, de 19 de março de 2020.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dr.ª Sílvia Maria Cintra da Silva apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu

dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Silvia Maria Cintra da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/03/2022, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Janaina Cassiano Silva, Usuário Externo**, em 23/03/2022, às 16:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leonardo Barbosa e Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/03/2022, às 16:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3425928** e o código CRC **A5B5EF5D**.

Ensino

Minha
mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.

Não é
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo: "Coitado, até essa hora no serviço pesado".
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água
quente.
Não me falou em amor.
Essa palavra de luxo.

Adélia Prado

Uma pausa para os agradecimentos...

O que vivi durante a trajetória do Mestrado não se tratou apenas de pesquisar e de aprofundar os conhecimentos científicos em uma determinada área, mas, sobretudo, de estabelecer laços e afetos... Talvez por isso escrever estas palavras tenha sido um momento tão esperado. Afinal de contas, por meio delas posso tentar registrar ensinamentos que cada um deixou em mim durante o caminho. Por isso, preciso agradecer:

À minha orientadora Silvia, por me apresentar um mundo novo, de onde eu jamais quero deixar de estar. Agradeço pela sua escuta e leitura atenta, por todos os aprendizados, e principalmente por acreditar em mim!

Ao meu esposo Júnior e meus filhos – Tales e Ísis – por embarcarem juntos comigo nessa jornada e me ensinarem que a família é nosso bem mais precioso, uma engrenagem necessária em tempos difíceis de resistência...

Aos meus pais, José e Cleunice, por me ensinarem que o amor não está nas palavras, mas sim nas nossas ações diárias, no cuidado e no exemplo...

Aos meus amigos de Mestrado, Ana Paula, Bruno, Gabriela, Laura e Wanessa, por me mostrarem o quanto o grupo é potente nesse processo, pois me senti sempre amparada, como se estivessem ao meu lado de mãos dadas...

À professora Janaina e ao professor Leonardo, por todas as contribuições na banca de qualificação...

Aos meus colegas da Divisão de Saúde/PROAE: Fabíola, Maria Amélia, Michelle, Milene, Valéria e Rodolfo, por me apoiarem nesse processo de formação e desenvolvimento tão necessário para o fortalecimento na nossa atuação na Assistência Estudantil...

Aos(Às) meus(minhas) companheiros(as) de trabalho e amigos da UFU – *campus* Patos de Minas, pelo acolhimento carinhoso desde a minha chegada e por todos os momentos de trocas e de risos. Que possamos juntos lutar pelo desenvolvimento do *campus* em defesa da educação pública superior em nossa região...

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, especialmente, à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), por concederem o meu afastamento integral por

quase sete meses na reta final desse percurso. Não tenho dúvidas do quanto esse período foi fundamental para a qualidade da minha formação...

E por fim, e não menos importante, a todos (as) estudantes que se dispuseram a participar desta pesquisa, trazendo outras perspectivas para as análises que em breve serão consideradas.

Obrigada a todos e todas!!!

RESUMO

A atuação da(o) psicóloga(o) escolar na Assistência Estudantil trouxe vários questionamentos sobre a prática desta(e) profissional na Educação Superior. Uma, entre as inúmeras contribuições relatadas por autoras do campo da Psicologia Escolar e Educacional, coloca o trabalho da(o) psicóloga(o) como possibilidade de intervenção no fenômeno da evasão nesse nível de ensino. Neste sentido esta pesquisa teve como objetivo analisar o fenômeno da evasão no *campus* Patos de Minas da Universidade Federal de Uberlândia-MG por meio de pressupostos da Psicologia Escolar e Educacional e de conceitos da Psicologia Histórico-cultural. Para esta pesquisa, com enfoque qualitativo, enviamos um questionário *on-line* a todos(as) os(as) estudantes evadidos(as) do *campus* entre 2011 e 2019. Nesse instrumento buscamos conhecer a história da sua vida escolar, antes do ingresso, durante a graduação e após sua saída, inclusive informações acerca das razões envolvidas em sua evasão do curso. Contamos com a participação de 45 ex-discentes do *campus*, 23 do sexo feminino e 22 do sexo masculino, sendo que 51,2% ingressaram entre 2011 e 2012. Foi realizada a análise de conteúdo das informações levantadas pelo instrumento, dos relatórios institucionais disponibilizados pela Diretoria de Administração e Controle Acadêmico (DIRAC), como também dos dados encontrados na investigação da história de implantação do *campus*. Posteriormente, elaboramos dois eixos analíticos: *O que a Psicologia tem a dizer sobre o fenômeno da evasão no campus: algumas reflexões* e *A produção da evasão universitária – das políticas públicas à sala de aula*. No primeiro deles ao nos debruçarmos sobre as principais razões mencionadas pelos estudantes constatamos que a Psicologia Escolar e Educacional e a Psicologia Histórico-cultural são ferramentas significativas para uma compreensão crítica das causalidades envolvidas no fenômeno da evasão. Já no segundo eixo, ao explorarmos os números da evasão do *campus* apresentados na planilha recebida pela instituição, os diferentes documentos oficiais e outras informações colhidas na pesquisa feita por meio do questionário, percebemos os diversos movimentos feitos pelos(as) estudantes durante o seu percurso no ensino superior, além de trazermos a perspectiva da exclusão escolar, que também aparenta estar presente neste nível de ensino. As análises nos permitiram refletir sobre a complexidade de razões envolvidas no fenômeno, bem como as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional na Assistência Estudantil para o planejamento e realização de atividades promotoras de aprendizagem e desenvolvimento, visando a permanência e a conclusão do curso pelos (as) estudantes. Assim, sem a pretensão de esgotar o tema ou as possibilidades de análise levantadas por ele, ressaltamos a necessidade de outros estudos qualitativos acerca dos motivos que levam à saída dos (as) estudantes do ensino superior, com o intuito de descortinar e compreender o que se tem comumente chamado de evasão nesse contexto, fenômeno com muito mais nuances do que supõe a instituição.

Palavras-chave: evasão, ensino superior, psicologia escolar e educacional, assistência estudantil.

ABSTRACT

The psychologist's performance in Student Assistance brought several questions about the practice of this professional in Higher Education in Brazil. One, among the numerous contributions reported by authors in the field of School and Educational Psychology, places the work of the psychologist as a possibility of intervention in the phenomenon of dropout at this level of education. In this sense, this research aimed to analyze the dropout phenomenon at the Patos de Minas campus of the Federal University of Uberlândia-MG through assumptions of School and Educational Psychology and concepts of the Historical-Cultural Psychology. For the research, with a qualitative approach, we sent an online questionnaire to all students who dropped out of campus between 2011 and 2019. Through this questionnaire, we aimed to know the history of the student's school life – before, during and after leaving graduation – including information about the reasons involving their dropping out of the course. We had the participation of 45 former campus students, 23 female and 22 male, with 51.2% joining between 2011 and 2012. It was developed a content analysis not only of the information collected by the instrument, but also of the institutional reports available by the “Academic Administration and Control Board” (an organ of Federal University of Uberlândia), as well as the data found in the investigation of the campus implementation history. Subsequently, we developed two analytical axes: “What Psychology has to say about the phenomenon of dropout on campus: some reflections” and “The production of university dropout – from public policies to the classroom”. In the first one, when looking at the main reasons mentioned by the students, we found that School and Educational Psychology and Historical-Cultural Psychology are significant tools for a critical understanding of the causalities involved in the dropout phenomenon. On the second axis, when exploring the campus dropout numbers presented in the spreadsheet received by the institution, the different official documents and other information collected in the survey carried out through the questionnaire, we noticed the various movements made by the students during their journey in the higher education, in addition to bringing the perspective of school exclusion, which also appears to be present at this level of education. The analyzes allowed us to reflect on the complexity of reasons involved in the phenomenon, as well as the contributions of School and Educational Psychology in Student Assistance for planning and executing activities that promote learning and development, aiming at the permanence and completion of the course by the students. Thus, without intending to exhaust the theme or the possibilities of analysis raised by it, we emphasize the need for other qualitative studies about the reasons that lead to the departure of higher education students, in order to unveil and understand what is commonly called dropout in this context: a phenomenon with much more nuances than the institution supposes.

Keywords: dropout, higher education, school and educational psychology, student assistance.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAAS	Comissão de Assessoramento à Administração Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal de 1988
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONDIR	Conselho Diretor
CONEP	Comissão Nacional de Ética e Pesquisa
CONGRAD	Conselho de Graduação
CONPE	Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
CONSUN	Conselho Universitário
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREDOC	Programa de Crédito Educativo
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DIRAC	Diretoria de Administração e Controle Acadêmico
Dirco	Diretoria de Comunicação
EaD	Ensino à Distância
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de financiamento estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fonaprace	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes Básicas para Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE	Plano Nacional da Educação
PROAE	Pró-reitoria de Assistência Estudantil
PROEX	Pró-reitoria de Extensão
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TCG	Taxa de Conclusão de Cursos de Graduação
TCU	Tribunal de Contas da União
TSG	Taxa de Sucesso na Graduação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-americana
UNIPAM	Centro Universitário de Patos de Minas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO/INTRODUÇÃO	15
1 – PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DO ACESSO À PERMANÊNCIA	24
1.1 – O ensino superior no país: um território de disputas	26
1.2 – Processo de acesso e expansão às Instituições de Ensino Superior (IES)	33
1.3 – A luta pela permanência: a Assistência Estudantil e seus percalços	48
2 – A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE A QUESTÃO	58
2.1 – Compreensões teóricas acerca do fenômeno da evasão	58
2.2 – Estudos sobre a evasão no Brasil	63
3 – PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO	75
3.1 – As raízes da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil	75
3.2 – A entrada da Psicologia Escolar e Educacional na Educação Superior Federal	88
3.3 – Psicologia Histórico-Cultural: alguns fundamentos teóricos para a compreensão do fenômeno da evasão	97
4 – PERCURSO METODOLÓGICO	114
4.1 – Os primeiros passos dessa trajetória	116
4.2 – A construção do instrumento de pesquisa e a busca pelos estudantes evadidos do <i>campus</i>	118
4.3 – O nosso campo de investigação – <i>campus</i> UFU Patos de Minas: das origens aos dias atuais	122
4.4 – Quem são as (os) participantes?	131
4.5 – A elaboração dos eixos de análise	138
5 – DA ANÁLISE – ALGUMAS NUANCES DO FENÔMENO DA EVASÃO	140
5.1 – Eixo I: O que a Psicologia tem a dizer sobre o fenômeno da evasão no <i>campus</i> : algumas reflexões	141
5.1.1 Questões individuais (?)	144
5.1.2 Questões institucionais	156
5.1.3 Questões sociais	163
5.2.1 O que os números escondem e/ou revelam?	168
5.2.2 O descortinar-se do fenômeno da evasão e sua produção	175
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
7 – REFERÊNCIAS	191
APÊNDICE A	204
APÊNDICE B	205

APRESENTAÇÃO/INTRODUÇÃO

Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.
(Freire, 2015, p. 53)

Começo este texto com a epígrafe de Paulo Freire, um autor que resume pra mim o papel da Educação na nossa sociedade: o de transformação. Olhar a realidade em que vivemos por uma perspectiva crítica e refletir sobre a nossa presença neste mundo não como pronta e acabada, muito menos determinada, mas, como uma presença marcada por um tempo histórico e que, por isso mesmo, pode ser transformada. E a Educação surge como esse respiro para que conhecendo as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que estamos imersos, possamos superar as barreiras que nos impedem de cumprir a nossa “[...] tarefa histórica de mudar o mundo.” (Freire, 1996, p. 47).

Por isso, considerando a vertente crítica da Psicologia Escolar e Educacional (que veremos com mais detalhes no decorrer deste trabalho), seria incoerente da minha parte deixar de falar brevemente nesta apresentação sobre a minha trajetória escolar. Digo isso porque o envolvimento com a temática de investigação desta pesquisa perpassa pelos caminhos que tracei no processo da minha escolarização.

Meu primeiro contato com a escola foi aos seis anos. Morava em uma cidade pequena do interior de Minas Gerais e a escola ficava um pouco longe da minha casa. Na época, fazia o trajeto sozinha como muitos dos meus colegas. Recordo-me do prazer de estar nesse ambiente e do desejo de retornar no dia seguinte. Minha mãe conta que eu chorava caso não pudesse ir para a escola e que aprendia com certa facilidade.

Os anos no ensino fundamental não foram fáceis. Meus pais buscavam sua subsistência em empregos temporários com trabalhos na roça. Ambos não concluíram o ensino fundamental e tiveram uma infância marcada por muitas privações. Lembro-me de inúmeras mudanças do local em que morávamos, uma migração frequente entre a zona rural e urbana, e conseqüentemente de escolas, chegando ao ponto de na terceira série passar por três escolas diferentes no mesmo ano. Tenho lembranças de chorar muito

quando sabia que me mudaria, principalmente por causa dos meus colegas. Chegar em uma escola diferente era sempre um desafio, ter que construir novas amizades, revisar conteúdos que muitas vezes eu já tinha aprendido, correr atrás de outros de que eu não tinha nem ideia. Enfim, não era uma adaptação muito fácil.

Apesar de todas as dificuldades, gostava muito de estar na escola, de experimentar e aprender coisas novas, de ler histórias e de escrever. Admirava os professores e via ainda criança, que a educação era uma ferramenta para transformar o mundo e principalmente transformar um pouco a vida que eu tinha. Digo isso porque meus pais a vida inteira trabalharam na roça, diariamente debaixo do sol, tendo que fazer as marmitas todos os dias no jantar, acordando às cinco da manhã para pegar o transporte para chegar ao trabalho. Eles me diziam para eu estudar, pois dessa forma conseguiria um trabalho melhor na cidade quando crescesse. Outro ponto importante, é que diferente dos meus pais que precisaram abandonar os estudos na infância e ajudar meus avós em casa, eu não precisei. As minhas responsabilidades estavam concentradas em cuidar do meu irmão e colaborar com os afazeres domésticos. Lembro que para eles eu estudar era algo muito precioso.

Infelizmente, em decorrência desse contexto de vida marcado pela desigualdade social, meus pais só enxergavam como possibilidade na minha trajetória escolar o alcance da conclusão do Ensino Médio. Quando eu conversava com eles sobre o interesse de fazer um curso superior, ouvia que a realização desse sonho era algo inalcançável para nós. O argumento utilizado por eles estava relacionado à falta de recursos financeiros para pagar um curso de graduação ou mesmo para ajudar a me manter em uma cidade polo de uma universidade pública. Hoje sei que eles falavam isso porque essa foi a realidade que eles conheciam.

No entanto, contrariando as possibilidades determinadas até então para minha trajetória escolar, em 2006, ingressei no ensino superior, especificamente no curso de Psicologia em uma faculdade particular. No ano anterior, havia feito o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)¹, e com a nota consegui uma bolsa integral no Programa Universidade para Todos (PROUNI)² para fazer a graduação. Além disso, nesse mesmo

¹O Enem foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Ele é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>).

²O PROUNI é “um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior. Para concorrer às bolsas integrais, o estudante deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até 1,5 salário-mínimo. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar

ano saí de casa após me casar com a pessoa que está comigo até hoje, que sem sombra de dúvidas, me ajudou a transformar a minha presença neste mundo e acreditar que eu poderia finalizar essa etapa.

O período em que eu estava na graduação foi muito intenso, estudava à noite e trabalhava durante o dia. Apesar das dificuldades, nunca pensei em desistir, continuei obstinada pela esperança de ter outra vida, com uma realidade diferente do contexto social em que vivia. Avalio que, apesar de tudo, os anos de graduação foram bem aproveitados, fiz vários estágios e tive oportunidade de conviver com excelentes professores e professoras.

Desde o início da graduação, me preocupava muito em trabalhar na área após a conclusão do curso. E quando olhava para a realidade do mercado de trabalho na época, ficava ainda mais ansiosa e assustada com a possibilidade de não conseguir atuar na área da Psicologia logo que me formasse. Diante desse medo, busquei a partir do quinto período do curso por estágios remunerados para fazer durante a graduação, porque precisava também de recursos para poder ajudar nas despesas de casa. O primeiro estágio que realizei foi na área de recrutamento e seleção, por um ano. Em seguida, iniciei outro na área de avaliação psicológica do trânsito, onde permaneci como estagiária até me formar, em 20 julho de 2011. Em seguida, continuei nessa clínica por mais algum tempo como psicóloga. Concomitante a isso, como meu interesse era trabalhar no serviço público, sempre participava de concursos e processos seletivos para a área de Psicologia.

Como resultado, em 2012, consegui ingressar num processo seletivo como psicóloga no campo da assistência social por onde fiquei alguns meses, em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), até que saiu a minha aprovação no concurso público da minha cidade natal. Desta vez, a minha atuação foi no campo da saúde, inicialmente em um ambulatório com foco na saúde mental e depois, a pedido, fui transferida para um Centro de Atenção Psicossocial de Álcool e outras drogas. Neste último permaneci por quase três anos e tive a oportunidade de fazer uma pós-graduação Lato Sensu em Assistência ao Usuário de Álcool e outras drogas.

O ano de 2015 marcou outra mudança importante na minha trajetória profissional e acadêmica, pois com o objetivo de me aprofundar na área de saúde mental, solicitei

bruta mensal deve ser de até 3 salários-mínimos por pessoa. Somente poderá se inscrever no PROUNI o estudante brasileiro que não possua diploma de curso superior e que tenha participado do Enem mais recente e obtido, no mínimo, 450 pontos de média das notas. Além disso, o estudante não pode ter tirado zero na redação.” (Disponível em <http://prouniportal.mec.gov.br/>).

exoneração no meu cargo concursado na prefeitura para ingressar na Residência Multiprofissional da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A escolha da instituição envolveu, além de motivos pessoais, o resgate de um sonho muito distante na infância: estudar em uma universidade pública.

Nesse momento, já pensava em tentar ingressar no Mestrado na UFU após o término da residência. Infelizmente, não consegui conciliar a maternidade com o investimento de tempo que a residência exigia, e acabei desistindo desta no primeiro ano. Foram anos difíceis. Acabei retornando para a área de avaliação psicológica do trânsito, pois era o campo em que conseguia trabalho mais rapidamente, devido às minhas experiências anteriores. Durante esse tempo, decidi que tentaria novamente ingressar no serviço público e comecei a me dedicar aos estudos.

Algum tempo depois, exatamente em 2018, após aprovação no concurso público da UFU fui nomeada como psicóloga, passando a integrar a equipe da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil no *campus* da universidade em Patos de Minas. Com a minha entrada na área da Educação Superior, várias indagações começaram a emergir sobre a atuação profissional da Psicologia nesse contexto, pois infelizmente na minha formação acadêmica não tive contato com esse campo de atuação da Psicologia Escolar e Educacional. Iniciei então, algumas leituras de obras e pesquisas na área (Bisinoto, Marinho, & Almeida, 2011; Sampaio & Santos, 2015; Sampaio, 2010; Matos, Santos, & Dazzani, 2015; Oliveira, 2011; Martínez, 2010) e constatei realmente que a Educação Superior é um contexto emergente de atuação do psicólogo escolar. Nesse período, já participava como membro das reuniões da Comissão de Assessoramento à Administração Superior (CAAS)³, oportunidade que despertou o meu interesse em conhecer mais sobre a problemática da evasão dentro do *campus*, tema discutido recorrentemente pela equipe. Por esse motivo, com as leituras que citei e as minhas vivências no cotidiano com os estudantes do *campus*, esta temática surge como possibilidade de investigação e intervenção no meu campo de trabalho.

No início de março de 2020, ingresso no Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Uma semana depois, no dia 18, como medida preventiva à

³A Comissão de Assessoramento à Administração Superior (CAAS) foi criada em 2014 como uma medida de apoio para melhoria da gestão administrativa dos *campi* fora de sede da UFU, nas cidades de Patos de Minas e Monte Carmelo. As comissões têm como objetivos “propor mudanças ou novas rotinas administrativas desenvolvidas pela administração superior, vão receber da comunidade acadêmica as demandas de necessidades coletivas e criarão mecanismos de diálogo para definir as prioridades e propostas de soluções.” Disponível em: <http://www.comunica.ufu.br/noticia/2014/12/comissoes-vaio-apoiar-campi-fora-de-sede>).

propagação da pandemia do Covid-19, a universidade decide pela suspensão das aulas e atividades acadêmicas, além do replanejamento das suas atividades administrativas. Os dias de passaram e o retorno presencial ficou cada vez mais distante. Sem dúvidas, ninguém imaginava que o isolamento social se manteria por tanto tempo. A rotina e a realidade em que vivíamos mudaram drasticamente. O trabalho, o estudo, o lazer, todas as nossas atividades diárias se concentraram dentro de nossas casas. Os filhos também tiveram as aulas suspensas e começaram a experienciar as aulas remotas. A orientação era sair somente em casos necessários e sempre com o uso de máscaras.

Diante desse contexto nunca antes vivido, os estudos do Mestrado começaram. E com eles, a necessidade de conciliar o trabalho remoto, o trabalho doméstico e o acompanhamento dos filhos nas aulas *online*. Uma rotina intensa, que perdurou por muito tempo. No semestre seguinte, as aulas do Mestrado retornaram, mas somente por meio remoto. Destaco que no primeiro semestre, mesmo com a suspensão do calendário acadêmico, continuamos nos encontrando no grupo de orientação⁴ para discutir as leituras, o projeto de pesquisa e também termos um espaço de para trocas, reflexões e aprendizados. E assim a trajetória no Mestrado foi se constituindo, entre aulas remotas, partilhas no grupo e as orientações. Mesmo com as dificuldades, a pesquisa se fortaleceu.

Em agosto de 2021, consigo autorização para usufruir do afastamento integral do trabalho para a pós-graduação. Aqui, tenho a oportunidade de me dedicar aos estudos e à escrita da dissertação. É uma experiência única, apesar de não ter sido possível durante todo o período de realização da pós-graduação, percebi como a aprendizagem e o meu desenvolvimento foram diferentes. Gostaria que todas as pesquisadoras e pesquisadores no nosso país pudessem ter esse direito, pois sabemos que muitos precisam conciliar outro trabalho com os seus estudos, afinal são poucas as bolsas de incentivo à pesquisa disponibilizadas pelo poder público.

Em resumo, espero que a exposição da minha trajetória permita ao (à) leitor(a) compreender o sentido e o motivo da escolha dessa temática como objeto de estudo. E, principalmente, como todas essas vivências foram constituindo o meu percurso como profissional e como pesquisadora. Digo isso porque com a minha aproximação e integração no contexto da universidade, por meio das relações com os estudantes e a

⁴A Prof^a. Sílvia, orientadora desta pesquisa, realiza há um tempo suas orientações de duas formas: individualmente e em grupo. O grupo é composto por seus orientandos, tanto os que acabam de ingressar, quanto aqueles que estão em outros momentos da pesquisa. Esse espaço auxilia na socialização entre os estudantes e na troca de experiências vividas durante a trajetória no Mestrado, tornando esse momento menos solitário.

escuta de suas respectivas histórias de vida, além da apropriação do conhecimento acerca da importância da pesquisa e da extensão para a formação, compreendi que poderia contribuir para a transformação da realidade em que estou presente, ancorada em meus estudos sobre a Psicologia Escolar e Educacional, alinhados a uma prática profissional crítica.

Sabemos que no âmbito da Educação Básica, a Psicologia Escolar e Educacional já está consolidada. No que se refere à Educação Superior, em sua dissertação de mestrado, Silva (2018, p. 73) escreve que:

No XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE), realizado em setembro de 2017 em Salvador (BA), foram apresentados, entre Minicursos, Comunicações Científicas, Partilhando Experiências, Mesas redondas e Simpósios, 81 trabalhos cujo tema era o Ensino Superior. Esse número, embora mereça maior aprofundamento, revela uma realidade em que há mais práticas e pesquisas sendo realizadas nesse nível de ensino, diferentemente de CONPEs anteriores.

Esta realidade é resultado da implantação de várias políticas públicas que fomentaram a expansão das IFES e a democratização do acesso ao ensino superior público federal, inclusive a contratação de psicólogas(os) para atuarem principalmente na Assistência Estudantil (Moura, 2015; Oliveira & Gomes, 2020). Ainda segundo Oliveira e Gomes (2020), após 2015/2016 várias publicações emergiram com ênfase em uma reflexão crítica, embora as práticas desenvolvidas ainda indiquem “predomínio de formas de atuação ‘tradicionais’, voltadas para uma perspectiva mais individualizante, centradas no atendimento ao discente.” (p. 621). Com a entrada de psicólogas(os) na área, também se percebe um movimento de busca da identidade da Psicologia nesse contexto, com vistas ao enfrentamento das desigualdades sociais tendo como efeito o avanço das práticas centradas em ações da Psicologia Escolar e Educacional.

Como já relatei, o interesse pela problemática da evasão dos estudantes do *campus* UFU Patos de Minas no qual trabalho está presente na minha atuação. Uma questão disparadora me veio na época foi compreender as razões que levavam os estudantes a desistirem dos seus cursos no local, e por meio dessas informações ter condições de propor práticas que pudessem compor minha atuação profissional como psicóloga na

Assistência Estudantil e, ainda, contribuir para a compreensão da evasão no *campus*, objetivo central deste trabalho.

No que se refere à evasão, encontramos estudos distintos: alguns com foco nos seus elevados índices, considerando desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos como consequências do fenômeno, o que vai ao encontro da configuração capitalista da nossa sociedade (Silva Filho *et al.*, 2007) e outros compostos por leituras críticas sobre as causalidades envolvidas na saída dos estudantes do ensino superior, considerando o contexto marcado pelas desigualdades sociais presentes no nosso país (Ristoff, 1999; Bueno, 1993; Ezcurra, 2001; Almeida, 2019; Rangel *et al.* 2019; Sá, 2019; Coimbra, Silva, & Costa, 2021). Ou seja, nos deparamos com uma variedade de aspectos e nuances que compõem este fenômeno multifacetado, como apontou a Comissão Especial da evasão há quase três décadas (Brasil, 1996).

Desta forma, considerando o papel das instituições de ensino superior na formação de cidadãos críticos e conscientes das características presentes no seu tempo, nos cabe também ressaltar o compromisso social das(os) psicólogas(os) inseridas(os) na Educação Superior – e nos diversos contextos em que trabalham – com a transformação da realidade. Ao descrever as formas de atuação “emergentes” da Psicologia Escolar como aquelas que fomentam a inclusão da dimensão psicossocial no trabalho da(o) psicóloga(o) nos espaços escolares, Martínez (2009) traz como uma das possibilidades a realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo. A autora nos aponta que

Em função das particularidades e necessidades da instituição e com profundo sentido ético, o psicólogo, em articulação com outros profissionais da escola, pode realizar pesquisas com alunos, professores, pais e membros da comunidade sobre questões que, por sua importância, contribuam com informações relevantes para a otimização do processo educativo entendido no seu sentido mais amplo, assim como para aprimorar o funcionamento organizacional e promover o bem-estar emocional e o desenvolvimento daqueles que participam do espaço social da escola. (Martínez, 2009, pp. 174-175).

Posto isto, esta pesquisa tem o objetivo de analisar o fenômeno da evasão no *campus* Patos de Minas da Universidade Federal de Uberlândia-MG por meio de pressupostos da Psicologia Escolar e Educacional e da Psicologia Histórico-Cultural. Já

os objetivos específicos são 1) investigar a expansão do ensino superior no país, as formas de acesso e os avanços e retrocessos da assistência estudantil, 2) refletir sobre o papel da (o) psicóloga(o) escolar no que se refere ao enfrentamento da “evasão” no ensino superior e, por fim, 3) compreender como o processo de implantação do *campus* da UFU na cidade de Patos de Minas relaciona-se com o fenômeno ora investigado. Tais objetivos compõem a minha tentativa, enquanto psicóloga escolar e educacional na Assistência Estudantil, de ser uma agente de mudanças no contexto em que atuo.

A escrita da Dissertação está organizada da seguinte forma: após a Apresentação, que também é uma Introdução à pesquisa realizada, a Seção II focaliza o processo histórico da constituição do ensino superior no nosso país, sua expansão, democratização do acesso e da permanência; inclusive da Assistência Estudantil, o campo em que trabalho. Esse aprofundamento nos permitiu refletir sobre o significado atual da universidade na sociedade capitalista.

Já a Seção III traz as principais discussões e conceituações sobre o fenômeno da evasão no ensino superior, tanto no âmbito internacional quanto nacional. Em seguida, na seção IV apresentamos um breve histórico sobre a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, além do processo de sua entrada na Assistência Estudantil na Educação Superior, como também são pontuados alguns conceitos da Psicologia Histórico-Cultural que podem contribuir para o entendimento das razões que levam os(as) estudantes a evadirem-se⁵ da graduação.

Além desse percurso teórico, a seção V é dedicada a expor os matizes do percurso metodológico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou a análise de conteúdo, inspirada na proposta por Bardin (1977). Acrescentamos também a descrição da pesquisa documental realizada sobre o processo de implantação do *campus* da UFU em Patos de Minas e o detalhamento referente ao perfil dos participantes.

Já a seção VI é dedicada à discussão dos dois eixos de análise elaborados por meio da análise do material empírico elaborado ao longo do presente estudo: 1) *O que a Psicologia tem a dizer sobre o fenômeno da evasão no campus: algumas reflexões* e 2) *A produção da evasão universitária – das políticas públicas à sala de aula*. O desenvolvimento e a construção dessas análises nos possibilitaram compreender muitas

⁵Nesta pesquisa, optamos pelo uso do verbo evadir em sua construção como pronominal, isto é, acompanhado do pronome **se**: **evadir-se**. Desta forma, ele transmite uma ideia de flexibilidade: o sujeito não apenas pratica a ação do verbo, mas também a sofre. Tal perspectiva será abordada no decorrer do trabalho.

especificidades concernentes ao fenômeno da evasão no *campus* investigado e, portanto, refletir sobre alguns questionamentos importantes acerca do papel da(o) psicóloga(o) escolar na Educação Superior, considerando suas finalidades e, especialmente, a conjuntura política, econômica e social do nosso país.

Na seção VII, encontram-se as Considerações Finais, onde retomamos o objetivo geral do trabalho e tecemos ponderações sobre o fenômeno da evasão, além de apresentar propostas de novos estudos para a compreensão da temática. Longe de trazer respostas definitivas ou estabelecer verdades absolutas, a proposta desta pesquisa é fomentar a reflexão crítica em relação a esse fenômeno, pautando-se em subsídios teóricos consistentes e que considerem a conjuntura do ensino superior em nosso país. Além disso, gostaríamos de colaborar para a promoção de práticas com vistas à consolidação de ambientes educacionais efetivamente inclusivos nos quais se possa reconhecer, valorizar e promover a presença, a participação e a aprendizagem de todas(os) as(os) estudantes. Por isso, esperamos que a leitura deste trabalho, que foi e ainda está sendo de grande aprendizado para mim, possa incitar em vocês, leitoras (es), o desejo de lutarem pela transformação da “nossa” Educação Superior.

1 – PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DO ACESSO À PERMANÊNCIA

“Somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidade talvez não mereçamos existir.”

(Saramago, 1997, p. 237).

Quando nos propomos a estudar e a escrever sobre um assunto temos a responsabilidade, como pesquisadoras e pesquisadores, de conhecer minimamente a conjuntura histórica, política e social em que estamos inseridas e também as pesquisas existentes atualmente na área que será investigada. Para isso, acreditamos ser essencial apreender a história do campo que estamos estudando e visitar o tempo-espaço em vários momentos do seu percurso, para que por meio do que for descoberto possamos compreender a realidade para além do que nos é posta. Por isso, a epígrafe desta seção se torna fundamental para os tempos atuais que vivemos na Psicologia Escolar e Educacional e na Educação Superior. Não podemos esquecer jamais da nossa história.

Antes de entrar propriamente nessa história, faz-se necessário entender que ensino e educação são conceitos que carregam discrepâncias, uma vez que embora possam (mas não devam) ser usados de forma indistinta, apresentam fundamentos diferentes, influenciam e são afetados por âmbitos diversos, além de serem mutáveis de acordo com o contexto social, econômico e político de um dado tempo histórico. De acordo com Marques e Oliveira (2016), o ensino, por exemplo, se concentra na transmissão de conhecimentos e conteúdos, já a educação “possui contornos mais complexos, que envolvem aprendizagens curriculares, mas também valores e atitudes, que visam formar melhor o indivíduo na sua totalidade.” (p. 190).

A educação tem, portanto, um sentido mais amplo, que além de possibilitar o autoconhecimento e a apropriação dos valores morais, culturais e cívicos que sustentam a sociedade, implica ao indivíduo tomar consciência de si mesmo e da realidade que o rodeia. Paulo Freire traz de forma belíssima essa reflexão:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inclusão num permanente

movimento de busca. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. [...] Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. (Freire, 2002, p. 64)

Logo, a educação está presente em todos os mundos sociais e permite de diversas formas a transmissão do saber que constitui esses “grupos sociais, seus códigos sociais de conduta, suas regras laborais, sua arte, religião, artesanato ou tecnologia, tudo o que um povo necessita para reinventar constantemente a vida do grupo e que ajuda a explicar às futuras gerações a necessidade da existência de sua ordem.” (Marques & Oliveira, 2016, p. 192).

Falar sobre educação também perpassa pela discussão do acesso e da permanência na Educação Superior como um direito humano. De acordo com McCowan (2015), alguns argumentos precisam ser considerados. Em primeiro lugar, existe um debate entre duas ideias: de um lado a defesa de uma Educação Superior “como um bem predominantemente privado, que leva a um retorno econômico e pelo qual os indivíduos, por conseguinte, devem assumir os custos.” e do outro, “argumentam que o ensino superior é um bem público e que deveria ser um direito universal, da mesma forma que o ensino fundamental e médio.” (p. 156).

Neste sentido, McCowan (2015) defende o acesso a este nível de ensino, não como um privilégio ou um bem, mas como um direito, o qual só poderá existir se houver um valor intrínseco na Educação Superior, e não o valor instrumental posto atualmente pela nossa sociedade. Para o autor, o “direito à educação não deveria ter um início e um ponto-final determinados.” (p. 164).

O direito à educação superior, portanto, deve ser visto no contexto de um direito geral à educação, que dura a vida inteira. A educação superior, dessa maneira, é uma entre várias opções para a aprendizagem organizada disponíveis para as pessoas na idade adulta, juntamente com diversas formas de educação profissional, capacitação técnica específica para o trabalho, atividades criativas e artísticas, desenvolvimento pessoal, e assim por diante. (p. 165).

Tomando estas discussões como ponto de partida, nesta seção levantaremos o histórico do ensino superior no Brasil para que possamos refletir sobre o papel da Educação Superior na nossa realidade, compreender quais caminhos estamos trilhando hoje e como está se configurando esse campo de atuação da Psicologia.

1.1 – O ensino superior⁶ no país: um território de disputas

O ensino superior no Brasil é marcado por uma trajetória de mais de 200 anos de história com intensas lutas de interesses políticos e sociais. Do surgimento das primeiras escolas de nível superior no país, com a chegada de D. João VI em 1808 até a configuração que temos na atualidade neste nível de ensino, muitas transformações aconteceram.

Sampaio (1991) destaca que de 1808 a 1889 o ensino superior manteve-se exclusivamente limitado às profissões liberais em algumas instituições de tempo parcial, com precariedade na atividade científica e limitações das escolas profissionais, burocráticas, sem autonomia e totalmente utilitaristas em seus objetivos. Para a autora “tratava-se de um sistema voltado para o ensino, que assegurava um diploma profissional, o qual dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e a assegurar prestígio social.” (Sampaio, 1991, p. 3).

Com a abolição da escravidão (1888), a queda do Império e a Proclamação da República (1889), o Brasil inicia um período histórico de grandes mudanças sociais. Nesse momento, a primeira Constituição da República, de 1891, descentralizou o ensino superior, que até então era privativo do poder central, aos governos estaduais e permitiu a criação de instituições privadas. Na virada do século, há uma ampliação e uma diversificação do sistema; entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, são criadas no país (Sampaio, 1991).

Depois da I Guerra Mundial, o desenvolvimento econômico do país passa a exigir a inclusão da ciência, com seus métodos de pesquisas, pois até então a universidade se constituía mais como uma confederação de escolas do que uma integração universitária. Essa mudança aconteceu de forma gradativa, inicialmente nas escolas de medicina, que

⁶Tomando como parâmetro o Capítulo IV da LDB de 1996, a Educação Superior no Brasil abrange os seguintes cursos e programas: cursos sequenciais por campo de saber, de graduação, de pós-graduação (programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros) e de extensão. Nesta seção e no decorrer de todo o trabalho, o foco será a modalidade de graduação (Lei nº 9.394/1996).

efetuaram a transformação de saber tradicional e imóvel para um método experimental e científico (Teixeira, 1989).

Há, no início do século XX, a retomada da discussão sobre a implantação da universidade com o rompimento a uma “argumentação quase estritamente política que havia vigorado ao longo de todo o século XIX e agora atribuía à instituição universitária uma nova função: abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades em geral e promover a pesquisa.” (Sampaio, 1991, p. 8). A universidade se estabelece, então, em um contexto de confrontos, negociações e compromissos, que envolveram intelectuais e setores dentro da própria burocracia estatal, ou seja, não se constituíram a partir de demandas de amplos setores da sociedade nem de reivindicações do pessoal das instituições de ensino superior existentes (Sampaio, 1991).

A organização de universidades só começa a se caracterizar notadamente a partir do Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras⁷. Na mesma década, se organizava o movimento estudantil, com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1938. Na década de 1950 temos a ampliação da rede federal com a “federalização” de instituições estaduais e privadas. O acesso ao ensino superior ainda mantinha-se restrito às elites, enquanto o ensino médio tinha como finalidade “formar as individualidades condutoras”, conforme indicava o Decreto-lei 4244, de 9 de abril de 1942 (Saviani, 2010).

Com o início do desenvolvimento da sociedade brasileira em direção ao padrão urbano industrial, amplia-se também a demanda por vagas na Educação Superior. De acordo com Saviani (2010) essa demanda:

[...] ganhava grande visibilidade com a figura dos excedentes, isto é, os jovens que obtinham a nota mínima de aprovação nos exames vestibulares, mas que não podiam ingressar no ensino superior por falta de vagas. A visibilidade decorria do fato de que, tendo sido aprovados, esses jovens consideravam que haviam adquirido o direito de cursar a universidade e montavam acampamentos à frente dos prédios das instituições, exigindo a abertura de vagas para a efetivação de suas matrículas. (Saviani, 2010, p. 8).

⁷ Na mesma data, é promulgado o Decreto n. 19.852 dispondo sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Em 1934, é criada a Universidade de São Paulo e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal, por iniciativa de Anísio Teixeira, que teve duração efêmera, tendo sido extinta pelo Decreto n. 1063 de 20 de janeiro de 1939, ocasião em que seus cursos foram incorporados à Universidade do Brasil (Saviani, 2011).

Entretanto, entre 1940 e 1960, a Educação Superior não experimentou nenhum crescimento mais significativo e nem grandes mudanças em seu formato, apesar do longo debate educacional que se iniciou na década de 20. Mesmo com o crescimento considerável no número de matrículas – de 27.671 para 93.202 – esse aumento no então denominado terceiro grau não significou uma expansão intencional do sistema. Na verdade, o que aconteceu nesse período, foi a tentativa de ajustamento entre a demanda crescente dos setores médios, em decorrência do processo de desenvolvimento urbano industrial do país e do crescimento da população que passou de 41.2 para 70.1 milhões de pessoas, ou seja, uma expansão de 70% (Sampaio, 1991).

O início da década de 1960 é marcado por uma crescente mobilização, sob a liderança da UNE, pela reforma universitária inserida e amparado na ideologia nacionalista-desenvolvimentista no âmbito das chamadas “reformas de base⁸”. A questão da universidade assume, com isso, “uma dimensão de ordem social e política bem mais ampla, sendo um dos componentes da crise que desembocou na queda do governo João Goulart, com a consequente instalação do regime militar” (Saviani, 2010, p. 8). Conforme Saviani (2010),

o advento do golpe militar em 1964, por um lado, procurou cercear as manifestações transformadoras mas, por outro, provocou no movimento estudantil o aguçamento dos mecanismos de pressão pela reforma universitária. O movimento pela reforma ganhou as ruas impulsionado pela bandeira “mais verbas e mais vagas” e culminou com a ocupação, em 1968, das principais universidades pelos estudantes que instalaram comissões paritárias e cursos-piloto, ficando no controle das escolas durante o mês de julho e todo o segundo semestre. (Saviani, 2010, p. 9).

⁸ De acordo com o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, as “reformas de base” se tratavam de um conjunto de iniciativas que visava promover alterações nas estruturas econômicas, sociais e políticas, buscando a superação do subdesenvolvimento e uma diminuição das desigualdades sociais no Brasil. Englobavam as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. “Sustentava-se ainda a necessidade de estender o direito de voto aos analfabetos e às patentes subalternas das forças armadas, como marinheiros e os sargentos, e defendia-se medidas nacionalistas prevendo uma intervenção mais ampla do Estado na vida econômica e um maior controle dos investimentos estrangeiros no país, mediante a regulamentação das remessas de lucros para o exterior”. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_de_base.

Nesse contexto, intensificado pelo golpe militar, foi promulgada a Lei n. 5.540/68, conhecida como a Reforma Universitária de 1968, que contou com dois princípios norteadores: o controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para a produção econômica. Havia, portanto, duas demandas contraditórias: o investimento nas universidades através de mais vagas e mais investimentos em pesquisas e, em contrapartida, o pedido de grupos ligados ao regime militar que pretendiam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização, alinhados ao capitalismo internacional (Saviani, 2010).

O que se sucedeu a partir de então foi a abertura indiscriminada, via autorizações do Conselho Federal de Educação, de escolas isoladas privadas, para poder atender à demanda de vagas reivindicada pelos jovens postulantes à universidade. Na década de 70, o governo ampliou as vagas do ensino público e promoveu a expansão do setor privado. De acordo com Sampaio (1991), o número de matrículas no ensino superior vai de 93.902 em 1960 para 1.345.000 em 1980, sendo os anos de 1968, 1970 e 1971 os que apresentam as maiores taxas de crescimento. Desses números, cabe destacar que a expansão do setor público atendeu apenas a uma parte da demanda crescente. A outra foi absorvida pelo setor privado, que experimentou enorme crescimento. Se em 1960 as matrículas em instituições privadas representavam 44,3% sobre o total de matrículas no ensino superior, em 1980, elas passam a representar 63,3%. Há então uma Educação Superior marcada por interesses de mercado, estando condicionada aos elementos mais imediatos da demanda social, associando a formação universitária ao acesso a profissões já regulamentadas e com o intuito de preservar ou conseguir posições de privilégio (Sampaio, 2014).

Levando em consideração as mudanças pelas quais as universidades passaram (e ainda passam) ao longo da história, Saviani (2010) salienta que podemos identificar três modelos clássicos de universidade: o napoleônico, o anglo-saxônico e o prussiano. Suas origens estão baseadas nos elementos constitutivos das universidades contemporâneas (o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade interna à instituição), que nunca aparecem de forma isolada; conforme prevaleça um ou outro, tem-se um diferente modelo institucional. Quando temos a prevalência do Estado, observamos o modelo napoleônico; caso prevaleça a sociedade civil tem-se o anglo-saxônico e, diante da autonomia da comunidade acadêmica, se observa o modelo prussiano, que teve sua configuração definida com a fundação da Universidade de Berlim por Humboldt, em 1810. No caso do Brasil, principalmente com a instituição do regime universitário por ocasião da Reforma

Francisco Campos em 1931, prevaleceu o modelo napoleônico, caracterizado pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, com destaque para as universidades.

Cabe ressaltar os produtos que tivemos desse contexto paradoxal: por um lado um ensino superior privado movido pela lógica do ganho com as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) localizadas em regiões metropolitanas, limitando o ingresso de alunos segundo o critério de possibilidade de pagamento de mensalidades e, do outro lado, um ensino superior público limitado e amarrado ao controle do estado, diante da crise fiscal que o país enfrentava nesse período. As IFES públicas também foram marcadas por uma concentração regional, metropolitana e de maior desenvolvimento. O acesso a estas instituições manteve-se embasado no exclusivismo e direcionado a grupos mais empoderados econômica e culturalmente (Marques & Cepêda, 2012). Neste sentido, Marques e Cepêda complementam que

[...] o forte protagonismo do binômio educação superior versus superação do atraso modelou um sistema universitário híbrido e assimétrico: de um lado um pequeno segmento de ensino público universitário excludente, restritivo no seu acesso e perversamente distribuído em termos territoriais (concentrado no eixo metropolitano e mais próximo de polos econômicos); de outro lado a expansão drástica do ensino superior privado, impulsionado pelo crescimento de demanda de vagas no ensino superior e pela insuficiente capacidade das instituições públicas de responder a essa demanda. (Marques & Cepêda, 2012, p. 171).

Ainda durante os governos militares, num modelo perverso de investimento e distribuição de recursos públicos, houve o impulsionamento do desenvolvimento da pesquisa com o objetivo de atender às novas demandas decorrentes do avanço do processo de modernização da sociedade, diante da importância dada pelos militares ao desenvolvimento econômico do país. Entre as medidas adotadas pelo governo, observamos a valorização de recursos humanos de alto nível, principalmente nas áreas técnicas, o incentivo ao desenvolvimento de programas de pós-graduação *stricto sensu*⁹ no Brasil, a liberação de bolsas de mestrado e doutorado com o intuito de formar docentes

⁹A CAPES iniciou, em 1972, o processo de avaliação sistemática dos cursos de mestrado e doutorado que serviu de orientação às suas políticas e também à criação de inúmeras associações nacionais de pesquisa e pós-graduação em vários ramos do conhecimento (Soares, 2002).

pesquisadores no exterior e, mais tarde, para estudantes de pós-graduação em programas nacionais; estímulo à titulação e à produção científica dos professores universitários, sendo a sua profissionalização assegurada pela possibilidade de virem a obter o Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva, entre outros benefícios, que tornaram a carreira do magistério universitário público suficientemente compensadora para atrair jovens mestres e doutores para as atividades acadêmicas (Soares, 2002).

A partir de 1985 podemos falar de uma nova organização da política de Educação Superior no Brasil, graças aos debates de várias organizações e coletivos iniciados antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF). Sucedeu-se um intenso conflito de interesses entre os que defendiam o ensino público laico e gratuito em todos os níveis e, de outro lado, grupos ligados ao setor privado, com interesses de ter acessos às verbas públicas e liberdade nos negócios educacionais. Uma vitória significativa dessa redemocratização foi alcançada no artigo 207 da Constituição, que reafirmou a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível universitário, bem como a autonomia das universidades. De acordo com Saviani (2010)

apesar da tendência à privatização que se esboçou no final do império e ao longo da Primeira República, até a Constituição de 1988 prevaleceu o modelo napoleônico caracterizado pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, em especial no caso das universidades. (p.11).

Embora tivéssemos a influência constante do mercado sobre a Educação Superior, Marques e Oliveira (2016) destacam que havia uma sociedade que em tese, havia se tornado democrática, sobretudo após a aprovação da CF. O que a sociedade pós-ditadura buscava como objetivos para o seu funcionamento se tornou totalmente oposto aos que eram característicos do regime militar. Sendo assim, novos objetivos educacionais foram necessários, uma vez que a então “nova” sociedade em vigor “requer que seus cidadãos sejam críticos e criativos, capazes de compreender problemas, teorias e argumentos, reagindo a eles de forma concludente.” (p. 198).

Aliás, a CF de 1988 trouxe a educação como um direito em seu artigo 6º: “São direitos sociais 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, na forma desta Constituição.” Sobre o direito à educação, estabelece como dever do Estado que a educação básica será “obrigatória e gratuita dos

4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;” e o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. (Incisos I e V, artigo 208, CF, 1988).

A promulgação desse documento foi ponto de partida para outro debate: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que veio a ser aprovada somente no final do ano de 1996, sob o nº 9.394/96.¹⁰ A normativa estabeleceu que a educação escolar é composta por dois níveis: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior. Em consonância com a nova LDB, foi implementado o Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997, que introduziu na classificação acadêmica das instituições de ensino superior a distinção entre universidades e centros universitários. Para Saviani,

[...] os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a “democratização” da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as universidades de pesquisa que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista. (Saviani, 2010, p. 8).

Houve, portanto, a incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão estadunidense, com a prevalência da sociedade civil e com isso um estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado. Saviani denuncia que nesse momento ganhou força “a tendência a tratar a Educação Superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores.” (Saviani, 2010, p. 9).

Essa alteração de modelo ficou ainda mais evidente durante os oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a proposta formulada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação apresentada em 1997. Com as mudanças, freou-se o

¹⁰ Essa nova Lei introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, estabeleceu que, para que uma instituição possa ser considerada universidade e, portanto, gozar de autonomia para abrir ou fechar cursos, estabelecer número de vagas, planejar atividades etc., ela deve ter, no mínimo, um terço do seu corpo docente com titulação de mestre ou doutor e um terço, contratado em tempo integral (Soares, 2002).

processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos e, em menor medida, das instituições estaduais. Nessa época, o Brasil contava com menos de 12% da população entre 19 a 24 anos com acesso ao nível superior. Um dos objetivos buscados no plano era triplicar as vagas públicas. Para isso, adotaram como caminho a mudança para o modelo em direção à via anglo-saxônica na versão americana, condicionando a expansão a uma racionalização no uso dos recursos públicos (Saviani, 2010).

Fica evidente que o acesso à Educação Superior no nosso país apresenta uma história marcada pela desigualdade sendo influenciada o tempo todo pela realidade política e econômica que a cerca. Essas transformações nos fazem novamente refletir sobre qual Educação Superior queremos, conforme expusemos no início desta seção. No tópico seguinte, daremos sequência a estas mudanças a partir dos anos 2000, durante os governos FHC e Lula.

1.2 – Processo de acesso e expansão às Instituições de Ensino Superior (IES)

Com a chegada dos anos 2000, temos a emergência de outro cenário político e social: há uma expansão significativa na oferta de vagas no ensino superior, com a implantação de várias políticas educacionais de acesso a outras camadas da população que tradicionalmente foram excluídas desse nível de ensino. Marques e Cepêda (2012) afirmam que paralelamente ao movimento de expansão, iniciado ainda no final dos anos 90 e efetivado a partir de fortes injeções de recursos entre 2005 e 2007 (com a criação de oito novas universidades e do PROUNI), é observado o surgimento de uma nova configuração nas IES federais por meio da adoção de mecanismos de inclusão e inovação como base na política educacional. Existe, nesse momento, uma aposta sobre “o lugar privilegiado da educação como via de desenvolvimento e como ferramenta de inclusão, redistribuição de capitais (educacionais, empreendedores, simbólicos e legais) e empoderamento societal.” (Marques & Cepêda, 2012, p. 172).

Essa realidade começa a se transformar efetivamente entre 2003 e 2014 – durante os governos Lula e Dilma – 14 anos após a determinação de direitos em prol da inclusão social e redução das desigualdades na Constituição Cidadã em 1988. Houve nesse período a implantação de políticas públicas voltadas para a ampliação das instituições/vagas, para a inclusão social e para a democratização do ensino superior. O objetivo dessas mudanças

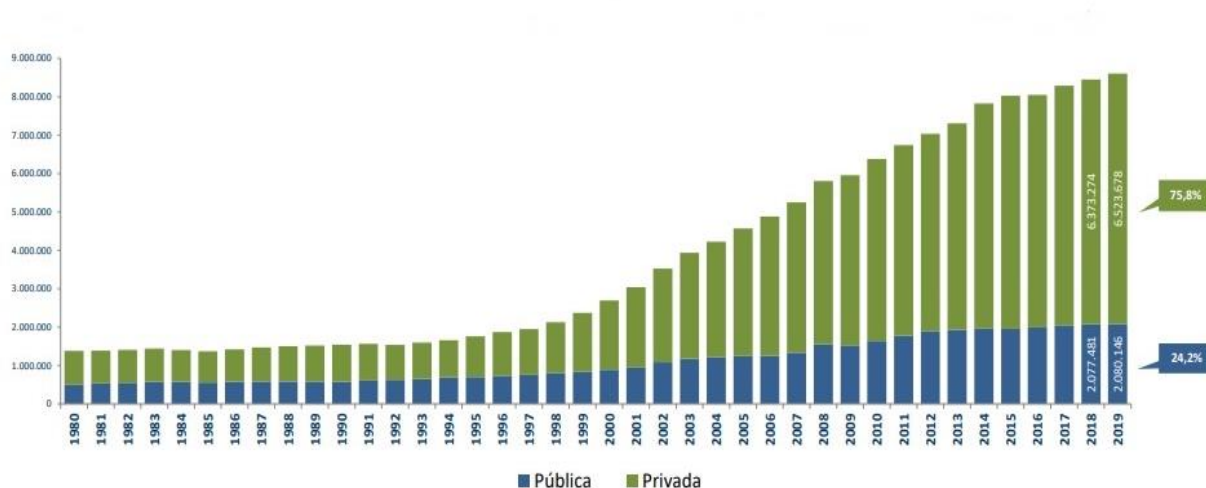
é aproximar o perfil dos estudantes que estão neste nível de ensino ao perfil socioeconômico, racial e espacial da população brasileira (Oliveira, Pochmann, & Rossi, 2019).

Portanto, devemos olhar para esta expansão com cautela e crítica, mas também com a certeza de que mudanças importantes aconteceram. É fato que nas últimas décadas houve um crescimento constante e significativo na oferta de oportunidades para o ingresso ao ensino superior brasileiro, com um ritmo bastante acelerado entre 1999 a 2002, no entanto, marcado por uma proliferação das instituições privadas, que passaram a ter autonomia para criar cursos e ofertar vagas. Vamos observar a seguir que muitas políticas públicas privilegiaram a expansão das vagas por meio de recursos disponibilizados para as instituições privadas. Isso é constatado quando verificamos, por exemplo, que o número de instituições, passou de 893 em 1991 (Ristoff, 2014) para 2.608 em 2019 (INEP, 2020), representando um crescimento de 292%. Desse total, 2306, ou 88,4% correspondem a instituições privadas.

De acordo com Mancebo *et al.* (2015), nas matrículas realizadas entre 1995 a 2010, tivemos um crescimento da ordem de 347,15% nas instituições privadas, enquanto na rede pública o aumento foi apenas de 134,58%. Dados do relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que das 8.604.526 matrículas realizadas na Educação Superior em 2019, 6.523.678 foram efetuadas em instituições privadas, o representando 75,8% do total. Já nas instituições públicas temos 24,2% de matrículas, o que corresponde a 2.080.146 de estudantes. Com mais de 6,5 milhões de alunos, a rede privada tem três em cada quatro alunos de graduação. Em 2019, a matrícula, na rede pública, cresceu 0,1% e, na rede privada, 2,4% (INEP, 2020). No gráfico abaixo é possível visualizar esse histórico de expansão a partir de 1980.

Gráfico 1

Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa Brasil 1980 – 2019



Fonte: INEP: Censo da Educação Superior (2020).

Por outro lado, testemunhamos também a transformação do perfil dos(as) estudantes que frequentam a Educação Superior. A fim de compreender essas mudanças precisamos primeiro conhecer como ocorreu o processo de expansão e democratização do acesso às IES públicas e privadas nas últimas duas décadas. Todas essas informações são essenciais na medida em que propomos neste trabalho analisar o papel do psicólogo escolar e educacional no enfrentamento da evasão neste nível de ensino.

Nessa perspectiva, Ristoff (2016) ressalta quatro grandes programas nacionais – Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) como responsáveis por grandes avanços no atendimento a uma das diretrizes previstas na Conferência Mundial de Educação Superior da Unesco realizada em Paris em 2009: “garantir a igualdade de acesso aos grupos insuficientemente representados.” (p. 19). A seguir veremos o que diz cada um deles e acrescentaremos também à discussão a Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

1.1.1 FIES e PROUNI: financiamento e expansão nas IFES privadas

O primeiro programa criado no Brasil de incentivo ao acesso dos estudantes ao ensino superior foi o Programa de Crédito Educativo (CREDUC), criado em 1975 e extinto em 1998. Este programa foi substituído pelo FIES em 1999, tornando-se lei em 12 de julho de 2001 (lei nº 10.260). Trata-se da oferta de financiamento público da Educação Superior para estudantes matriculados em IES privadas, em que o governo brasileiro assume os gastos com matrícula e mensalidades do estudante durante toda a graduação (Almeida, 2019).

O programa foi impulsionado em 2010, após sua primeira década de existência, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o que fez com que a Caixa Econômica Federal passasse a atuar como agente financeiro, facilitando o ingresso de novos estudantes, com taxas de juros mais baixas e financiamento de até 100% dos encargos educacionais (Almeida, 2019). Atualmente, depois de várias alterações, o programa busca atender “especialmente os estudantes de baixa renda (até 2,5 salários-mínimos de renda familiar *per capita*), [...] valorizar a qualidade dos cursos [...] e a qualidade do estudante, conforme demonstrado pelo seu desempenho no Enem.” (Ristoff, 2016, p. 25).

Alguns resultados podem ser observados entre os anos de 2011 a 2015, em que tivemos 2,1 milhões de contratos firmados entre o MEC e instituições privadas, passando de 76 mil, em 2010, para 732 mil em 2014, equivalente a um salto de 963% (Sampaio, 2014; Santos & Guimarães-Iosif, 2017). Já em 2015, apesar de uma diminuição dos recursos para o FIES, foram assinados 287 mil contratos. Ao longo dos 17 anos do FIES, foram realizados mais 2,6 milhões de financiamentos (Sampaio, 2014; Carvalho, 2016).

Santos e Guimarães-Iosif (2017) destacam que o FIES, como uma ferramenta de captação e permanência dos estudantes na Educação Superior, está entrelaçado, em grande parte, às demandas do setor privado e, conseqüentemente, de consolidação dos grupos privado-mercantis que formam os conglomerados no ensino superior privado. De acordo com dados dos Relatórios de Gestão do FIES de 2016, 1,9 milhões de estudantes com contrato de financiamento representavam 41% do contingente matriculado nas IES privadas em 2014.

Mesmo com todas essas ressalvas, Ristoff (2016) pontua que o programa

“tem demonstrado ser uma política pública com forte potencial de inclusão de grupos historicamente excluídos da educação superior, em especial os pobres, afrodescendentes e pessoas com mais de 24 anos de idade que, por algum motivo, perderam a oportunidade de fazer um curso superior na idade prevista pelo fluxo educacional para a educação superior (18 a 24 anos). (p. 26).

Em 2005 é implementado o PROUNI, por meio da Lei nº 11.096, com o objetivo também de democratizar a Educação Superior do país. Ele tem como finalidade conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação em IES privadas e, em como contrapartida, o governo brasileiro passou a oferecer isenção de alguns tributos às instituições de ensino que aderissem ao programa. De acordo com Almeida (2019),

O PROUNI surge inicialmente com um discurso de justiça social, tendo como público-alvo os estudantes da classe popular, o que vem corroborar com os interesses de parte da sociedade civil, dos movimentos sociais em prol das ações afirmativas, bem como dos egressos do ensino médio público, por não se considerarem uma demanda potencial às IES públicas, frente às barreiras impostas pelos exames vestibulares. (p. 71).

Almeida (2019) traz ainda algumas críticas ao programa, principalmente aos interesses mercadológicos envolvidos, como por exemplo a possibilidade de preencher as vagas ociosas do setor privado, com o intuito de conter a pressão das instituições privadas para resolver a situação financeira diante de um quadro de inadimplência e evasão de estudantes. Desta forma, o PROUNI se afirma como uma ferramenta de transferência de recursos, fundamental para a sobrevivência de grande parte das instituições privadas e evidencia que a disputa e a apropriação do fundo público pela iniciativa privada no campo da Educação Superior fazem parte da dinâmica de reprodução do atual contexto da sociedade capitalista, funcionando como mecanismo de valorização do capital.

Além disso, Kowalski (2012) atenta que essa expansão, principalmente em instituições privadas, deve ser analisada com cautela e crítica em relação à manipulação daqueles que sustentam as leis do capital, e condicionam o direito a educação à capacidade financeira do sujeito em garantir seus estudos nos sistemas privados de ensino. Para a autora é preciso compreender as transformações societárias oriundas da

lógica capitalista em um estado a partir de três elementos fundamentais: “1) as profundas modificações na esfera econômica mundial; 2) as ideias neoliberais (que defendem a noção de Estado mínimo); 3) o contexto da globalização e das inovações tecnológicas responsáveis pelos setores produtivos.” (Kowalski, 2012, p. 45).

Outras limitações citadas por Carvalho (2017) e Almeida (2019) estão relacionadas a uma percepção errônea de ascensão social, uma vez que poucos estudantes conseguem acesso aos estudos em instituições de qualidade. Além disso, há oferta de baixo número de vagas em cursos mais concorridos, como Medicina e Engenharia. No primeiro semestre de 2014, por exemplo, o curso de Administração disponibilizou 21.252 bolsas para o PROUNI, seguida de Pedagogia, com 14.773 bolsas e Direito, com 13.794. Para Medicina, foram apenas 639 bolsas. Outra questão citada pelos autores refere-se ao fato de que a oferta das bolsas para a gratuidade na mensalidade do curso não consegue suprir as demandas de uma variedade de gastos que são vividos na graduação, como livros, materiais, transporte, alimentação, entre outros.

Outra observação em relação a expansão no país refere-se ao uso do Ensino a Distância (EaD), que de acordo com Mancebo *et al.* (2015) “vem sendo concebido como uma modalidade privilegiada para promover a democratização, a expansão do ensino e até para alavancar a transformação social via educação”. (p. 39). Cabe ressaltar que a evolução do processo de expansão do EaD no Brasil se constitui de maneira diferenciada ao longo dos anos nas instituições públicas e privadas. Nos anos 2000, havia somente 1.682 matrículas, todas na rede pública. A partir dos anos 2002-2003, o setor privado começa a participar efetivamente da oferta da modalidade EaD, de modo que em 2005 ocorre uma tendência de inversão dessa situação, com a iniciativa privada ultrapassando o número de matrículas, cursos e oferecimento de vagas em relação ao setor público (Mancebo *et al.*, 2015).

No relatório do Censo da Educação Superior de 2019, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em 2020, os alunos em cursos à distância já representam 35% da rede privada no ensino superior do país, no entanto desde o ano de 2016, a matrícula tem diminuído em cursos presenciais, comportamento acompanhado pelo aumento do ritmo de crescimento dos cursos EaD. Já no caso da rede pública, temos somente 6% do total do número de matrículas nesta modalidade (INEP, 2020).

1.1.2 UAB e Reuni: expansão e interiorização das IES públicas

Outra importante discussão é a expansão e a interiorização do ensino superior público no país. Inicialmente apresentamos a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que ampliou a oferta de vagas na modalidade EaD para este nível de ensino. A UAB foi implantada por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, sendo caracterizada como um sistema “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no país” (Decreto nº 5.800, 2006). Mancebo *et al.* (2015) explicam que o funcionamento da UAB ocorre da seguinte maneira:

[...] os municípios que desejam participar do projeto devem montar um polo presencial, com laboratórios e biblioteca para os alunos, e demais infraestruturas aos tutores presenciais que ficam à disposição dos alunos. Os cursos e o material didático-pedagógico são de responsabilidade das instituições de todo o país. O MEC abre as inscrições (editais) às universidades públicas para que estas se integrem ao programa, e as universidades elaboram um projeto completo de oferta de curso superior com os polos pré-selecionados entre as cidades brasileiras. Cada polo pode receber cursos de uma ou várias IES, conforme as necessidades de cada região e da particularidade de cada instituição universitária. (p. 41).

A UAB, para esses autores, carrega indevidamente a denominação de universidade, pois na verdade se trata de “mais um programa de educação que se une às IES nos três níveis da federação.” (Mancebo *et al.*, 2015, p. 42). Apesar de apresentar um grande potencial para a oferta de vagas no ensino superior, não considera os mesmos padrões de investimento das IES, ocasionando um sucateamento deste nível de ensino, além de contribuir para a intensificação do trabalho docente e a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, apresenta uma infraestrutura limitada, não possui corpo de funcionários próprios, funciona por intermédio de bolsas concedidas a professores e tutores, não consegue o pleno desenvolvimento da expansão a que se propõe e, ademais, seu corpo docente, em muitos casos, não apresenta a qualificação necessária em termos de titulação e produção acadêmica (Mancebo *et al.*, 2015).

No ano seguinte à criação da UAB, tivemos a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) por meio do

decreto presidencial nº. 6.096 em de 24 de abril de 2007. Considerado por Marques e Cepêda (2012) como uma ponte entre as diretrizes inclusivas pactuadas na Constituição de 1988, o programa evidencia uma tentativa potente de expansão por meio de políticas ligadas ao ensino superior público. O decreto do Reuni apresentou as seguintes diretrizes:

I – Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II – Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III – Revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV – Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V – Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil e VI – articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (Decreto 6.096, 24 de abril de 2007).

Esse programa se tratava de um contrato de gestão com o Ministério da Educação (MEC), sendo sua adesão voluntária; estabelecia metas e indicadores a serem alcançados pelas universidades, e como contrapartida o governo prometia um acréscimo de recursos limitado a 20% das despesas de custeio e pessoal, de acordo com a capacidade orçamentária e operacional do referido ministério (Mancebo *et al.*, 2015).

De acordo com Moura (2015), o Reuni teve também a intenção de aumentar a quantidade de profissionais disponíveis atendendo a uma “lógica do mercado” que como já vimos, se faz bastante presente na Educação Superior. Para o autor esse viés empresarial é captado

[...] quando a destinação de recursos é atrelada a metas e resultados, como a ocupação de vagas ociosas, o que resulta em um aumento no número de alunos por turma (otimização); a mobilidade estudantil, revelando que a interiorização das universidades não irá acontecer de forma satisfatória; e por meio da atualização de metodologias, que o próprio documento deixa claro como deve ser alcançada” (p. 49).

Entre as metas do Reuni, duas chamam atenção pela sua inviabilidade: 1) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e 2) aumentar a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de cinco anos. Ristoff (2016) explica que no caso da primeira meta, esta não considera a realidade da própria universidade, lugar em que a função docente engloba tanto o ensino na graduação quanto “a pós-graduação, a pesquisa, a extensão, a administração e demandas de toda a ordem dos governos e entidades, as bancas de concurso, as teses e dissertações etc.” (p. 24). Já a segunda, ao prever uma taxa de sucesso de 90% “não encontra sustentação no comportamento histórico da Educação Superior brasileira que, em 1999, registrou a mais alta taxa de sucesso (60%) nos últimos 22 anos e que, atualmente, está em 51%.” Para o autor, ambas as metas são inatingíveis na atual conjuntura, devendo, portanto, ser avaliadas com cuidado no que se refere ao sucesso dos resultados obtidos pelo Reuni nos anos seguintes a sua implantação.

Por outro lado, é preciso destacar também a importância do programa para o crescimento do sistema universitário público. Marques e Cepêda (2012) caracterizam a expansão em quatro formas/mecanismos: 1) uma expansão quantitativa, observada pela expansão de vagas, tanto em IES já consolidadas, como em novas instituições, além da criação de novos *campi* e cursos; 2) uma expansão geográfica conquistada com a interiorização das instituições e vagas para regiões mais afastadas ou menos desenvolvidas, inclusive a criação de novas unidades (*campus* ou IES) em mesorregiões/zonas fronteiriças; 3) a expansão de acesso através de políticas focais – cotas, reserva de vagas e seleção privilegiada a grupos sociais especiais e novos mecanismos de avaliação e seleção para ingresso, como ENEM/SiSU; 4) a expansão de funções com foco em desenvolvimento local com estímulo a Arranjos Produtivos Locais (APL), sustentabilidade e preservação e geração de autonomia, consciência identitária e sujeitos políticos orientada para os grupos sub-representados (Marques & Cepêda, 2012).

De acordo com dados do MEC, de 2003 a 2015 houve um salto de 45 para 63 universidades federais e de 148 *campi* para 274 *campi*/unidades, evidenciando um crescimento de 85%. É evidente como foram expressivas a interiorização e a expansão das universidades federais, que elevaram o número de municípios atendidos IFES de 114 para 272, com um crescimento de 138%. Entretanto, muitas dessas novas instituições, que foram criadas de 2003 a 2015, possuem um funcionamento marcado por

precariedades e infraestrutura insuficiente, principalmente quando localizadas em *campi* mais isolados (Almeida, 2019).

Em relação a política de interiorização universitária, Kowalski (2012) salienta que essas mudanças permitiram o acesso à universidade de pessoas que vivem no interior e que não têm condições de se deslocar para os grandes centros urbanos em busca do ensino universitário. Começa, então, a se apresentar nas universidades, uma demanda diversificada de estudantes:

A expansão por meio da interiorização das universidades públicas gera um acréscimo discente, promove a diversificação dos perfis e possibilita o acesso de jovens que vivem em zonas rurais bastante afastadas dos centros urbanos ou ainda em outros estados. Grande parte desses perfis de alunos, segundo um dos entrevistados [...] traz consigo grande dificuldade socioeconômica, que repercute diretamente na manutenção deles na instituição chegando ao ponto de evadirem devido aos diversos obstáculos encontradas durante o período da vida acadêmica. (Kowalski, 2012, pp. 60-61).

Há, portanto, uma nova configuração de universidade e um novo perfil de estudantes começa a compor a Educação Superior pública no país.

1.1.3 SiSU e Lei de Cotas: democratização do acesso às IFES públicas

Com a expansão da oferta de vagas nas instituições públicas entram em cena duas políticas – Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e Lei de Cotas – constituídas para democratizar o acesso a grupos tradicionalmente excluídos do ensino superior (negros, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência) e por meio disso responder às diretrizes do Reuni em relação à ampliação das políticas de inclusão (Almeida, 2019).

A partir de 2009, a forma de ingresso nas universidades federais passou por mudanças importantes após a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio para o incentivo a sua utilização como exame de seleção unificada nos processos seletivos. No ano seguinte, é implementado o Sisu: um sistema informatizado, gerenciado pela Secretaria de Educação Superior do MEC e instituído pela Portaria Normativa do MEC nº 2, de 26/01/2010, passando mais recentemente a ser regulado pela Portaria Normativa

nº 21, de 5/11/2012, após a incorporação das alterações da Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29/8/2012). Sua função é organizar as vagas que são disponibilizadas pelas instituições públicas de Educação Superior, por adesão voluntária, aos estudantes participantes do Enem (Ristoff, 2016).

De acordo com Ariovaldo e Nogueira (2018) o Sisu teve como objetivos “a redução dos gastos com a realização de exames de seleção descentralizados; a diminuição das ineficiências observadas na ocupação das vagas (acúmulo de vagas ociosas); a democratização do acesso à Educação Superior e a ampliação da mobilidade geográfica estudantil.” (p. 153). Temos, portanto, paralelamente ao objetivo de democratizar o acesso, a mesma lógica de mercado apontada por Moura (2015) em relação ao Reuni.

Com o propósito de dar seguimento à democratização do acesso ao ensino superior federal, em 2012 foi publicada a Lei nº 12.711/2012 que garantiu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. A lei teve um processo de implantação gradual nos quatro anos seguintes, até chegar à metade da oferta total das vagas do ensino público superior federal em 2016¹¹.

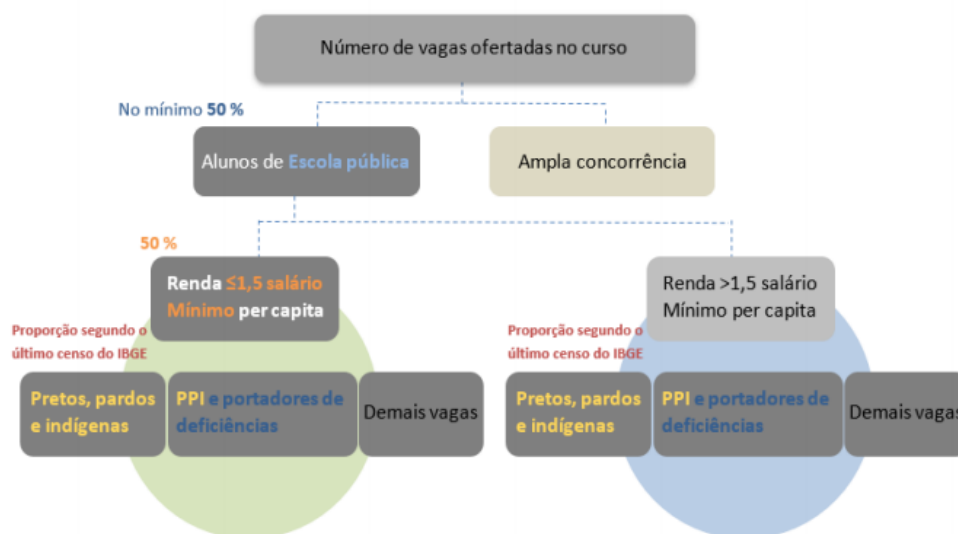
Reforçando os propósitos dessa lei, nos anos seguintes, mais especificamente em 2014, é sancionado o Plano Nacional da Educação (PNE) através da Lei nº 13.005, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para o decênio 2014-2023. Entre as metas a serem alcançadas para a educação, em todos os níveis de ensino, está a consolidação de um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, diminuindo as barreiras para o acesso e a permanência e reduzindo desigualdades. Almeida (2019) destaca que se trata de um documento de referência, afirmado pela Constituição Federal de 1988, para garantir ao cidadão a oportunidade de melhoria de vida e transformação da sociedade em que vive.

Em 2016, tivemos algumas alterações na organização do acesso após a publicação da Lei nº 13.409/2016, que passa a obrigar as instituições a reservar vagas para pessoas com deficiência. Na figura 01 abaixo, observamos como ficou a configuração de distribuição das vagas nas IFES após a implantação das duas leis:

¹¹No tópico seguinte veremos com mais detalhes quais os impactos dessa lei para a configuração atual do perfil dos estudantes nas IES públicas.

Figura 01

Distribuição das vagas nas IFES após as Leis nº 12.711/2012 e nº 13.409/2016



Fonte: Publicada originalmente em Eurístenes, Feres e Campos (2016).

Todas as políticas e leis citadas acima foram fundamentais para potencializar o acesso à Educação Superior de uma pequena parcela da população jovem do país. No entanto, no Brasil, a Síntese de Indicadores Sociais, baseada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua entre 2012 a 2019, revela que a proporção de pessoas com nível superior completo registrada no grupo de 25 a 34 anos é de 21,8%. Em 2019, 23,8 milhões de jovens, de 15 a 29 anos de idade, sem ensino superior completo, não frequentavam escola, pré-vestibular ou curso da educação profissional. Esses dados nos fazem refletir como está distante a garantia do direito à Educação Superior na nossa realidade, muito provavelmente pelas desigualdades que por aqui vigoram desde os tempos coloniais. Saviani (2008) destaca que as desigualdades são geradas pela sociedade, ou seja, os privilégios que as classes dominantes (clero e nobreza) um dia usufruíram, por exemplo, “não eram naturais e muito menos divinos, mas eram sociais. E enquanto diferenças sociais, configuravam injustiça; enquanto injustiça, não poderiam continuar existindo” (p. 32).

A desigualdade social é um problema que está presente no mundo todo e que, portanto, não pode ser entendida como natural, e sim como uma produção da sociedade capitalista em que vivemos. De acordo com dados da Oxfan (2017), na população mundial, o 1% mais rico possui a mesma riqueza que os outros 99%, e apenas oito bilionários possuem o mesmo que a metade mais pobre da população no planeta. No

entanto, no Brasil este problema ainda é mais grave, uma vez que o país se encontra entre aqueles que apresentam os maiores índices de desigualdade, são mais de 16 milhões de pessoas que vivem na pobreza. Além disso, essa desigualdade tem raça, gênero e região. Quando enfocamos em raça, as diferenças são ainda mais perversas.

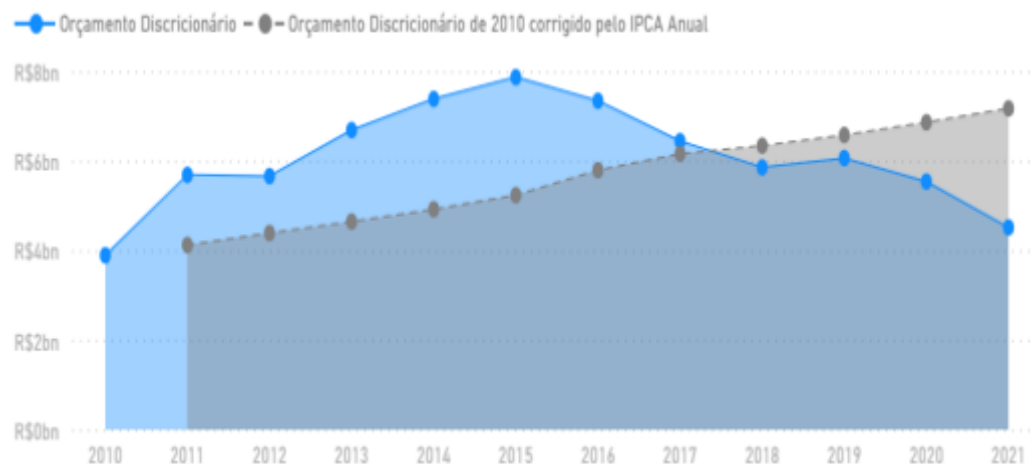
Com base nos mesmos dados, entre as pessoas que recebem até 1,5 salário mínimo, estão 67% dos negros brasileiros em contraste com menos de 45% dos brancos. Cerca de 80% das pessoas negras ganham até dois salários mínimos. Tal como acontece com as mulheres, os negros são menos numerosos em todas as faixas de renda superiores a 1,5 salário mínimo, e para cada negro com rendimentos acima de 10 salários mínimos, há quatro brancos. (p. 24).

Essas informações foram compiladas e divulgadas no relatório “A distância que nos une” em 2017. De lá para cá, muitas coisas aconteceram. Temos instaurado um recuo do progresso social que estava caminhando no país, principalmente após a adoção de medidas bruscas para redução das contas públicas, entre elas a Emenda Constitucional 95 (PEC 95/2016) que institui o “Novo Regime Fiscal”, conhecido como “Teto de Gastos” aprovada no final do ano de 2016 no governo Temer. A PEC congela por 20 anos os gastos públicos na área da educação e saúde, causando vários impactos, principalmente no que concerne à insuficiência de recursos para o funcionamento da qualidade da educação pública.

No gráfico a seguir já conseguimos ver os impactos na evolução do orçamento disponibilizado para as universidades federais entre 2010 a 2021. Nos anos de 2014, 2015 e 2016, o orçamento girava em torno 7 bilhões. A partir de 2017, observamos uma queda significativa dos recursos, ao ponto de os valores disponibilizados serem inferiores ao previsto após a correção pela inflação. Por exemplo, em 2021, a expectativa seria de 10,4 bilhões, mas a realidade é de 4,5 bilhões.

Gráfico 2

Orçamento Discrecionário Universidades Federais 2010-2021



Fonte: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)

Trouxemos essa discussão para podermos refletir sobre qual é o contexto social, político e econômico que nossos jovens vivenciam no país e o que representam todas as políticas públicas discutidas neste tópico, cada qual com suas peculiaridades. Não há dúvidas de que mesmo com todas as críticas, as quais acreditamos serem também necessárias, as políticas públicas implementadas nesse período contribuíram para o processo de democratização do acesso à Educação Superior no Brasil.

Sobre isso, Oliveira, Pochmann e Rossi (2019) ao analisarem o perfil dos(as) estudantes de graduação brasileiros(as) considerando renda, raça/cor e região verificaram que, após as diversas políticas públicas em vigor entre 2001 a 2017, “houve uma democratização no acesso à ES no início do século XXI e que pode estar ameaçada desde a adoção da austeridade¹² fiscal.” (p. 2). Os autores esclarecem que esta política de ajuste da economia por meio da redução dos gastos públicos, iniciada por Joaquim Levy no segundo governo Dilma, afeta o acesso à Educação Superior por meio da crise econômica, que gera fortes impactos no mercado de trabalho, influenciando a capacidade das famílias de manterem alguns de seus integrantes na ES e também no corte das políticas públicas propriamente ditas. No entanto, esclarecem que

¹² Os autores discutem que austeridade se trata de uma política de ajuste da economia fundamentada na redução dos gastos públicos e da responsabilidade do Estado como promotor do crescimento econômico e do bem-estar social. (Oliveira, Pochmann, & Rossi, 2019).

[...] muitas das modificações ocorridas como fruto das políticas sociais aplicadas com vistas à inclusão na ES se mantém, mas tiveram seu ritmo de melhoria reduzido após a austeridade fiscal, que leva à crise no mercado de trabalho e aos cortes nas políticas sociais [...]. Em outras palavras, *se a inclusão enquanto processo teve sua velocidade no mínimo reduzida a partir de 2015, a inclusão enquanto resultado em 2017 ainda mostra um quadro muito menos desigual que no início dos anos 2000*. (Oliveira, Pochmann, & Rossi, 2019, p. 18, grifos dos autores).

Apesar dessa estagnação, os autores concluem que os níveis de desigualdade na Educação Superior não retrocederam para os níveis de 2001. Outro aspecto relevante é que esse estudo é anterior aos impactos que temos presenciado em todo o mundo, desde março de 2020, com a pandemia Covid-19. Uma pesquisa divulgada pela Fundação Carlos Chagas em 2021, denunciou que no nosso país já são 27,7 milhões pessoas que estão abaixo da linha da pobreza¹³. Assim, também temos visto impactos tanto devido à pandemia quanto à diminuição de verbas destinadas à educação, notadamente às universidades federais.

No que se referem às IES públicas essas mudanças eram ainda mais urgentes, pois durante muito tempo estas instituições tiveram predominantemente características elitistas no seu perfil de estudantes. No tópico seguinte veremos o quanto elas estão mais plurais, principalmente após as medidas previstas na Lei de Cotas que garante que 50% das vagas das IFES e de algumas IES estaduais sejam reservadas para estudantes de escola pública, com recorte de renda e cor/raça.

Nesse novo cenário e considerando a realidade no nosso país, fica evidente a importância que a assistência estudantil desempenha na redução dessas desigualdades. Por isso, na sequência vamos apresentar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), primordial para a garantia da continuidade dessa democratização, que além do acesso, deve estar presente em todo o percurso do estudante na universidade. Como toda política de direitos em um país marcado por desigualdades, muitos embates foram necessários para sua aprovação e implantação.

¹³Para acessar a pesquisa completa: <https://cps.fgv.br/DesigualdadePandemia>.

1.3 – A luta pela permanência: a Assistência Estudantil e seus percalços

Inicialmente, faremos um breve histórico das lutas da assistência estudantil no ensino superior federal até chegarmos aos tempos de hoje. Como vimos nas subseções anteriores, o ensino superior no Brasil passou por várias transformações desde seu surgimento, principalmente nas últimas décadas após a expansão das matrículas e a democratização do acesso à graduação. Nesse cenário, refletir sobre a trajetória da assistência estudantil durante quase 100 anos de história, desde a sua origem datada em 1928, é essencial para que possamos compreender a importância de sua regulamentação e de sua transformação em política de Estado, uma vez que ela não está ainda regulamentada por uma legislação federal infraconstitucional enquanto política nacional (Crosara & Silva, 2020). Além disso, esta compreensão será fundamental para a discussão acerca das causas do fenômeno da evasão, problemática estudada neste trabalho.

Na sua tese de doutorado, publicada em 2012, Kowalski elaborou um conjunto de fases para demonstrar o processo de efetivação da constituição da política estudantil no Brasil até o ano de 2011. Para a autora, a Assistência Estudantil tem sua trajetória marcada por vários percalços e disputa de interesses e suas “fases expressam características bastante peculiares de acordo com o contexto social, político e econômico vivenciado em determinado momento histórico do país.” (Kowalski, 2012, p. 101).

A primeira fase está representada pelos acontecimentos históricos entre 1928 a 1970. Em 1928, tivemos a criação, pelo governo Washington Luís, da Casa do Estudante Brasileiro localizada em Paris, sendo o governo responsável pelo repasse das verbas para a edificação e manutenção do local. Cabe destacar que neste período o acesso ao ensino superior era um privilégio para poucos estudantes e estava concentrado nas mãos da elite do país, que costumavam encaminhar seus filhos para as instituições consolidadas no exterior. Nesta fase, apesar da criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1937, da Promulgação da Constituição Federal de 1946, que estabeleceu a assistência educacional para alunos “necessitados”, da aprovação da LDB de 1961 que estabelecia a assistência social como um direito a ser garantido de forma igual a todos os estudantes e da criação em 1970 do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), com ênfase para os programas de alimentação, moradia, assistência médico-odontológico, os projetos não englobavam o âmbito nacional do país e os benefícios da assistência estudantil não obtiveram um caráter expressivo em relação ao número de estudantes nas universidades.

Resumindo, a autora diz que a primeira fase se caracterizou “pela assistência estudantil restrita ao atendimento dos alunos de classe média, os quais tinham acesso ao ensino superior da época e cuja formação era destinada ao trabalho para o Estado.” (Kowlaski, 2012, p. 101).

A segunda fase, que compreende o período de 1987 a 2004, surge a partir de um contexto social marcado por problemas sociais, tais como o desemprego, deficiências nos serviços de saúde, e pela persistência das desigualdades na Educação Superior decorrentes das dificuldades de acesso e permanência, resultado das consequências dos longos anos da ditadura. Nesse momento, em 1987, é criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), com a participação de Pró-Reitores, Sub-Reitores, Decanos, Coordenadores e Responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil, com o objetivo de encontrar mecanismos adequados para viabilizar a permanência do aluno nas IFES. Esse movimento ganha ainda mais força com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com o surgimento de políticas públicas que visavam o processo de democratização da educação, com a tentativa de universalização do acesso e de implementação de uma gestão democrática, centrada na formação do cidadão (Kowalski, 2012).

Nos anos 2000 houve por parte do Fonaprace a solicitação de inclusão, no Plano Nacional de Educação, da Assistência Estudantil e de indicadores para a permanência estudantil nas IES públicas, já utilizando como referência os resultados da I Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes¹⁴, realizada em 1996. Em 2000-2001 foi entregue no Palácio do Planalto o documento “Assistência Estudantil: uma questão de investimento” que buscava alcançar os seguintes objetivos: “incluir verbas específicas destinadas à assistência estudantil, na matriz orçamentária do MEC, para cada IFES; elaborar projetos especiais para recuperação e ampliação da capacidade instalada nos ambientes destinados à assistência; estabelecer a vinculação entre ações de acesso e programas de permanência e consolidar um Plano Nacional de Assistência mediante levantamento nacional das necessidades.” (Fonaprace/Andifes & PROEX/UFU, 2012, p. 26).

¹⁴ Na época, o país passava por grandes mudanças diante do processo de globalização da economia mundial, por meio do Governo Fernando Henrique Cardoso, que estabeleceu como estratégia a política do estado mínimo e, com isso, estimulou a ideia de privatização das instituições públicas de ensino superior. O Fonaprace buscou nessa conjuntura apontar o perfil dos estudantes das universidades a fim de fundamentar a formulação e elaboração de uma proposta de política de assistência ao estudantil no país, com o foco na permanência dos alunos de graduação no interior das Instituições (Fonaprace/Andifes & PROEX/UFU, 2012).

Ainda nos anos 2000, sob o lema da “assistência estudantil como questão de investimento”, o Fonaprace iniciou um movimento em prol da institucionalização da Assistência Estudantil nas IFES. Contudo, percebe-se uma similaridade com a mesma lógica mercadológica presente na educação, que acaba permeando todos os espaços da universidade. Nascimento (2013) pontua que

[...] o tratamento da assistência enquanto investimento, mesmo tendo representado significativos avanços para a sua estruturação à nível nacional – sobretudo se considerarmos a tentativa de romper com o ideário dominante no qual a assistência era disseminada como gasto – já apresenta elementos que apontam para uma concepção produtivista da educação, e, sendo assim, da própria assistência estudantil. (Nascimento, 2013, p. 109).

Nesta época, apesar de uma atuação política do Fonaprace e dos dados apresentados à Secretaria de Educação Superior/MEC, as IFES não conseguiram liberação de verbas por parte do Governo FHC para atender as demandas da Assistência Estudantil. Em 2002, o Fonaprace realizou um levantamento em todas as IFES sobre a situação dos RUs, Moradia e Bolsas de estudos e identificou a necessidade de atualizar os dados sobre o perfil dos estudantes de graduação das IFES por meio da II Pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico dos Estudantes, além de contribuir para a discussão dos desafios enfrentadas na realidade das IFES, como a escassez de recursos. Na ocasião, confirmou-se a necessidade de um financiamento próprio para a Assistência Estudantil. De acordo com essa pesquisa, 42,8% dos estudantes encontram-se nas classes C, D, E, cuja renda média familiar mensal atingia, no máximo, R\$ 927,00 e apresentavam uma situação de vulnerabilidade social (Fonaprace/Andifes & PROEX/UFU, 2012).

Kowalski (2012) salienta que apesar da ausência de um programa nacional para as IFES voltado para a permanência dos jovens na universidade “[...] foram criadas ações significativas que auxiliaram, de alguma forma, os segmentos estudantis mais vulneráveis social e economicamente a usufruírem de condições mais equânimes. “(p. 101). Isso foi possível diante da criação do FIES em 1999 e do PROUNI em 2004, pois ambos os programas fomentaram a expansão das matrículas nas IES privadas, mas também permitiram o acesso de muitos estudantes, que até aquele momento não tinham conseguido cursar o ensino superior.

A terceira e última fase mencionada por Kowalski, iniciou-se em 2007 com a aprovação do Decreto nº 6.096 de 24 de abril, que estabeleceu o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e logo depois, nesse mesmo ano, conseguiu a aprovação do Plano Nacional de Assistência Estudantil instituído em 12 de dezembro de 2007 pela Portaria Normativa nº 39 do MEC.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil foi resultado da mobilização do Fonaprace em vários encontros regionais e nacionais, que há anos buscava assegurar um recurso próprio para Assistência Estudantil. A discussão sobre a importância da assistência estudantil para o processo de democratização da universidade pública e gratuita teve sustentabilidade nas pesquisas sobre o perfil socioeconômico dos alunos, realizadas pelo Fonaprace nos anos de 1996 e 2003 (Kowalski, 2012).

Em 2009, já se iniciava um movimento para consolidação do Plano Nacional de Assistência Estudantil por meio de sua transformação em Lei Federal, além de discussões sobre a necessidade da construção de uma matriz orçamentária que pudesse garantir a continuidade dos recursos específicos à Assistência Estudantil. Em maio do ano seguinte, após 47ª reunião do Fonaprace é enviada à Andifes um ofício reafirmando a importância do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007), defendendo sua continuidade e seu direcionamento para uma política de Estado, entre outras deliberações¹⁵ (Fonaprace/Andifes & PROEX/UFU, 2012).

Diante desse contexto efervescente de discussões, durante o governo Lula tivemos a publicação em julho de 2010 do Decreto nº 7.234/2010 que ampliou e modificou a Portaria normativa 39/2007, garantindo um novo *status* ao Plano Nacional de Assistência Estudantil, agora consolidado como Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES¹⁶. O Decreto estabeleceu os parâmetros para que as Instituições de Ensino Superior Federais efetivassem a Assistência Estudantil. O programa apresentou como objetivos: “I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e

¹⁵ Uma delas é proposta de reformulação da Matriz ANDIFES, permitindo autonomia das IFES em definir vagas de técnico-administrativos em educação, de modo a garantir formação de equipes mínimas para elaboração e execução e todos os programas de assistência estudantil (Fonaprace/Andifes & PROEX/UFU, 2012).

¹⁶ O Plano Nacional de Assistência Estudantil subsidiou a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. A primeira versão do plano foi publicada em outubro de 1998, tendo como alicerce a primeira pesquisa do perfil socioeconômico do estudante de graduação presencial realizada em 1997 nas universidades federais.

evasão; e IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.” (Decreto N° 7.234, de 19 de julho de 2010).

O documento traz também as seguintes áreas em que deverão ser desenvolvidas as ações da Assistência Estudantil: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, democratização do acesso às tecnologias da informação, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e inclusão de estudantes com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades e superdotação. O regulamento deste programa prioriza o atendimento dos estudantes oriundos da rede pública de ensino ou com renda familiar de até um salário-mínimo e meio, e deixa a cargo das universidades definir os critérios e metodologia das ações.

Ainda em 2010, o Fonaprace realizou a III Pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior, que serviria de parâmetro na consolidação e transformação do PNAES em um projeto de lei. A pesquisa foi realizada de outubro a dezembro/2010 e constatou que 43,7% dos estudantes pertenciam às classes C, D e E (cerca de 300 mil estudantes); o percentual de estudantes de raça/cor/etnia preta aumentou de 5,9% em 2004 para 8,7% em 2010 (Fonaprace/Andifes & PROEX/UFU, 2012).

Em maio de 2013, é incluída nesse rol de medidas para a permanência superior público federal, a Portaria nº 389. A normativa criou o Programa de Bolsa Permanência, caracterizado como um auxílio financeiro que visa reduzir as desigualdades sociais e étnico-raciais, contribuindo para a permanência e conclusão de curso dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A lei cita nos seus objetivos a prioridade do atendimento a estudantes indígenas e quilombolas, além de também destacar como foco a redução dos custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil.

No ano seguinte, tivemos a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei 13.005/2014 – com vigência até 2024 – que trouxe em uma de suas metas a estratégia de ampliar as políticas de Assistência Estudantil, de modo a elevar gradualmente o investimento nos programas e ações de permanência no ensino superior, para reduzir as desigualdades sociais, étnicas e raciais nesse nível de ensino, apoiando o sucesso acadêmico dos estudantes.

À vista disso, os resultados dos relatórios finais da IV e da V pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES mostram que as políticas públicas implementadas (como o Reuni, SISU, PNAES, a Lei de Cotas e a atualização do

PNE 2014-2024), tiveram um impacto decisivo na mudança do perfil dos estudantes matriculados nas IFES. A IV pesquisa divulgada em 2014 mostrou que 66,2% dos(as) discentes viviam, em 2014/15, com renda mensal familiar *per capita* de até 1 salário-mínimo e meio, sendo que 32% vivia com até meio salário-mínimo e 22% com renda entre meio e 1 salário-mínimo.

Já na V Pesquisa, quatro anos depois, o percentual de estudantes inseridos(as) na faixa de renda mensal familiar *per capita* de até 1 salário-mínimo e meio havia crescido 4 pontos percentuais, alcançando 70,2% do universo pesquisado (Fonaprace/Andifes, 2018). Há, portanto, uma mudança significativa no público recebido pelas universidades¹⁷, contexto em que a Assistência Estudantil passa a ter um papel importante para a permanência desses estudantes e principalmente para a garantia do direito à Educação Superior.

Além das mudanças que envolvem o aspecto da renda, o relatório mostra também como as IFES estão mais plurais em sua composição, considerando cor ou raça. Na tabela abaixo podemos observar essa transformação:

Tabela 1

Graduandos segundo cor ou raça – 2003 a 2018

Cor ou Raça	2003 ¹	2010 ¹	2014 ¹	2018
Amarela	21.122	20.079	21.977	25.643
Branca	278.811	353.871	429.149	520.008
Parda	132.834	210.498	354.688	470.227
Preta	27.693	57.218	92.240	143.599
Indígena	9.388	6.102	6.014	10.736
Outra	-	8.399	-	
Sem declaração	-	-	35.536	30.087
Total	469.848	656.167	939.604	1.200.300

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).

Na tabela fica visível como as IFES estão hoje mais plurais devido prioritariamente à Lei de Cotas de 2012. Em 2018, o público que se autodeclarou preto e

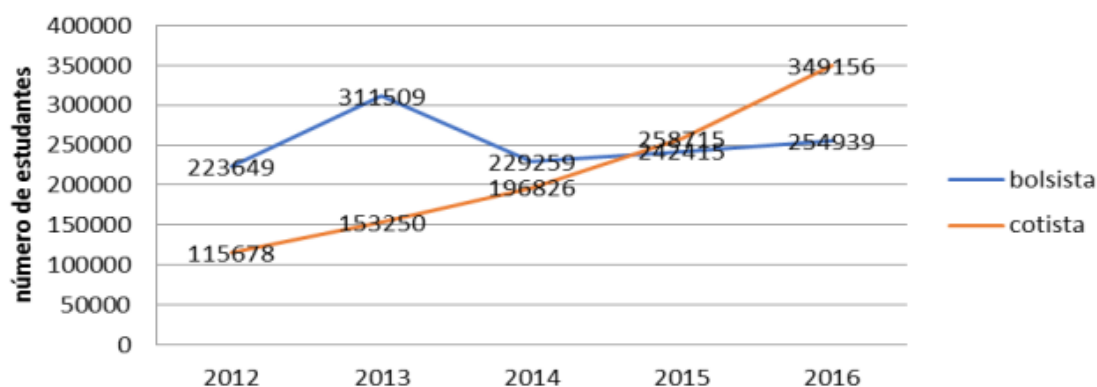
¹⁷Destacamos aqui que os dados do perfil dos estudantes utilizados nesta pesquisa são anteriores ao surgimento da pandemia do Covid-19 e às implicações sociais e econômicas decorrentes do governo Bolsonaro (2018-2022) no país.

pardo soma 51,13% do total. Em 2003, essa porcentagem correspondia a apenas 34,13% população estudantil das IFES.

O PNAES também estabelece o corte de 1,5 salário-mínimo para cobertura de seu público-alvo e em situação de vulnerabilidade social e econômica. Levando em consideração os resultados da IV pesquisa realizada em 2014, dois de cada três estudantes encaixam-se no perfil vulnerável, um valor até 50% maior do que aquele registrado na pesquisa feita em 2010. No entanto, o que observamos até 2016 é um descompasso entre “as políticas de expansão e democratização do acesso, geradoras de demanda para a Assistência Estudantil, e as políticas de permanência responsáveis pela proteção social que garantiria um vínculo com qualidade para estudantes vulneráveis.” (Silva & Costa, 2018, pp. 190-191).

Gráfico 3

Evolução do quantitativo de bolsistas e cotistas das IFES 2012-2016



Fonte: Silva e Costa (2018).

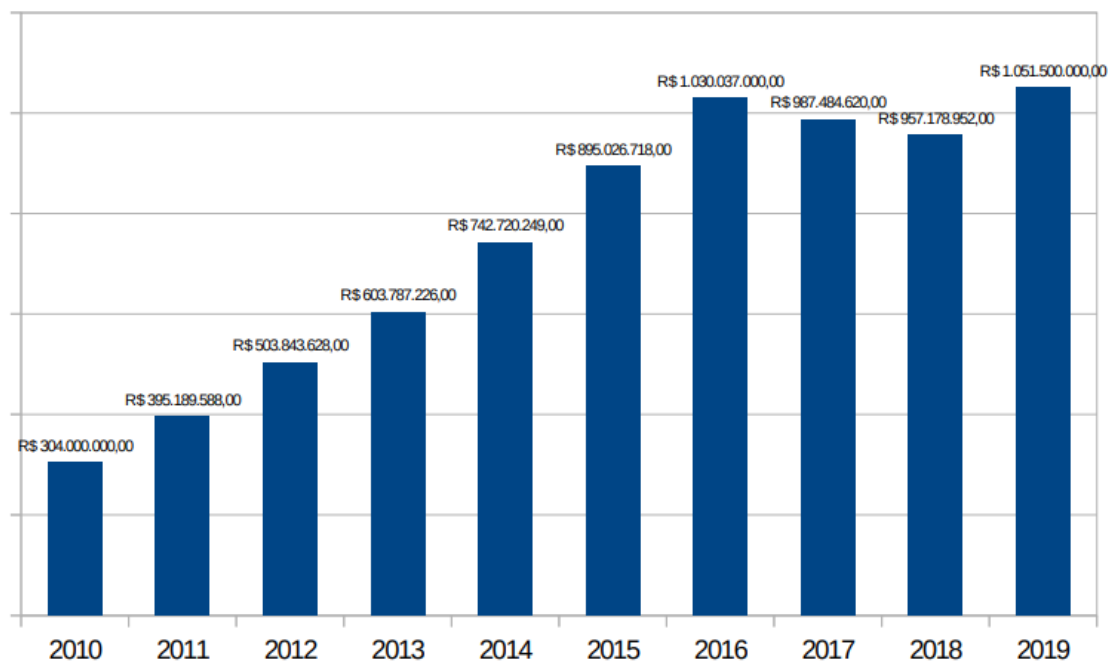
Podemos observar no gráfico que a partir de 2016 o número de cotistas nas IFES saltou significativamente, enquanto o número de bolsistas manteve-se estável. Em relação a esse aumento de cotistas, a V Pesquisa do Fonaprace apontou em 2018 que do total de graduandos, 41,9% (50.2861) ingressaram no ensino superior nas diversas modalidades por cotas, ou seja, um acréscimo de 30,56% em números absolutos do total de bolsistas em comparação com o ano de 2016. Estamos falando então de uma nova universidade, mais plural, mais inclusiva, mais negra, mais indígena, mais democrática.

No entanto, na contramão dessas mudanças, temos visto um agravamento em relação ao financiamento do PNAES, programa responsável por garantir a permanência

desses estudantes, pois o orçamento disponibilizado não acompanha o processo de expansão e democratização do acesso das IFES, conforme podemos ver no gráfico 4:

Gráfico 4

Trajetória do orçamento do PNAES Nacional 2010 – 2019



Fonte: Adaptado do Relatório da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Tocantins (Junho/2020). Os valores não foram atualizados pela inflação de 2021/2022.

Na análise dos dados acima é possível visualizar como o orçamento para o PNAES cresceu até 2015. Entretanto, Dutra e Santos (2017) ressaltam que em 2013 a expectativa era a ampliação de recursos na ordem de 1,5 bilhão para atender 44% de estudantes que constituem público-alvo para a Assistência Estudantil nas universidades¹⁸, mas só foram liberados cerca de 603 milhões. No ano seguinte, o cenário se manteve, eram esperados recursos na ordem de R\$ 2 bilhões, e só foram destinados 742,7 milhões. Após 2016, houve uma queda no orçamento disponibilizado para o setor, o que inviabiliza a continuidade do processo de democratização até então em vigor no país.

Nesta direção, Silva e Costa (2018) concluem que a cobertura dos programas de proteção social a estudantes vulneráveis não conseguiu alcançar a demanda existente. Nas

¹⁸Fizemos uma regra de três simples para visualizar qual o orçamento mais adequado para atender à demanda da Assistência Estudantil em 2018, que de acordo com a V pesquisa do Fonaprace o público-alvo já representava 70,2% da comunidade discente. Tivemos como resultado o valor de aproximadamente 2,4 bilhões. Ou seja, o orçamento disponibilizado no referido ano não representou nem metade do que seria necessário.

palavras dos autores, discentes “cotistas, oriundos de escolas públicas, ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, ou com renda per capita de até um e meio salário-mínimo, entendidos como público-alvo do PNAES, estão majoritariamente fora dos programas de bolsa alimentação, transporte, moradia e material didático.” (p. 190). Além da insuficiência dos recursos disponibilizados para o atendimento a essa demanda, Almeida (2018) nos alerta que

[...] a assistência estudantil tem se efetivado, em grande parte, com ações de transferência de renda, ou seja, os recursos são depositados diretamente nas contas dos estudantes, que recorrem aos serviços privados para garantirem o suprimento de suas necessidades básicas, o que contribui para o processo de monetarização em substituição a políticas de Estado de direito permanente, institucionalizadas em equipamentos na infraestrutura das IFES. Além disso, o PNAES é operacionalizado de forma seletiva, focalizada e condicionada, uma lógica cada vez mais comum nas políticas sociais, mas que contraria uma perspectiva mais universalizante e de promoção de justiça social. Desse modo, as ações e programas de assistência estudantil têm se destinando apenas aos estudantes mais vulneráveis, evidenciando um processo de inclusão pela exclusão. (Almeida, 2018, p. 197).

Cabe ressaltar ainda que o PNAES continua em vigor através do Decreto nº 7.234/2010. Diante disso, Crosara e Silva (2020) destacam a urgência da aprovação de uma Lei Federal que garanta o direito à educação nos parâmetros constitucionais, uma vez que o decreto pode ser facilmente modificado. Sobre o tipo de norma jurídica em que o PNAES foi implementado, os autores pontuam que:

Uma das grandes preocupações do PNAES ter sido editado por meio de um decreto presidencial, no exercício das competências do artigo 84, VI da Constituição Federal, reside no fato de sua edição não passar pelo debate democrático perante o Poder Legislativo, podendo ser modificado e até mesmo revogado a qualquer momento, pelo Chefe do Poder Executivo Federal. Assim, abriga certa precariedade formal, resultando na sua fragilidade enquanto política pública, uma vez que a ele não se pode atribuir, em razão da espécie normativa

que trata do PNAES, o caráter de política de Estado. (Crosara & Silva, 2020, pp. 35-36).

Considerando tudo o que foi discutido até aqui em relação à trajetória da Assistência Estudantil e olhando para a realidade da Educação Superior pública na conjuntura política, econômica, social e histórica atual, nos deparamos com uma série de retrocessos e desmontes no setor. Por isso, ao adotarmos neste trabalho a compreensão de que a Educação Superior é também um direito humano que deve ser garantido a todas as pessoas que por ela buscarem, vemos que a garantia desse direito está cada dia mais distante. Esta situação nos faz refletir sobre o papel que a Assistência Estudantil e todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possuem para que estes estudantes que agora podem ingressar no ensino superior tenham a oportunidade de prosseguir com seus estudos na formação escolhida.

Posto isso, precisamos discutir sobre uma das temáticas mais discutidas nesse campo: a evasão. Na próxima seção, faremos um levantamento das compreensões relativas a este fenômeno e como ele se apresenta no Brasil. Tais estudos foram fundamentais para a construção posterior das análises desta pesquisa.

2 – A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE A QUESTÃO

Evasão [Do lat. *evazione.*] *S. F.* **1. Ato de evadir-se; fuga.** **2.** Fig. Evasiva.

Evadir [Do lat. *evadere.*] *V. t. d.* **1.** Escapar de; fugir a; evitar, desviar: *Evadir uma responsabilidade, um perigo.* **2.** Eludir, sofismar: *Procurou evadir a questão, por falta de argumentos convincentes.* **3. Fugir às ocultas, escapar-se furtivamente.** **4.** Desaparecer, sumir-se, desvanecer-se, esvaecer-se. **5. Restr.** Fugir da prisão.

(Ferreira, 1986, p. 736, grifos nossos).

Trazemos na epígrafe vários significados apresentados para a palavra evasão a fim de que possamos ter condições de compreender o seu uso no contexto da Educação Superior. Obviamente, esta pesquisa não se trata de um estudo etimológico acerca da palavra, mas conhecer minimamente seus significados suscita questionamentos que precisam ser considerados quando utilizamos um único termo para nomear os diferentes movimentos dos estudantes nos cursos e/ou nas instituições em que estão matriculados, independentemente de suas razões.

Ademais, ao ler a definição apresentada no dicionário, a impressão que ficou em nós é de que seu sentido está atrelado a uma necessidade de fugir, evitar ou desviar-se de algo que provavelmente não está bom e, portanto, novas possibilidades podem ser encontradas. Mas vamos ao que nos interessa nesta seção: realizar brevemente o resgate de alguns estudos teóricos sobre a evasão no âmbito internacional e no âmbito nacional com o intuito de contextualizarmos o fenômeno, e com isso nos aproximarmos de uma definição de evasão mais apropriada e coerente com os aspectos sociais, políticos e econômicos presentes na realidade do nosso país.

2.1 – Compreensões teóricas acerca do fenômeno da evasão

Sabemos que a evasão é um tema que aparece como preocupação nas políticas voltadas para o ensino superior, entre elas os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (Brasil, 2007) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (Brasil, 2010). No nosso país a realidade da evasão não se difere muito da encontrada nas médias internacionais corroborando que o fenômeno é universal

e está presente em contextos sociais, políticos e históricos diversos (Silva Filho *et al.*, 2007).

No âmbito internacional, os estudos sobre a evasão já existem há algumas décadas. A primeira publicação foi em 1938, por John McNeely, nos Estados Unidos da América, com o artigo intitulado *College Student Mortality*. A pesquisa avaliou a extensão da evasão e o tempo gasto para a conclusão dos cursos de graduação por meio dos dados de 60 instituições estadunidenses. Em decorrência desse estudo, muitos modelos teóricos foram elaborados para tentar explicar as mudanças do fenômeno da evasão no ensino superior e auxiliar as IES a criarem estratégias para prevenir o abandono dos cursos de graduação (Almeida, 2019).

Em relação aos modelos que surgiram desde então, Donoso e Schiefelbein (2007) expuseram cinco perspectivas teóricas acerca do fenômeno: psicológicas, sociológicas, econômicas, organizacionais e interacionistas. É importante destacar que esses modelos têm sido desenvolvidos a partir da incorporação de novos conceitos a modelos previamente elaborados ou a combinação de dois ou mais modelos anteriores.

Os modelos apoiados em abordagens psicológicas incorporam principalmente características individuais, sendo “traços de personalidade que diferenciam (discriminam) os alunos que concluem seus estudos daqueles que não o fazem” (Donoso & Schiefelbein, 2007, p. 13, tradução nossa). Entre essas abordagens, temos o modelo de Fishbein e Ajzen, de 1975, o qual pressupõe que o comportamento é significativamente influenciado por crenças e atitudes, sendo a deserção¹⁹ causa de um enfraquecimento das intenções iniciais. Já na década de 90, com base nos modelos anteriores, temos o modelo de Ethington, estruturado com a premissa de que “o desempenho acadêmico anterior influencia significativamente o desempenho futuro do aluno, ao atuar sobre seu autoconceito, sua percepção da dificuldade dos estudos, seus objetivos, valores e expectativas de sucesso.” (Donoso & Schiefelbein, 2007, p. 13, tradução nossa).

Por meio da integração de abordagens, surgem nos anos 90 modelos apoiados na perspectiva sociológica que enfatizam a influência, na deserção, de fatores externos ao indivíduo. Buscam explicações para a evasão no contexto social do aluno e da instituição, desviando o foco das questões psicológicas. Aqui encontra-se a proposta de Spady (1970) – que desenvolve seu modelo baseado na teoria de suicídio de Durkheim²⁰. Neste modelo,

¹⁹Na língua espanhola, o termo deserção é sinônimo do conceito de evasão.

²⁰A teoria de suicídio de Durkheim argumenta que “o suicídio é o resultado da ruptura do indivíduo com o sistema social devido à sua incapacidade de integração na sociedade. A probabilidade de suicídio aumenta

a evasão é decorrente da falta de integração dos alunos no ambiente de ensino superior, além de incluir o ambiente familiar como uma das principais fontes que expõem os alunos a influências, expectativas e demandas, afetando seu nível de inserção social na universidade.

O modelo de Spady é precursor do surgimento dos modelos organizacionais, os quais enfocam a evasão a partir das características da instituição universitária, levando em consideração os serviços que ela oferece aos alunos. Para Donoso e Schiefelbein (2007), “nesses modelos, as variáveis de qualidade ‘do ensino’ e ‘das experiências dos alunos em sala de aula’ têm um papel crucial.” (p. 16, tradução nossa). Nessa perspectiva, temos o Modelo de Integração do Estudante (*Student Integration Model*) de Vincent Tinto, com sua primeira publicação em 1975. Para o autor, a integração acadêmica e a integração social são aspectos fundamentais na permanência ou evasão do aluno. Na sua teoria, a integração acadêmica refere-se ao sentimento de estar integrado ao ambiente da universidade, tanto no contexto do curso quanto em relação a suas demandas acadêmicas e a integração social refere-se ao sentimento de fazer parte de um grupo e de sentir-se pertencente ao ambiente da universidade (Donoso & Schiefelbein, 2007).

Em 1993, Tinto incluiu o compromisso com a instituição (importância de ser estudante de uma determinada universidade) e a meta de obter um diploma de graduação como outros dois fatores fundamentais para compreender o fenômeno (Donoso & Schiefelbein, 2007; Almeida, 2019). Diante da presença deste modelo em grande parte das pesquisas no país, autores como Castro e Teixeira (2014) e Bardagi e Hutz (2005) identificaram que a teoria de Tinto, mesmo com as suas revisões, não consegue abarcar o fenômeno da evasão no cenário nacional, principalmente por termos realidades culturais e históricas diversas. No caso do Brasil, o compromisso com a instituição e com a meta de graduar-se (pilares para a teoria de Tinto) não se mostraram tão relevantes para permanecer/evadir de curso.

Além das três perspectivas acima – psicológicas, sociológicas e organizacionais – explicando o fenômeno da evasão e retenção no ensino superior, tivemos também as teorias inspiradas na perspectiva econômica, as quais se baseiam na ideia de custo-benefício: em situações em que os benefícios sociais e econômicos gerados pelos estudos universitários são percebidos como inferiores pelos estudantes, eles optam por se retirar. Esta percepção é mediada por uma série de outros fatores, como empréstimos de longo

quando há baixa consciência moral (baixa congruência normativa) e filiação social insuficiente” (Donoso & Schiefelbein, 2007, p. 15).

prazo com taxas relativamente brandas ou subsídios parciais ou totais (Donoso & Schiefelbein, 2007).

E por último, temos a perspectiva interacionista, que busca integrar aspectos de dois ou mais modelos anteriormente citados. Donoso e Schiefelbein (2007) trazem como exemplos os modelos de Bean (1985), Astin (1999) e de Robbins *et al.* (2004). O Modelo de Atrito do Estudante de Bean, de 1985, destaca a incorporação de características de organizações trabalhistas ao modelo de Tinto. Bean considerava que “a satisfação com os estudos opera de forma similar à satisfação com o trabalho, processo que é variável e tem incidência direta nas intenções de abandonar os estudos.” (Donoso & Schiefelbein, 2007, p. 16, tradução nossa).

Em 1999, tivemos o Modelo do Envolvimento de Astin que, por sua vez, enfatizou o nível de investimento (psicológico e de tempo) do estudante em sua formação como um fator importante para a permanência ou evasão do curso. Nesse modelo, “quanto mais o estudante se envolve em atividades ligadas direta ou indiretamente a seu curso ou instituição, maior será sua propensão à permanência.” (Castro & Teixeira, 2014, p. 12).

Considerando as perspectivas e os modelos citados, Castro e Teixeira ressaltam que o modelo mais compreensivo observado na literatura é o de Robbins *et al.* (2004). O modelo partiu de uma revisão de 109 estudos sobre permanência e performance acadêmica e incluiu nove dimensões considerando tanto aspectos educacionais e organizacionais quanto psicológicos e motivacionais:

- (a) *motivação para realização*, ou motivação para o sucesso e excelência nas tarefas acadêmicas;
- (b) *metas acadêmicas*, ou persistência e compromisso com metas acadêmicas gerais e específicas, em especial com a meta de graduar-se;
- (c) *compromisso com a instituição*, ou a confiança e a satisfação em relação à escolha da instituição;
- (d) *suporte social percebido*, ou o apoio de pais e de pares percebido em relação a sua condição de estudante;
- (e) *envolvimento social*, englobando o sentimento de pertencimento ao ambiente da instituição, a qualidade das relações com os colegas, professores e outros funcionários;
- (f) *autoeficácia acadêmica*, ou percepção de capacidade de sucesso no meio acadêmico;
- (g) *autoconceito*, ou o sistema de crenças e percepções sobre si mesmo e sobre suas ações no ambiente;
- (h) *habilidades acadêmicas*, ou as habilidades cognitivas, comportamentais e afetivas necessárias para completar as tarefas acadêmicas; e
- (i) *influências do contexto acadêmico*, mais precisamente: i) as condições dadas

em nível de suporte financeiro e benefícios, ii) o tamanho da instituição, ou número de alunos na instituição e, iii) a forma de seleção da instituição. (Silva & Castro, 2014, p. 13).

A quantidade de modelos não se esgota por aí²¹, contudo, grande parte deles baseia-se em pesquisas estadunidenses, que apresentam uma realidade histórica, cultural e social bem divergente da nossa. Como visto, o modelo de Robbins *et al.* (2004) nos fornece um conjunto de aspectos que podem ou não estar relacionados com a evasão do estudante do ensino superior. Em um primeiro momento, talvez achemos que seja suficiente, no entanto, a partir de uma compreensão crítica da realidade que vivemos no Brasil, acreditamos que outras questões devem ser levantadas para uma leitura concreta do fenômeno da evasão, como por exemplo, a problemática da desigualdade social.

Neste sentido, Donoso e Schiefelbein (2007) inclusive salientam a necessidade de incluir uma compreensão do problema da evasão que considere a questão da exclusão social que acontece dentro das instituições, como resultados de “falhas” que geram retenções²² em todo o sistema, especialmente no plano acadêmico. Nas palavras dos autores:

No entanto, o que se busca é compreender que a exclusão é um processo complexo e encenado, que participa da mesma complexidade do processo de retenção, embora não seja visualizado em seu horizonte direto. Por esse motivo, embora os efeitos das “falhas” de retenção levem rapidamente à deserção do sistema, sua estruturação com um conjunto de variáveis associadas ao “círculo não virtuoso” leva à exclusão e ao que tem sido conceitualmente definido como exclusão social. (Donoso e Schiefelbein, 2007, p. 24, tradução nossa).

Desta forma, conhecer alguns pressupostos que fundamentam as explicações sobre o fenômeno da evasão em outros cenários permitirá entender o desenvolvimento da conceitualização da evasão no Brasil, além de demonstrar como são necessárias e

²¹ Durante a fase de levantamento bibliográfico para a pesquisa, observamos que muitos trabalhos utilizam aspectos teóricos de alguns desses modelos citados. Nosso intuito aqui foi trazer de maneira sucinta essas perspectivas, para que possamos discutir a necessidade de incluir um referencial teórico que consiga abranger a realidade histórica e social brasileira.

²² Nesta pesquisa não trabalharemos com a temática da retenção dentro dos cursos do *Campus*.

importantes as contribuições teóricas da Psicologia Histórico – Cultural²³ para esse tema de estudo. Antes disso, vamos traçar no tópico seguinte um panorama do estudo da evasão no nosso país, a fim de compreender o contexto social e histórico em que foi inserido e quais causas são comumente relacionadas ao fenômeno.

2.2 – Estudos sobre a evasão no Brasil²⁴

Ristoff (1999) explica que a questão da evasão nas universidades federais brasileiras surgiu no âmbito de duas grandes crises na Educação Superior no país: a crise de modelo e a crise gerencial. Para o autor, a crise de modelo está relacionada com os interesses do Ministério da Educação em adequarem a Educação Superior ao modelo socioeconômico em implantação naquela época, propostas pelo governo FHC, que exigia “agilidade, eficiência, baixo custo, competitividade, qualidade – de preferência total – produtividade e formação de mão de obra qualificada para atender as necessidades de uma economia que enfrenta os desafios da globalização”. Por outro lado, a crise gerencial surge diante de “um desafio da transformação das universidades públicas em instituições de direito privado que passariam a ser administradas por contratos de gestão.” (Ristoff, 1999, p. 119).

Essas transformações estavam atreladas às reformas econômicas propostas durante o “Consenso de Washington” em 1988. Nesse encontro, economistas de diversos países desenvolvidos, integrantes do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Banco Mundial e do governo norte-americano delimitaram várias reformas econômicas que os países em desenvolvimento deveriam implantar para fazerem parte da globalização da economia; esse encontro preconizava a ascensão de ideias neoliberais – pouca participação do Estado de um lado e liberdade para o mercado do outro (Almeida, 2019).

Para essa transição ser viabilizada, é colocado em ação pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) a Reforma do Aparelho de Estado. Foi através desta reforma que observamos um enfraquecimento do princípio da educação pública como direito do cidadão e dever do Estado, e a transferência para a iniciativa privada de grande parte da responsabilidade da oferta da Educação Superior (Almeida, 2019).

²³Retomaremos esse assunto na seção seguinte.

²⁴Para esta pesquisa, vamos nos debruçar no estudo da evasão nas instituições de ensino superior públicas, especificamente as Universidades Federais Contudo, sabemos que a problemática é um tema que está bastante presente nas instituições de ensino privadas, com suas especificidades.

O que vimos então foi uma “reforma” que inverteu o sentido e finalidade das universidades. Se antes tínhamos uma universidade voltada para atender às minorias formando a elite do país – como vimos no histórico do ensino superior no Brasil –, hoje temos uma universidade “destinada a adestrar mão de obra dócil para um mercado sempre incerto.” (Chauí, 2001, p. 46). A educação passa a ser encarada como um fenômeno quantitativo, com a necessidade de implantar um sistema que pudesse ser econômico baseado no modelo de administração das grandes empresas.

Nesse contexto, as universidades públicas passam a ser desqualificadas, vistas como sinônimo de desperdício de dinheiro público. Para tentar corrigir as distorções na época²⁵, diante dos questionamentos em relação ao desempenho das instituições federais, em 1995 é realizado o “Seminário sobre evasão nas Universidades Brasileiras”, com a participação da Andifes, do Fórum de Pró-Reitores de Graduação e da SESu, para discutir o tema. Diante da complexidade que envolvia o estudo do fenômeno, foi proposta a criação de uma Comissão Especial de Estudos sobre Evasão em 1995.

A Comissão estabeleceu como seus objetivos definir o conceito de evasão, considerando suas dimensões concretas: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino superior; definir e aplicar metodologia homogeneizadora de coleta e tratamento de dados; identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das instituições de ensino superior públicas do país; apontar causas internas e externas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos e das regiões do país; e por fim, definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão nas universidades públicas brasileiras (Brasil, 1996).

O estudo, além da evasão, incluiu as taxas de diplomação e de retenção dos alunos dos diferentes cursos analisados. Baseou-se em uma abordagem quantitativa rigorosa através de uma metodologia adequada e única para determinar os índices de retenção, diplomação e evasão dos cursos, apesar de mencionar a importância de não restringir o estudo a dados quantitativos. O próprio relatório “Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas” publicado em 1996 traz essa ponderação:

²⁵O secretário Professor Décio Leal de Zagottis, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto – SESu/MEC, divulgou na época que a evasão nas universidades chegava a 56% (Ristoff, 1999).

Ao afirmar-se, por outro lado, a complexidade do fenômeno, pretende-se destacar uma assertiva também presente nos trabalhos citados: a de que os estudos sobre evasão – principalmente aqueles que apresentam como resultados parciais ou conclusivos tão somente índices quantitativos – devem ser subsidiados por informações que o qualifiquem efetivamente, contribuindo, portanto, para melhor entendimento do significado do fenômeno analisado. (Brasil, 1996, p. 14).

De acordo com a Comissão Especial, o fenômeno da evasão é comum às instituições universitárias do mundo contemporâneo, sendo provido de uma complexidade de fatores sociais, econômicos, culturais e acadêmicos que intervêm na vida universitária. Outro tópico importante foi a discussão do termo “evasão” e suas aplicações: a evasão de curso, quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; a evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado e a evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (Brasil, 1996).

Para o trabalho, a Comissão definiu como objeto de estudo a evasão dos cursos de graduação, considerada na sua análise como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo, sendo a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa. Sobre viabilização de uma metodologia única, relataram muitas dificuldades nesse processo para obterem os índices de evasão por curso, uma vez que há muitas diferenças na organização do sistema público de ensino superior que não puderam ser contempladas, como por exemplo a existência de cursos que são exclusivos de poucas instituições porque respondem a necessidades e interesses regionais ou locais. Além disso, evidenciaram peculiaridades importantes em relação às questões cotidianas da vida acadêmica, como uma diversificação importante nas normas de matrículas, registros, grande disparidade de tratamento dos processos de jubramento ou recusa de matrícula, aspectos que têm impactos nos índices de cada curso (Brasil, 1996).

Outra observação importante se refere ao tipo de metodologia adotada pela comissão, isto porque o modelo considerou como evadido qualquer aluno que se desvinculou do curso, embora possa ter sido transferido ou ingressando em outro curso em outra instituição ou da própria universidade. Em relação a isso, a Comissão pondera:

Igualmente enganoso metodologicamente será tentar avaliar, a partir dos dados aqui apresentados, a evasão do sistema de ensino superior, uma vez que o modelo, além de não considerar as transferências internas e reingressos para a própria universidade, não considera, também, as transferências ou reingressos por vestibular, para outras universidades. O perfil real da evasão do sistema de ensino só poderia ser traçado se fossem cruzados os dados, por aluno, tanto intra quanto inter-universidades. (Brasil, 1996, p. 11).

Tudo isso levou ao questionamento sobre a autenticidade dos dados coletados e organizados nas várias universidades, revelando um caráter mais amplo e polêmico sobre a dimensão do fenômeno da evasão, além de não dimensionar cientificamente as causas da evasão, nem os fatores que influenciam as taxas de diplomação. Apesar do estudo realizado pela comissão não ter um caráter inteiramente conclusivo, fez avançar o conhecimento sobre a generalidade do fenômeno de evasão e, ao mesmo tempo, sua maior ou menor incidência em algumas áreas de conhecimento. Entretanto, até hoje o MEC adota essa metodologia nas suas avaliações institucionais das IFES (Brasil, 1996; Almeida, 2019).

O relatório elaborado pela comissão reafirmou que a apresentação de índices quantitativos sobre evasão deve ser observada como passo inicial de análises, no intuito de auxiliar nos encaminhamentos para identificar e compreender as razões que levam à evasão. Em vista disso, trouxeram para reflexão uma série de fatores que, isoladamente ou inter-relacionados, podem contribuir para que os estudantes abandonem seus cursos de graduação. Dividiram-nos em três categorias: os que se relacionam ao próprio estudante; os relacionados ao curso e à instituição; e finalmente, os fatores socioculturais e econômicos externos²⁶. Na primeira, destacaram motivos:

Relativos às habilidades de estudo; relacionados à personalidade; decorrentes da formação escolar anterior; vinculados à escolha precoce da profissão; relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; decorrentes de dificuldades na relação

²⁶Deixamos detalhadas as categorias, pois elas serão contempladas nos eixos de análise.

ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas; decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos; decorrente da descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular. (Brasil, 1996, p. 27).

Na segunda categoria, citam fatores relacionados ao ambiente institucional,

peculiares a questões acadêmicas; currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; relacionados a questões didático-pedagógicas: por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente; relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente; vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), etc.; decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.; inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades. (Brasil, 1996, p. 29).

E por último, na categoria sobre fatores socioculturais e econômicos externos, citam elementos

relativos ao mercado de trabalho; relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida; afetos à qualidade da escola de primeiro e no segundo grau; vinculados a conjunturas econômicas específicas; relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo, o “caso” das Licenciaturas; vinculados a dificuldades financeiras do estudante; relacionados às dificuldades de atualizar-se a universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade; relacionados a ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação. (Brasil, 1996, pp. 30-31).

Como vimos, temos mais de 40 causas nesses três grandes grupos. E para complicar, tais fatores podem, isolada ou associadamente, ser a causa da saída dos estudantes da universidade. De acordo com o penúltimo Mapa do Ensino Superior no Brasil²⁷ publicado pelo Instituto Semesp²⁸ em 2020, a taxa de evasão nas instituições públicas manteve-se estável nos últimos seis anos, com percentual variando em torno de 18%. Não há nesse levantamento estudos sobre as causalidades envolvidas na saída do estudante, pois temos acesso somente a um dado quantitativo.

Todavia, é preciso ter muito cuidado na compreensão desses índices, principalmente quando relacionados às instituições públicas, uma vez que o fenômeno tem recebido ao longo dos anos um enfoque desproporcional, que precisa ser contextualizado a depender das causas envolvidas no processo de saída do estudante (Ristoff, 1999; Costa, Silva, & Barbosa, 2021). Como já fora mencionado pela própria Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, ainda em 1996:

[...] não se deve entender diplomação ou evasão como fenômenos simplesmente numéricos; é fundamental ter-se clareza de que por detrás de todo número existe uma história. Nesta perspectiva, os números surgem tão somente como indicadores de problemas cuja compreensão exige constatações e análises de natureza qualitativa. (Brasil, 1996, p. 31).

Com esse pontapé dado pela Comissão, o tema da evasão passou a ter destaque no cenário nacional na avaliação nas IFES. Nas leituras sobre as pesquisas referentes ao fenômeno no país, nos deparamos com dois focos de estudos distintos: de um lado, observamos uma preocupação com os índices quantitativos, em que a evasão configura desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos, que vai ao encontro com o surgimento de uma universidade de mercado (Silva Filho *et al.*, 2007); do outro lado, um viés mais crítico, contextualizando o fenômeno através de uma leitura da realidade marcada por

²⁷ O 10º Mapa da Educação Superior no Brasil publicado pelo Instituto Semesp utilizou como referência os dados de 2018 do Censo da Educação, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2019 e outras fontes como IBGE, microdados do ENEM e do PROUNI, Big Data (Instituto Semesp, 2020).

²⁸“O Semesp, entidade que representa mantenedoras de ensino superior do Brasil, tem como objetivos prestar serviços de excelência e orientação especializada aos seus associados, oferecer soluções para o desenvolvimento da educação acadêmica do país, e preservar, proteger e defender o segmento privado do ensino superior brasileiro.” Disponível em <https://www.semesp.org.br/quem-somos/>.

desigualdades no acesso à Educação Superior no Brasil²⁹ (Ristoff, 1999; Bueno, 1993; Almeida, 2019; Rangel *et al.* 2019; Sá, 2019; Coimbra, Barbosa, & Costa, 2021).

No trabalho realizado por Júnior e Real (2017) para identificar as pesquisas sobre evasão na Educação Superior, os autores constataram a complexidade intrínseca em relação ao fenômeno da evasão. Grande parte do material encontrado está concentrada na década de 1990 e nos anos 2000, ampliando-se, sobretudo, a partir de 2011, quando se intensifica o processo de ampliação do acesso e passam a ser implementados programas voltados para a permanência estudantil.

Precisamos também trazer uma observação importante sobre a influência da pauta neoliberal presente em todo mundo a partir de 1990, um contexto de mercado em que o controle da evasão pode estar atrelado à lógica da eficiência econômica, que pressupõe ser necessário e suficiente formar mais pessoas com o menor investimento possível, lógica esta que também acaba adentrando as instituições públicas de ensino superior (Lima Júnior *et al.*, 2019).

Mesmo com as reflexões deixadas pela Comissão em 1996 há mais de uma década, observamos nos tempos atuais como o Tribunal de Contas da União (TCU) em conjunto com a Secretaria Federal de Controle Interno e a Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC tem usado um conjunto de indicadores de gestão e de avaliação das universidades, entre os quais se destaca a Taxa de Sucesso na Graduação (TSG) e a Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação (TCG), introduzida pelo decreto que cria o Reuni, sendo ambas baseados em índices quantitativos, mantendo esse foco de otimização no uso dos recursos públicos (Lima Júnior *et al.*, 2019).

Tal lógica fica ainda mais evidente no texto do Decreto, ao trazer como meta global elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento, além de aumentar a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos. Além disso, entre as diretrizes propostas no seu artigo segundo, vemos que a primeira se trata justamente de reduzir as taxas de evasão, ocupar vagas ociosas e aumentar as vagas de ingresso, especialmente no período noturno. Lembremo-nos de que as instituições que aderiram ao Reuni receberiam recursos financeiros para a contratação de técnico-administrativos e docentes, construção de salas de aulas, bibliotecas e laboratórios. Em contrapartida abririam cursos já preestabelecidos

²⁹ Na seção anterior nos dedicamos a expor o histórico do ensino superior no Brasil.

pelo Ministério da Educação (MEC) e deveriam atingir as metas estabelecidas pelo programa.

Em relação a essas metodologias de avaliação, Lima Júnior *et al.*, (2019) em um estudo feito por meio dos dados extraídos do registro acadêmico da Universidade de Brasília (UnB) indicaram a necessidade de reformulação desses métodos, considerando as peculiaridades do sistema de ensino público brasileiro. Em uma de suas propostas, pontuaram novos indicadores³⁰ que possuem como característica fundante uma natureza longitudinal e o acompanhamento do percurso acadêmico efetivamente realizados pelos estudantes através do seu CPF³¹. Precisamos nos atentar para o fato de que somente por meio de números não conseguiremos entender os motivos pelos quais o estudante deixou o curso de graduação, e muito menos formular estratégias que possam efetivamente auxiliar na sua permanência neste nível de ensino.

Desta forma, conhecendo os fatores que estão envolvidos em cada evasão – individuais, institucionais e/ou socioculturais e econômicos – poderíamos compreender quais as causalidades das saídas dos estudantes podem ser prevenidas pela própria instituição e quais envolvem transformações sociais mais ampliadas, por meio de políticas públicas que de fato garantam o direito ao ingresso e à permanência em todos os níveis de ensino. Para isso é necessário analisar o fenômeno considerando os aspectos institucionais, sociais, econômicos e culturais que o constituem, para além dos índices divulgados.

De posse dessas informações sobre os fatores envolvidos na evasão, se faz necessário retomar quais são as finalidades da Educação Superior no nosso país, conforme consta no artigo 43, da Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB (Lei nº 9.394/96):

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, [...]; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do

³⁰No trabalho, os autores sugeriram a Taxa Longitudinal de Evasão (TLE) e a Taxa Longitudinal de Retenção (TLR), como alternativas que podem resolver as limitações dos indicadores vigentes com algumas vantagens. A principal é possibilitar um olhar diferente sobre a relação entre evasão e mobilidade (Lima Júnior *et al.*, 2019).

³¹Nas análises retomaremos essa discussão, uma vez que a UFU computa como evasão toda saída do estudante de um curso, a partir do número de sua matrícula.

meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional [...]; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, [...]; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, [...]; VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, [...] (Brasil, 1996, n.p).

Sobre isso, Coimbra, Silva e Costa (2021) discutem que entre as oito finalidades, apenas uma está dedicada ao objetivo de diplomar pessoas, deixando claro que esse nível de ensino não pode ser reduzido à fabricação de diplomados ou à formação de força de trabalho. Resumindo, para podermos de fato analisar a evasão, é primordial que tenhamos expostas todas as suas especificidades, principalmente aquelas que não aparecem de forma explícita. Casos, por exemplo, em que a saída pode ser analisada como **exclusão do ensino superior**. Bueno (1993) reflete sobre isso ao nomear como fenômenos diferentes, pois a evasão estaria relacionada a uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade e a palavra exclusão implicaria na admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo o que a cerca, incluindo fatores intra e extra-escolares que interferem na permanência. Neste sentido, o autor indaga:

Qual a nossa responsabilidade? O que temos feito e podemos fazer para enfrentar os fatores intra-escolares? Serão somente estes fatores, mais próximos, os que devemos considerar, numa discussão sobre a evasão dos nossos alunos? Ou será que não cabe à universidade usar sua posição de liderança e ajudar a remover as dificuldades impostas especialmente pelos fatores externos? (Bueno, 1993, p. 5).

Sobre isso, Ezcurra (2011) nos alerta para a necessidade de relativizar o fenômeno, principalmente diante do processo da massificação do ensino superior. O acesso a este nível de ensino pelas camadas populares precisa ser analisado criticamente. De acordo com a autora, a evasão entre estes segmentos é muito maior; grupos sociais historicamente excluídos, tão logo acessam a graduação, são os que proporcionalmente mais a abandonam.

Outro ponto importante, destacado por Ristoff (1999), traz que grande parte do que é encarado como evasão deveria ser denominado mais propriamente como **mobilidade**, ou seja, a transição deste estudante para outros cursos, ou outras instituições:

Parcela significativa do que chamamos de evasão no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga mas busca; não é desperdício mas investimento, não é fracasso – nem do aluno, nem do professor, nem do curso ou da instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre as suas verdadeiras potencialidades. (p. 125).

E esta mobilidade pode estar relacionada a um conjunto de fatores, como por exemplo: baixo prestígio de certas profissões, baixos salários, dificuldades financeiras para se manter em um determinado *campus*, qualidade pedagógica dos docentes, pouca atratividade dos cursos, currículos inchados e repetitivos, a falta de oportunidade de preparação para a escolha profissional, dificuldades de adaptação etc. que podem tanto estar relacionados com a exclusão quanto com o motivo da mobilidade desse aluno no ensino superior (Ristoff, 1999; Bueno, 1993). Além disso, Ristoff (1999) menciona também que há uma mobilidade natural em que os seres humanos exploram as suas potencialidades e seus desejos de realização, mas nem por isso deve-se declarar como um fracasso, ou mesmo desperdício de dinheiro público. Como vimos, para além do diploma, a universidade se detém também na formação humana.

Contudo, precisamos destacar que esta mobilidade não pode ser considerada essencialmente “natural”, pois as trajetórias de vida que fazemos estão diretamente influenciadas e determinadas pela nossa realidade concreta e principalmente pelos modos de produção vigentes em nosso tempo. Diante de uma sociedade marcada pela desigualdade social, não são todas as pessoas que podem explorar as suas potencialidades – e como veremos na seção seguinte – o processo de “escolha” de um curso superior não acontece como imaginamos.

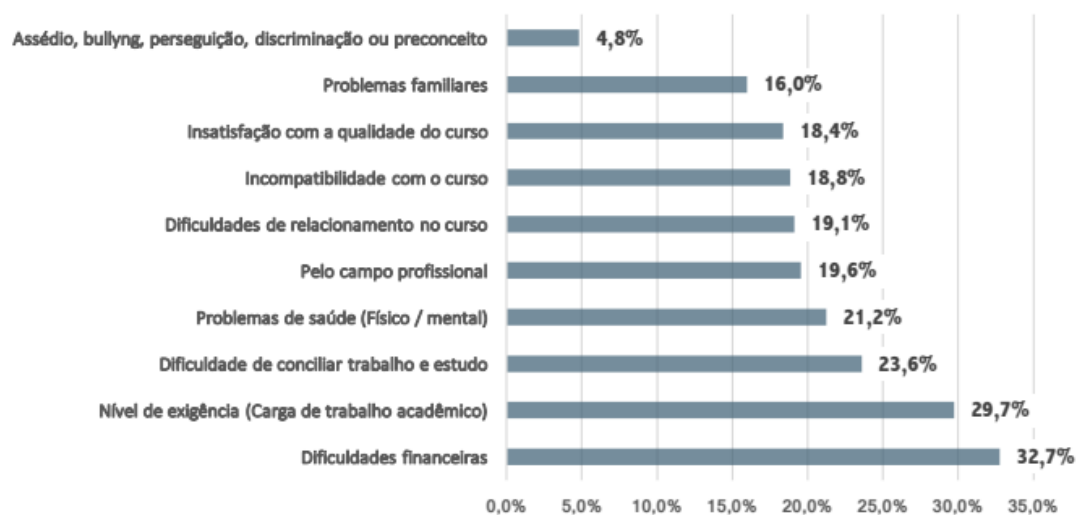
Diante da generalidade de causas possíveis para caracterizar o fenômeno, Morosini *et al.* (2011) realizaram um levantamento nos principais periódicos da área de Educação no país, tendo como um dos objetivos identificar as causas e consequências da evasão. Aquelas que mais se destacaram foram aspectos: a) financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante; b) relacionados à escolha do curso, expectativas

pregressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade; c) interpessoais – dificuldades de relacionamento com colegas e docentes; d) concernentes ao desempenho nas disciplinas e tarefas acadêmicas – índices de aprovação, reprovação e repetência; e) sociais, como o baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida; f) a incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho; g) familiares como, por exemplo, responsabilidades com filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos, etc.; h) o baixo nível de motivação e compromisso com o curso.

Baseando-se no diálogo com esta bibliografia, a última Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos de todos os cursos e áreas das IFES do Fonaprace inseriu no questionário a pergunta se o (a) discente já pensou em abandonar o curso, obtendo como resultado o percentual de 52,8% dos (as) discentes das IFES (Fonaprace/Andifes, 2018). Além disso, listou algumas razões que poderiam estar relacionadas e obtiveram os seguintes resultados:

Gráfico 5

Percentual de discentes que pensaram em abandonar o curso, segundo motivo para abandonar o curso – 2018



Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018)

Considerando toda essa multiplicidade de fatores que podem estar relacionados com a causa da saída do estudante do seu curso e /ou instituição, é primordial que se estabeleça um delineamento em comum para a compreensão do fenômeno, considerando todas as suas divergências. Retomando a discussão presente no início desta seção sobre

os significados atribuídos à evasão, percebemos que sem conhecer as razões e o contexto histórico, econômico e cultural envolvidos na decisão que os estudantes tomaram de saírem dos cursos, é improvável que consigamos analisar o fenômeno da evasão no *campus* Patos de Minas e suas nuances.

Foi por este motivo que para esta pesquisa procuramos conhecer as causalidades envolvidas da evasão presente no *campus* ora investigado. Por meio desse levantamento acreditamos ser possível ampliar as discussões sobre a temática, mas antes disso nos cabe agora a responsabilidade de discorrer sobre a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior, que abordaremos na seção seguinte.

3 – PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

Vejam
que toda postura revolucionária é uma postura
essencialmente histórica,
é uma postura que se coloca na direção do
desenvolvimento da história.
(Saviani, 2008, p. 32).

Nas duas primeiras seções deste trabalho nos propomos a trazer ao leitor o resgate histórico da Educação Superior no nosso país e por meio disso, apontamentos críticos das suas finalidades na atual organização social. Em seguida, foi a vez de discutir sobre o fenômeno da evasão e algumas das suas particularidades. Agora nesta seção, manteremos a mesma lógica de historicidade aplicada anteriormente, uma vez que para analisarmos o papel da(o) psicóloga(o) escolar e educacional no enfrentamento à evasão no ensino superior precisamos entender o processo histórico da Psicologia Escolar e Educacional enquanto ciência e sua relação com a Educação.

Sendo assim, nesta seção trazemos os principais aspectos ligados ao surgimento da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil; o seu processo de chegada ao ensino superior, especificamente à Assistência Estudantil; além de possíveis contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão acerca do fenômeno da evasão. Desta forma, conseguiremos compreender as nuances da participação dos psicólogos neste nível de ensino atualmente e vislumbrar possibilidades de atuações alternativas àquelas que se tornaram hegemônicas.

3.1 – As raízes da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil

A história da Psicologia Escolar e Educacional remonta aos tempos coloniais, época em que já existiam elaborações sobre o fenômeno psicológico a partir das preocupações com a Educação e a Pedagogia. Para facilitar a compreensão desse processo, utilizaremos como ponto de partida a sugestão de Barbosa (2011) de uma proposta de periodização do surgimento da Psicologia em sua relação com a Educação,

construída a partir dos principais marcos históricos do Brasil. No entanto, a autora destaca que processo histórico não deve ser entendido como linear ou mesmo estagnado, pelo contrário, é um processo que possui avanços e retrocessos em um determinado tempo-espaço. Esses períodos mostram o percurso pelo qual passou a chamada “Psicologia Educacional e Escolar”³² no Brasil ao longo desses anos e correspondem às seguintes etapas:

Primeiro período – Colonização, saberes psicológicos e Educação (1500-1906);

Segundo período – A Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930);

Terceiro período – Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na Educação (1930-1962);

Quarto período – A Psicologia Educacional e a Psicologia “do” Escolar (1962-1981);

Quinto período – O período da crítica (1981-1990);

Sexto período – A Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução (1990-2000);

Sétimo período – A virada do século: novos rumos? (2000-). (Barbosa, 2011, p. 342)

No primeiro período – Colonização, saberes psicológicos e educação – educando meninos rudes – que se estende até 1906, temos como marco inicial a chegada dos portugueses ao Brasil. No entanto, o início da educação formal só começou com a chegada da missão jesuíta em 1549, que tinha como principal objetivo propiciar a educação dos indígenas no Brasil e da população recém-chegada. Em relação à Psicologia, o que havia nessa fase eram ideias ou saberes psicológicos voltados para a educação de crianças de modo a domá-las ou moldá-las segundo os propósitos dos adultos (Antunes, 2003; Barbosa, 2011).

³² Segundo a cronologia proposta por Barbosa (2011), ao invés da nomenclatura tradicionalmente utilizada, Psicologia Escolar e Educacional, seria mais coerente mudar para Psicologia Educacional e Escolar, devido ao fato de os estudos teóricos que caracterizam o campo educacional terem configurado os primórdios da área; a aplicação prática de tais conhecimentos delinear a Psicologia Escolar. Entretanto, embora concordemos com a autora, escolhemos manter Psicologia Escolar e Educacional devido ao uso mais corrente e conhecido do termo.

Segundo Antunes (2003), isto pode ser constatado através dos assuntos abordados; dentre eles:

aprendizagem; natureza dos determinantes do desenvolvimento psicológico da criança; influência dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos; desenvolvimento sensorial e motor, intelectual e emocional; motivação; o papel do jogo no desenvolvimento; controle e manipulação do comportamento; utilização de prêmios e castigos como instrumentos de controle do comportamento infantil; processo de formação da personalidade da criança; educação feminina e educação indígena. (p. 141).

Antunes (2003) acrescenta ainda que mesmo havendo em muitas obras pensamentos originais que refletiam contradições para o sistema colonial – como por exemplo a educação feminina – estas foram escritas pelas camadas dominantes, evidenciando uma tentativa de dominar o conhecimento psicológico e com isso exercer controle sobre pensamentos, atitudes e comportamentos dos colonos.

Com a chegada da família real ao país em 1808, mudanças importantes emergiram em termos de educação e cultura. Nessa época, o Brasil deixou de ser colônia; tivemos a implantação das primeiras instituições de ensino superior e, além disso, em 1822 conquistamos a Proclamação da República (Barbosa, 2011).

A implantação da Educação Superior no Brasil, no século XIX, favoreceu o surgimento de fontes importantes para as questões educacionais articuladas com discussões relativas ao fenômeno psicológico. No entanto, as teses produzidas nos primeiros cursos superiores refletiam o pensamento médico da época, com foco para a explicação das condutas e na prescrição de regras, além de anunciar a chegada movimento higienista no Brasil. Enfim, “a escola e o processo educativo em geral tornaram-se alvos importantes para o projeto do saneamento físico e moral da sociedade, no bojo das ideias de higienização das cidades.” (Antunes, 2003, p. 146).

Em meados do século a preocupação com os processos pedagógicos e conhecimentos relativos ao psiquismo surge em 1890 de maneira mais explícita, por meio da Reforma Benjamin Constant, a formalização do ensino da Psicologia³³. Vale destacar

³³ A disciplina de Filosofia foi substituída pela disciplina Psicologia e Lógica, o que mais tarde, em 1892, influenciou o estabelecimento da disciplina de Pedagogia e Psicologia como integrante do currículo das Escolas Normais (Antunes, 2003).

que antes de sua institucionalização como disciplina, os conteúdos relacionados ao fenômeno psicológico estavam presentes em outras áreas, como Filosofia e Pedagogia. Não podemos deixar de mencionar também que somente uma pequena parcela da população tinha acesso ao ensino, e este ensino tinha como objetivo a formação moral da criança (Antunes, 2003; Saviani, 2010).

Em 1906, para estimular a realização de pesquisas educacionais, é criado o centro de produção de conhecimento *Pedagogium*. Barbosa (2011) refere-se a este momento como marco do final do primeiro período do desenvolvimento da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil e também como momento inicial de destaque para a Psicologia brasileira. Dentro desse centro, tivemos a criação do Laboratório de Pedagogia Experimental, apoiado nas ideias de Alfred Binet (1857-1911), pesquisador que criou a escala psicométrica de inteligência – instrumento que acabou sendo incorporado ao laboratório – estreitando desta forma, a relação da psicométrica com a Pedagogia (Antunes, 2003; Barbosa, 2011; Yazlle, 1997).

Em relação a esse período, Sawaya (2002) complementa que tanto esse laboratório, quanto o Gabinete de Psicologia Científica na Escola Normal Secundário de São Paulo em 1914, estavam voltados para os estudos das características dos estudantes, buscando por meio das ideias da Psicologia das diferenças individuais justificativas para explicar os motivos pelos quais algumas crianças apresentam bom rendimento na escola e outras não. Essa compreensão, para a autora, originou “uma das mais influentes teorias para o fracasso escolar no Brasil. [...] Nessa visão o fracasso escolar é entendido como sendo do aluno, na medida em que não é portador das características necessárias para o seu bom desempenho escolar.” (Sawaya, 2002, p. 108).

O segundo período – A Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930) –, compreende um momento histórico em que vemos uma ascensão do pensamento científico em relação aos saberes considerados leigos naquela época. A Psicologia ainda estava dispersa em outros campos dos saberes, com grandes influências do pensamento médico, principalmente do movimento Higienista. Ressalta-se que este movimento estava atrelado a uma visão eugenista e preconceituosa contra as classes desprivilegiadas, e acabou levando a marca da normalização para a nossa sociedade. Sobre isso, Barbosa (2011) explica que “esta marca do ajustamento, normalização, tinha como prerrogativa a justificação das desigualdades sociais por meio das diferenças individuais” (p. 362).

É justamente no início do século XX, que a Psicologia conquista sua autonomia como uma área específica de conhecimento em nosso país, sobretudo graças a sua

proliferação como componente curricular nas Escolas Normais da época e também com a inauguração de vários laboratórios de pesquisa. Também se desenvolveram os campos tradicionais de atuação da Psicologia, como a atuação clínica e a intervenção sobre a organização do trabalho (Antunes, 2003).

Nessa época, portanto, a Psicologia se fortalece de maneira mais explícita em conteúdos de disciplinas e instituições, contudo em um contexto onde a Educação tinha um papel importantíssimo para a proliferação das ideias higienistas, utilizando-se inclusive de laboratórios científicos para reiterá-las. Antunes (2003) refere-se a esse momento como autonomização da Psicologia.

Pode-se afirmar que

[...] o processo pelo qual a psicologia conquistou sua autonomia como área de saber e o incremento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX estão intimamente relacionados, de tal maneira que é possível afirmar que psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra. (Antunes, 2008, p. 471).

O terceiro período citado por Barbosa (2011) compreende os anos de 1930 a 1962 e foi denominado por ela como Desenvolvimentismo – A Escola Nova e os psicologistas na Educação. É um período histórico marcado por muitas transformações nos setores político, econômico, educacional e cultural. Além disso, inicia-se um crescimento urbano e industrial bastante significativo, e a mudança de um país tipicamente agroexportador para uma economia industrial.

Ainda no início desse período, tivemos a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública em 1930, tendo como destaque a implantação da Reforma Francisco Campos, que organizou um plano nacional para a educação, inclusive a separação entre ensino primário, secundário e superior. Com essas mudanças, configura-se no país um cenário de discussões sobre a Escola Nova – movimento que preconizava uma escola pública, laica e gratuita, entre outros aspectos – e o crescimento da psicologização da educação. Nesse movimento de “psicologização” da educação, surgiram vários serviços para atendimento e orientação infantil dentro das Escolas Normais e também laboratórios de pesquisa, cursos de formação e especialização nas universidades (Barbosa, 2011).

Em virtude do movimento de modernização do Brasil, do fortalecimento do pensamento liberal e da luta contra a hegemonia do modelo agrário-exportador em

direção ao processo de industrialização, a Educação surge como um instrumento fundamental, para a concretização do projeto de construção de uma nação, que demandava a formação de um novo homem, apto para as novas exigências desse mundo. Junto a ela, a Psicologia ganha um espaço de interesse entre os intelectuais da época, pois se apresentava como uma ferramenta capaz de conhecer o educando e o processo pedagógico, especialmente em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil (Antunes, 2003, 2008).

Não podemos nos esquecer de que o desenvolvimento das relações entre as ideias psicológicas e as questões educacionais foi influenciado pelo incremento do modo de produção capitalista já vivenciado na Europa. No entanto, as ideias ingressavam no país de maneira acrítica, sem contextualizar a realidade histórica social concreta vivida pelos dois continentes. A Psicologia seria requerida, posteriormente, como uma das “novas formas de conhecimento para subsidiar, legitimar e justificar” (Antunes, 2003, p. 149) os pressupostos e práticas do desenvolvimento desse novo modo de produção, auxiliando no controle e na prevenção dos problemas que emergiam.

Somando-se às influências das mudanças econômicas e sociais da sociedade da época, houve no curso da história entre a Psicologia e a Educação uma forte presença de modelos biológicos e físicos da Medicina. Isto foi possível verificar tendo em vista a quantidade de laboratórios de Psicologia que começam a ser criados para estudar tanto aspectos relacionados ao comportamento do indivíduo, quanto aspectos que visavam a busca de patologias orgânicas para explicar os desvios e os desajustes (Yazlle, 1997). Esta influência da Medicina se torna mais notória nos primórdios do século XX, com o Movimento de Higiene Mental, que

via a escola e outras instituições de atendimento à infância como espaços para se prevenir desajustes e conduzir a comportamentos adaptados socialmente, em uma perspectiva diagnóstica, clínica e individualizante, evidentemente utilizando-se do instrumental psicológico desenvolvido anteriormente e aperfeiçoado a partir das técnicas psicanalíticas e dos conceitos de psicopatologia introduzidos pela psiquiatria. (Yazlle, 1997, p. 23).

Neste sentido, pressupostos das teorias psicanalíticas contribuíram para a ampliação da compreensão dos desajustes emocionais e dos seus recursos terapêuticos, a partir da introdução de um modelo clínico de Psicologia Escolar, inspirado na Medicina,

com o intuito de diagnosticar e tratar as crianças que apresentavam problemas de aprendizagem. Entretanto, tais modelos foram baseados nos padrões de normalidade e adaptação da sociedade da época, que acabara de entrar em um projeto social de modernização (Lima, 2005; Yazlle, 1997).

Durante esse processo de expansão da Psicologia nas instituições educacionais, de acordo com Antunes (2003), já é possível observar de maneira incipiente a diferenciação da Psicologia Educacional e da Psicologia Escolar. A primeira seria baseada no “conjunto de saberes que pretende explicar e subsidiar a prática pedagógica, sendo, portanto, de domínio necessário para todos os educadores”; e a segunda, vista como um “campo de atuação de profissionais da psicologia que atuariam no âmbito da escola, desempenhando uma função específica, alicerçada na psicologia e que se caracterizou inicialmente por adotar o modelo clínico de intervenção” (Antunes, 2008, p. 472). Ambas as definições andariam separadas até o surgimento do movimento de uma perspectiva crítica na área, que só viria a acontecer anos à frente.

Chegamos, então, ao quarto período, entre 1962 a 1981, citado por Barbosa (2011) – A Psicologia Educacional e a psicologia do³⁴ escolar, que traz como característica a grande produção científica na área e o processo de regulamentação da Psicologia. Nessa época, o país vivenciava transformações sociais, culturais e econômicas importantes, com intensas mobilizações e pressões sociais. Além da entrada no processo de modernização e industrialização, tínhamos presentes várias influências ideológicas, como o pensamento dominante do positivismo na Europa e nos Estados Unidos – pautado na observação, mensuração e quantificação – e, sobretudo, influências da classe empresarial e industrial e da pressão da classe médica, que resultaram em práticas de atuação conhecidas até os dias de hoje, como padronização, rotulação, patologização e fragmentação, o foco do tratamento por meio do modelo clínico, instrumentalizado pelos testes psicométricos e orientação familiar (Antunes, 2003; Barbosa, 2011).

Enfim, foi nessa conjuntura que obtivemos a regulamentação da profissão de psicólogo por meio da Lei nº 4119 de 27 de agosto de 1962 e a criação de cursos específicos para a sua formação. Anos depois, com a instauração da ditadura militar em 1964 e a Reforma Universitária em 1968, há a abertura de vários cursos de Psicologia,

³⁴ No processo de desenvolvimento da Psicologia Educacional e Escolar, tivemos nos seus primórdios o uso de várias nomenclaturas, a depender da instituição e do (a) autor(a). Neste caso, o uso da partícula “do” no termo estava presente no documento de criação do curso de pós-graduação em Psicologia na USP, com a nomenclatura “Psicologia do escolar” (Barbosa, 2011).

através da expansão do ensino público privado no país. Os currículos foram desenhados a partir de teorias individualizantes, reforçando a culpabilização dos sujeitos e ratificando a ideia de que estes eram doentes psicologicamente desvinculados da realidade social. Esses cursos fomentaram um grande contingente de profissionais formados e ao mesmo tempo a emergência de polêmicas e críticas nas relações entre a Psicologia e a Educação (Moura, 2015; Antunes, 2003). Antunes afirma que:

A utilização e a interpretação indiscriminadas e aligeiradas de teorias e técnicas psicológicas, como os testes (principalmente os de nível mental e de prontidão); a responsabilização da criança e de sua família, em nome de problemas ditos de “ordem emocional”, para justificar o desempenho do aluno na escola e a redução dos processos pedagógicos aos fatores de natureza psicológica colaboraram para interpretações e práticas no mínimo, equivocadas, desprezando o processo educativo como totalidade multideterminada, relegando a segundo plano, ou omitindo, fatores de natureza histórica, social, cultural, política, econômica e, sobretudo, pedagógica na determinação do processo educativo. (Antunes, 2008, p. 472).

Como vimos, as principais críticas estavam relacionadas ao uso indiscriminado dos testes, que acabavam considerando os sujeitos como os únicos responsáveis pelos “problemas de aprendizagem”, negligenciando suas condições sociais, históricas, políticas e pedagógicas. Essas práticas reproduziram estigmas e preconceitos e foram nocivas para muitas crianças, pois buscaram as determinações desses “problemas” em fatores como “desenvolvimento mental, atenção e comprometimentos motores e emocionais” (Antunes, 2003, p. 164). Estes últimos eram encarados como produto das relações familiares, especificamente das famílias das classes populares, segundo Antunes (2003), Sawaya (2002) e Patto (1992).

Vale lembrar que nos anos 70 no Brasil, tivemos uma forte influência da teoria da Carência Cultural ou Privação Cultural, que se originou nos Estados Unidos na transição da década de 50 para a década de 60, com novas explicações para o fracasso escolar. De acordo com essa teoria, “o fracasso escolar dos alunos de camadas populares se deve a deficiências ou deficit ou privação cultural decorrentes de suas precárias condições de vida.” (Sawaya, 2002, p. 109). Ou seja, as deficiências que estes estudantes possuem, de acordo com essa teoria, são geradas pelo ambiente carente em que vivem. Entretanto,

Sawaya (2002) nos alerta que não foram feitos estudos para explicar a relação dessas famílias com a pobreza e como lidavam com suas condições materiais de vida. A ausência dessa perspectiva crítica acabou favorecendo uma visão negativa das camadas pobres, além de enfatizar a ideia de que o fracasso escolar estava relacionado apenas ao aluno pobre e suas condições de vida.

Algum tempo depois, como respostas às críticas que surgiram, esta ideia é substituída pela teoria da Diferença Cultural, a qual afirmava que o aluno das camadas populares fracassava na escola devido a divergências culturais da classe pobre em relação à classe média. Sawaya (2002) explica que o fundamento se baseava na explicação de que as crianças consideradas pobres “falam uma linguagem diferente das crianças de outras classes sociais, resolvem problemas escolares de maneira distinta, possuem valores, padrões culturais que diferem substancialmente de outras crianças e daqueles propostos pela escola e pela sociedade em que vivem.” (Sawaya, 2002, p. 200). Agora, nessa explicação, temos em vigor um pressuposto de que existe uma linguagem e uma cultura “corretas”, representadas pelas camadas dominantes, as quais serviriam de parâmetro para outras classes sociais.

Enfim, essas concepções penetraram as raízes e as práticas da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil. Além disso, Antunes (2007) aponta que após a regulamentação, o campo da Educação perdeu espaço para o campo da Clínica. Sobre isso, a autora fala que

[...] justamente com a regulamentação da profissão, o campo da educação, antes base para o desenvolvimento da psicologia no Brasil, torna-se secundário na preocupação dos profissionais da área. Isso se revela não apenas no âmbito curricular, mas sobretudo, na preferência de alunos e profissionais pelos campos da clínica e da organização do trabalho. Esse também é um dos fatores explicativos para a adoção de uma modalidade clínico terapêutica na ação da psicologia escolar, tendo como base o modelo médico [...] (Antunes, 2007, p. 472).

Temos, portanto, de um lado uma Psicologia comprometida com a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária e, de outro, a existência de uma relação estreita com os interesses dominantes do modelo médico da época e dos modos de produção em vigor. É nesse cenário que observamos a introdução de um pensamento

divergente que pudesse explicitar a relação da Psicologia com a Educação. Aqui, temos o quinto período citado por Barbosa (2011) – O período da crítica (1981 a 1990).

Havia nesse momento o fortalecimento de debates sobre a relação entre Educação e Trabalho, sobretudo a crítica da incidência de um cunho tecnicista no campo educacional. De acordo com Barbosa “o momento era caracterizado pelas afirmações de qualidade total na educação com ênfase nos propósitos de eficácia, eficiência e competitividade cuja base estava no pensamento liberal” (2011, p. 396).

O trabalho que inaugura esse período é a tese de Maria Helena Souza Patto, intitulada *Psicologia e Ideologia: Reflexões sobre a Psicologia Escolar*, defendida em 1981 no Instituto de Psicologia da USP/SP. De acordo com Souza (2009), podemos destacar as seguintes críticas levantadas pela autora:

a) à concepção de ciência da Psicologia, centrada no positivismo, na Psicometria e na Psicologia Diferencial; b) às explicações a respeito das dificuldades de aprendizagem, focadas na criança e na teoria da Carência Cultural; c) ao modelo clínico, psicoterapêutico e reeducativo de atuação psicológica no atendimento à queixa escolar. (p. 180).

Portanto, a Psicologia Escolar pode ser considerada pioneira em relação ao fato de ter realizado uma crítica à formação profissional e ao modelo de atuação psicológica em educação que estava em vigor na época. Entre as repercussões mais importantes estavam a necessidade de realizar pesquisas que observassem os fenômenos educacionais a partir dos processos que acontecem no interior da escolar, o estudo de modelos teórico-metodológicos que ultrapassassem a visão unilateral de adaptação da criança ao sistema escolar, a necessidade de autonomia do trabalho do psicólogo nesse campo e, por último, a urgência da reconstituição da identidade do psicólogo no campo da educação (Souza, 2009).

Neste sentido, Patto foi responsável por fazer um chamamento aos psicólogos, com destaque ao psicólogo escolar, para a necessidade de uma mudança no modo de compreender as classes menos favorecidas, e desta forma construir uma Psicologia que não respondesse mais a esse sistema excludente e discriminatório. Com isso, tivemos a emergência de vários debates acadêmicos em relação ao papel da Psicologia Escolar e Educacional no contexto educativo (Barbosa, 2011).

Barbosa (2011) destaca ainda que

[...] neste momento da Psicologia, a exemplo do que ocorreu no campo da História nos anos 1980, também se estabeleceu uma crise, de discussões sobre o papel ideológico desta ciência e debates em torno de uma Psicologia Tradicional e alicerçada em pressupostos positivistas, respondendo aos interesses capitalistas e à crítica a este tipo de pensamento. (p. 400-401).

Com o propósito de esclarecer qual o papel do psicólogo na escola, crescem as discussões no interior da área e a necessidade de um novo olhar para a Psicologia e a Educação. Esse processo inaugura o Sexto Período no desenvolvimento da Psicologia Escolar e Educacional, citado por Barbosa (2011) – A Psicologia Escolar e Educacional e a reconstrução (1990 a 2000).

Sobre esse período a autora traz que houve a continuidade de uma “década da denúncia” (Barbosa, 2011, p. 404) que se iniciou nos anos 80 e continuou nos anos 90 com questionamentos acerca da Psicologia e o seu papel ideológico, principalmente quando o psicólogo exerce uma função no contexto educativo de reprodutor de técnicas e aplicador de testes, “contribuindo para formular rótulos e encaminhar crianças com dificuldade de escolarização como crianças portadoras de problemas.” (Barbosa, 2011, p. 404).

Aqui podemos mencionar outra publicação de Maria Helena Souza Patto, “A produção do fracasso escolar” (1990), em que a autora faz uma análise sobre “como a escola produz essas rotulações da ‘criança que não aprende’, com preconceitos de raça e classe social” (Barbosa, 2011, p. 405). O trabalho realizado pela autora despertou inúmeros questionamentos para as áreas da Psicologia e da Educação, e trouxe a questão do fracasso escolar para o campo de intervenção do psicólogo escolar e educacional.

Em relação às teorias da Carência Cultural e da Diferença Cultural, responsáveis por reforçar que os motivos para o fracasso escolar estavam nos alunos e em suas famílias, e também discutidas por Patto (1992), que mais uma vez nos alertou que

Se é verdade que há progressos nesta sequência – na passagem da primeira para as demais, por exemplo, dá-se a passagem de concepções genéticas para concepções ambientalistas de inteligência-, é verdade também que todas elas definem “ambiente” de maneira naturalista, a histórica, não levando em conta as relações de produção e as questões do poder e da ideologia e, nessa medida,

deixam espaço para a penetração da Ciência pelo senso-comum, pelo que parecer, pelos preconceitos e estereótipos sociais relativos aos pobres e não-brancos. (Patto, 1992, p. 109).

Além desses textos, outro marco importante para esse período de crítica, foi a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) em 1991³⁵ e da Revista Psicologia Escolar e Educacional em 1996, as quais permitiram a ampliação das discussões sobre as práticas dos profissionais e, sobretudo, novos referenciais teóricos coerentes para a área (Barbosa, 2011). Atualmente, a ABRAPEE configura-se como um espaço essencial de discussão e formação para os profissionais da Educação, tanto da Psicologia, quanto de áreas correlatas, tendo como veículo de divulgação do conhecimento produzido nas pesquisas, a Revista Psicologia Escolar e Educacional.

Barbosa (2011) finaliza a sua periodização do desenvolvimento da Psicologia Escolar e Educacional anunciando um Sétimo Período – A virada do século, novos rumos? (2000-). Sobre esse período ela salienta a dificuldade de fazer uma análise de um processo histórico em curso, além da necessidade de construirmos uma identidade e, diante disso, ela deixa-o em aberto, sugerindo uma continuidade nessa indagação posta no título. No entanto, pondera que com a ampliação dos espaços de atuação do psicólogo, verifica-se uma Psicologia Escolar e Educacional ainda mais próxima das Ciências Humanas, além da ampliação de trabalhos multiprofissionais e interdisciplinares.

Sobre esse momento de virada do século, observa-se que vemos uma Psicologia comprometida com a transformação da realidade. Com o aprofundamento das discussões na área foi possível a elaboração de elementos constitutivos de uma atuação e uma formação em Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, respaldada nos seguintes objetivos: “a) Compromisso político do psicólogo com a luta por uma escola democrática e de qualidade social; b) ruptura epistemológica com concepções adaptativas de Psicologia na direção de uma Psicologia Crítica; c) construção de uma práxis psicológica frente a queixa escolar.” (Souza, 2009, p. 180).

E por fim, retomando as divergências apresentadas na dicotomia em relação aos campos de atuação da Psicologia Escolar e da Psicologia Educacional, em que a primeira

³⁵Para mais informações sobre a história da ABRAPEE, sugerimos a entrevista com uma de suas fundadoras, a Profa. Dra. Solange Múglia Wechsler. Disponível no link <https://www.scielo.br/j/pee/a/PScd4pWxn5SdBTmgHpWphzb/?lang=pt>.

se situaria como campo de prática profissional e a segunda enquanto área de pesquisa em Psicologia, é importante destacar que com as discussões a partir de uma perspectiva crítica, teoria e prática passam a ser vistas como elementos indissociáveis na constituição de uma ciência dita humana (Souza, 2009).

Diante do surgimento dessa concepção ampliada da Psicologia Escolar e Educacional, Martínez (2010) propôs a classificação das formas de atuação do psicólogo na escola em dois grupos: “tradicionais” e “emergentes”. Em relação a esta classificação a autora pontua que o objetivo é apenas gerar visibilidade sobre as formas de atuação que rompem com práticas individualizantes nas instituições de ensino. Destaca ainda que “ambas as formas de atuação, as ‘tradicionais’ – aquelas que podem ser consideradas com uma história relativamente consolidada – e as ‘emergentes’ – as que apresentam configuração relativamente recente –, coexistem e guardam entre si inter-relações e interdependências diversas” (p. 43).

Como formas de atuação “tradicionais” a autora traz a avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; a orientação a alunos e pais, orientação profissional, a orientação sexual, a orientação e formação de professores e a elaboração e coordenação de projetos educativos específicos, como por exemplo, projetos relacionados à violência, ao uso de drogas, à gravidez precoce, ao preconceito, entre outros. Sobre essas ações, é possível observar que “estão principalmente associadas à dimensão psicoeducativa do contexto escolar, dimensão essa que tem sido o principal objeto de atenção no trabalho da instituição escolar e na qual se centram a atenção de todos os seus atores, entre eles, os psicólogos” (Martínez, 2010, p. 46). No que se refere às formas de atuação emergentes, a autora destaca as seguintes ações:

- 1) Diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional [...];
- 2) Participação na construção, no acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica da escola [...];
- 3) Participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho [...];
- 4) Contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica [...];
- 5) Coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos [...];
- 6) Contribuir para a caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado [...];
- 7) Realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo

educativo [...]; e por último, 8) Facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas (Martínez, 2010, pp. 47-52).

Podemos observar que as formas de atuação “emergentes” citadas por Martinez (2010) reforçam o processo de construção de uma Psicologia Escolar e Educacional Crítica, em que a preocupação com os processos educativos é ampliada para uma visão que considere as condições econômicas, sociais, culturais e políticas do contexto em que a escola está inserida.

No tópico seguinte desta seção, vamos resgatar de modo breve como aconteceu a entrada da Psicologia Escolar e Educacional na Educação Superior.

3.2 – A entrada da Psicologia Escolar e Educacional na Educação Superior Federal

Diante da quantidade de contribuições que a Psicologia Escolar e Educacional pode trazer para os processos educativos, outros espaços educacionais têm ganhado reconhecimento para a inserção da área, entre eles está a Educação Superior. Apesar de recente no Brasil, nos últimos anos houve um aumento significativo de pesquisas e publicações envolvendo este nível de ensino (Oliveira *et al.*, 2020).

Sobre isso, Sampaio (2010) ressalta que o histórico da pouca participação da psicologia brasileira nos centros universitários até então era uma herança dos próprios interesses da psicologia do desenvolvimento, que acabava tendo como foco a infância, deixando de lado os processos que acontecem na juventude, logo após a adolescência. Quando a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica se fortalece, novos espaços emergem e ampliam-se outras possibilidades de atuação.

Para compreender essa inserção, é importante destacar que foi na década de 1980, com a publicação da Constituição Federal em 1988 e a com criação do Fonaprace que surgem os Departamentos de Assistência Estudantil das universidades, compostos por equipes multiprofissionais, resultantes da participação do movimento estudantil na luta pelos seus direitos e serviços para garantia da permanência na Educação Superior.

A partir dos anos 2000, com a expansão do acesso a este nível de ensino e a execução de várias políticas públicas, como os programas Reuni e da Política de Cotas, que alteraram significativamente o perfil de estudantes das universidades públicas, várias demandas começaram a surgir. Ou seja, somente no século 21, com o movimento para a

garantia de reserva de vagas de estudantes vindos de escola pública, negros, afrodescendentes, quilombolas, indígenas através da Lei de Cotas que o cenário das universidades federais muda radicalmente: se antes tínhamos uma universidade reservada para as elites, com a lei, passamos a garantir o acesso de um segmento até então excluído do ensino superior federal (Oliveira *et al.*, 2020, Sampaio, 2010).

Portanto, temos um cenário desafiador, e com ele surge a necessidade um novo olhar sobre as novas demandas dos estudantes que ingressam na universidade. Sampaio (2010) salienta que precisamos repensar as práticas do campo psi nesse contexto, realizando um mapeamento antecipado do terreno por meio de estudos e pesquisas que

ultrapassem o caráter meramente sociodemográfico para dedicar-se àquilo que as estatísticas não informam: quais os recursos que trazem os estudantes para a universidade? Como aprendem a ser estudantes? Os alunos ditos “não tradicionais” – os mais velhos, os muito novos, as jovens mães, os moradores de bairros periféricos, os que necessitam compartilhar estudo e trabalho, os deficientes, os negros, os mestiços e os nativos – trazem, para o espaço acadêmico, expectativas, inseguranças e contribuições que precisam ecoar e ser objeto de escuta para que as políticas planejadas para a universidade contemplem a diversidade que ela abriga, sem silenciar discursos, saberes e histórias. (Sampaio, 2010, p. 100).

Esta necessidade apontada por Sampaio (2010) fica ainda mais evidente quando retomamos os resultados das últimas pesquisas do Fonaprace que nos mostram uma mudança significativa do perfil dos (das) estudantes matriculados nas IFES, ou seja, temos agora um panorama composto por um conjunto de indivíduos com condições econômicas e sociais desfavoráveis ao seu desenvolvimento e desempenho acadêmico, o que traz consigo responsabilidades para a Assistência Estudantil fazer avançar este processo, reduzindo níveis de desigualdades do país, mirando as condições para que os discentes em situação de vulnerabilidade social e econômica possam gozar das mesmas oportunidades educacionais e obter uma formação integral com qualidade.

Paralelamente a essas transformações e pensando nos percalços e desafios da inserção da Psicologia nesse campo, precisamos antes de tudo resgatar qual o papel da Educação Superior na nossa sociedade atual. Vimos anteriormente como ocorreu a expansão no ensino superior no Brasil, principalmente no setor privado. De acordo com

Bianchetti e Sguissardi (2017) juntamente ao decurso de sua expansão, a Educação Superior vive hoje, no âmbito mundial e principalmente no Brasil, “um efetivo processo de mercadorização/mercantilização sem precedentes.” (p. 14). Neste contexto temos a transformação da Educação Superior em um serviço comercializável, uma mercadoria/*commodity*³⁶. Sobre isso, os autores trazem o seguinte questionamento: “O que restará de *educação* na educação?” (p. 16).

Sendo assim, a Educação Superior passa a ser vista como uma fonte de lucro e objeto de desejo do mercado, influenciada o tempo todo por essa lógica. Isso não aconteceu de uma hora para outra, foi um processo histórico ao longo do tempo-espaço, influenciado pelo crescimento do capitalismo e, posteriormente, agravado pelo neoliberalismo. Observamos a instalação de um dilema, conforme Marinho-Araújo e Bisinoto (2011) destacaram; de “um lado, temos uma posição que resgata a função formativa e emancipatória a ela historicamente atribuída; de outro, constata-se seu atual estado de mercadoria” (p. 112).

Dispomos, desta forma, a partir da década de 1990, da concepção de uma Educação Superior de caráter neoliberal, influenciada pelas orientações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, com o foco em uma universidade voltada para o mercado, sendo eficiente e racional (Marinho-Araújo, 2015). Essa denúncia já era constatada em textos de vários autores, como Dias Sobrinho (2004), Ristoff (1999), Chauí (2001), Saviani (2010), entre outros. Dias Sobrinho (2004), por exemplo, aponta dois possíveis blocos nos quais se organizam as concepções e funções da Educação Superior. No primeiro temos a predominância de “ideias e práticas que priorizam a função ético-política, que consiste na democratização e no aprofundamento dos valores públicos”, enquanto no segundo destaca-se “a função técnico burocrático economicista, que prioriza as bases do mercado, a gestão eficaz, o progresso das empresas e o sucesso individual.” (Dias Sobrinho, 2004, p. 710).

Em relação a essas contradições presentes na Educação Superior, Marinho-Araújo (2015) reforça que independentemente de qualquer perspectiva, a Psicologia Escolar e Educacional deve ampliar seu entendimento dos processos educativos para além do ensino e das aprendizagens dos conhecimentos, sendo necessário englobar as dimensões sociopolítica, econômica, ética e cultural. Afinal, a Educação Superior deve ser compreendida como um fenômeno social e histórico, tendo como meta combater a lógica

³⁶Os autores trazem o termo *commodity*cidade, um neologismo criado para refletir sobre as influências do mercado na Educação (Bianchetti & Sguissardi, 2017).

de padronização e normatização cada vez mais presente nas universidades. Discussões que reflitam sobre o papel da Psicologia nesse campo de atuação são sempre necessárias, afinal, estamos a serviço de quem, ou a serviço do quê?

Neste trabalho, enfim, consideraremos que a Educação Superior é um espaço para a

formação de profissionais cidadãos, aptos e atenderem as demandas e aos desafios manifestados pela sociedade, a construir o conhecimento, a contribuir no combate às desigualdades sociais e regionais, a auxiliarem na inclusão de pessoas e a reafirmarem o respeito às diferenças. (Marinho-Araújo, 2015, p. 151).

Porquanto, o psicólogo escolar poderá contribuir com a formação crítica dos sujeitos para uma vida em sociedade, auxiliando no fortalecimento da autonomia pessoal e da emancipação dos(as) estudantes. Deste modo, Zavadski (2009) aponta que o(a) psicólogo(a) deve atentar-se para o processo de apropriação do conhecimento científico dos(as) estudantes levando em consideração as suas condições concretas de vida e a abrangência das políticas públicas educacionais na nossa conjuntura. Neste sentido, precisamos salientar que

O psicólogo precisa ter clareza de que as políticas públicas de educação na maioria das vezes buscam camuflar um ensino que não está levando o aluno a se apropriar do conhecimento; precisa entender que as instituições nem sempre têm condições objetivas para cumprir com a sua função; que se trata de uma sociedade de classes cujo interesse fundamental não é possibilitar que todos os indivíduos tenham acesso ao conhecimento intelectual. O interesse ainda é manter uma sociedade na qual alguns poucos tenham acesso ao conhecimento intelectual e ao poder de decisão, enquanto que uma grande parcela deve ficar no nível do conhecimento mínimo para se adequar às necessidades do mercado. (Zavadski, 2009, p. 79).

Marinho-Araújo (2015) nos alerta ainda para o fato de os estudos até então sinalizarem uma ênfase para o estudante universitário ou mesmo em outros momentos para o professor, com uma perspectiva individualizante e descontextualizada, da mesma forma que a Psicologia Escolar realizou nos seus primórdios de atuação na escola. Ela

destaca que “o eixo de atuação profissional deve mudar o foco do indivíduo para o coletivo da instituição e seus processos, programas e sistemas, para as políticas de gestão e de avaliação” (p. 150).

Essa alteração de perspectiva é ainda mais urgente quando falamos do trabalho da(o) psicóloga(o) escolar na Assistência Estudantil. Como vimos anteriormente, o orçamento neste campo não abrange as necessidades vividas pelos alunos nas instituições públicas, principalmente após a ampliação da democratização do acesso a este nível de ensino. Outro ponto é que foi exatamente com a consolidação do Pnaes em 2007 que ocorreu uma entrada expressiva desse profissional para a execução de suas ações na Educação Superior.

Para isso, Matos, Santos e Dazzani (2016) defendem que na sua atuação o(a) psicólogo(a) precisa ter um olhar ampliado sobre a Assistência Estudantil, no intuito de não atribuir somente a aspectos materiais e/ou financeiros³⁷, mas promover uma concepção de sujeito integral, em todos os aspectos que envolvem o seu direito ao bem estar biopsicossocial. Para as autoras,

atribuir à Assistência Estudantil somente a responsabilidade pelos aspectos materiais denota o lugar social que se está colocando os jovens universitários: o lugar da sobrevivência. Essa ideia evidencia uma concepção reducionista do jovem pobre, porquanto não é dada a devida atenção a outros aspectos que atravessam a sua condição [...]. Diante disso, o psicólogo é um ator social e profissional que tem as condições, o dever e o compromisso ético de defender um olhar ampliado sobre a Assistência Estudantil, pois, ao fazer isso, estará, também, promovendo uma concepção de sujeito integral e afirmando o direito social, de todo estudante, de ser assistido. (Matos, Santos, & Dazanni, 2016, p. 124).

Uma pesquisa importante realizada por Moura (2015) evidenciou que os(as) psicólogos(as) vinculados a setores que trabalham diretamente com a educação apresentam ações concentradas em intervenções com os alunos e aponta que a maioria relata que o objetivo do trabalho tem uma ligação direta com a permanência dos alunos

³⁷ Existe nos estudos sobre a Assistência Estudantil uma crítica em relação a um processo de “bolsificação”, ou seja, a centralização de ações voltadas ao provimento de bolsas, nas mais diversas modalidades (alimentação, moradia, transporte, creche, entre outras), o que acaba afastando-a dos reais interesses e necessidades estudantis, na perspectiva do direito social (Dutra & Santos, 2017).

na instituição e com a diminuição dos índices de evasão da universidade. O autor destaca que os resultados encontrados expuseram o aspecto individualizante que a Psicologia Escolar e Educacional assumiu tradicionalmente ao longo dos anos, com ações que tendem a culpabilizar os alunos pelo fracasso escolar, presentes também neste nível de ensino:

A lógica identificada é a seguinte: existem índices de evasão e reprovação no Ensino Superior que devem ser melhorados e, portanto, acredita-se que a causa desses resultados ruins se deve somente ao fato de os alunos não conseguirem aprender; a Psicologia, então, intervém e legitima isso, atendendo o aluno de modo a tratar um problema de ordem emocional, orgânica, cognitiva etc., desconsiderando outros aspectos que são determinantes para o fracasso escolar no Ensino Superior. (Moura, 2015, p. 138).

Um apontamento importante destacado por este autor nos chama a atenção de que a entrada do(a) psicólogo(a) na área está relacionada com o alcance de um dos objetivos do PNAES – reduzir as taxas de retenção e evasão nas IFES – buscando melhorar o desempenho dos estudantes, por meio de atendimentos e acompanhamento dos alunos:

Neste sentido, o psicólogo é utilizado como um dos instrumentos pelo Reuni para atingir as metas de evasão e desempenho. Se este profissional não tiver uma percepção crítica acerca desses fatos, pode desempenhar sua função na legitimação do fracasso escolar como causa individual e, na pior das hipóteses, contribuir para manutenção do capitalismo e suas formas exploratórias, alienantes e excludentes. (Moura, 2015, p. 92).

Moura (2015) ressalta também que nos próprios editais de contratação de psicólogos(as) para atuar em universidades federais que aderiram ao Reuni, não está claro o tipo de atuação que este profissional deve realizar, estando muitas vezes voltada para uma concepção clínica de atendimento. No caso da UFU, a descrição do cargo de psicólogo que encontramos no último edital é generalista³⁸. É preciso, conforme destacou

³⁸ Na consulta ao edital N° 46, de 07 de julho de 2017, em que concorri para a entrada no cargo em que estou atualmente, consta a seguinte descrição: “Estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise,

Silva (2018), dar mais atenção aos editais de concursos, tornando a contratação mais específica por meio da descrição do perfil do profissional desejado para a atuação na Assistência Estudantil. A autora realça que embora o espaço de atuação esteja conquistado, “o processo de conscientização acerca do real papel e possibilidades de atuação do psicólogo escolar se impõe como grande desafio a ser almejado na rotina diária dos profissionais da AE da escola.” (Silva, 2018, p. 124).

Em relação a esta problemática, Oliveira (2016) sugeriu que o psicólogo que trabalha na assistência estudantil pode contribuir para a descrição de seu cargo de forma mais condizente com sua prática e com isso auxiliar na formulação de editais específicos para vagas na sua área de atuação. Sugere, por exemplo, a inclusão de alguns tópicos bibliográficos, tais como conhecimentos relativos à

[...] relação Psicologia e Educação em uma perspectiva crítica; ao desenvolvimento humano adulto; à política de assistência estudantil; às políticas públicas educacionais, principalmente no âmbito da Educação Superior; e às políticas públicas de saúde, principalmente no que se refere à atuação em equipes multidisciplinares e à prevenção e promoção da saúde. (p. 240).

Neste sentido, no intuito de identificar e analisar as práticas desenvolvidas por psicólogos na Assistência Estudantil das Universidades Federais mineiras, Oliveira (2016) verificou que as ações estão ainda principalmente voltadas para o modelo tradicional de atuação do psicólogo escolar, com a predominância das modalidades de atendimento individual; todavia, já é possível detectar vários de projetos e ações que trazem modalidades grupais e coletivas, buscando desenvolver a promoção da saúde, qualidade de vida e o desenvolvimento integral do universitário.

A autora defende que o psicólogo escolar não deve ter uma postura radical e abandonar as práticas tradicionais no contexto educacional, uma vez que foram elas que

tratamento, orientação e educação. Diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais, mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de acolhimento e encaminhamento para tratamento. Investigar as multideterminações do comportamento e do sofrimento humano, analisando as variáveis individuais, sociais, relacionais e contextuais dos processos de adoecimento. Desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades da área e afins. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Planejar e coordenar ações para promoção de saúde, qualidade de vida e controle do estresse do estudante universitário.” Nas atividades típicas mencionam-se ainda “Elaborar, implementar e acompanhar as políticas da instituição nas áreas de Psicologia Clínica, Hospitalar, Escolar, Social e Organizacional”. Disponível em https://www.portal.prograd.ufu.br/servicos/arquivo_administrativo/download/e7c573c14a09b84f6b7782ce3965f335.

constituíram a história da relação entre Psicologia e Educação. Ambas – práticas emergentes e tradicionais – atestam a relevância do trabalho do psicólogo no contexto educacional, contudo devemos nos ater para a importância de “uma postura crítica em relação à própria atuação e que incorpore os elementos teórico-metodológicos de estudos e pesquisas mais atuais relativos à Psicologia Escolar no Ensino Superior.” (Oliveira, 2016, p. 235).

Mesmo que a atuação da Psicologia Escolar e Educacional na Educação Superior precise incluir todos os segmentos componentes do processo educativo, ou seja, docentes, coordenadores de curso (Silva *et al.*, 2016; Pereira, 2020), técnicos e gestores, ainda há necessidade de intervenções junto a estudantes. Durante o acolhimento, por exemplo, tanto individual quanto em grupo, somos munidos de várias histórias de vida, cada qual com uma trajetória singular das realidades em que vivem. O acesso a esse valioso “material” e a compreensão das teias de significados presentes nos seus processos educativos nos permitirá revelar aquilo que as estatísticas não mostram, como nos lembrou Sampaio (2010), e por meio dessas informações, aliadas a um referencial teórico crítico, propor uma práxis que seja transformadora.

Desse modo, a entrada recente do psicólogo escolar na Assistência Estudantil exige condutas e reflexões coerentes com a realidade do seu trabalho e com os aspectos éticos da profissão, e principalmente ênfase no enfrentamento às desigualdades presentes na Educação Superior. Contudo, observa-se uma busca de identidade para a Psicologia Escolar e Educacional na atuação nesse campo.

A propósito, um fator dificultante para essa construção está presente nos próprios documentos que fundamentam a Assistência Estudantil no Brasil, como por exemplo, o Pnaes, uma vez que não indicam os nortes para a atuação dos profissionais de Psicologia na área. De um lado, o programa possibilita a autonomia das IFEs em propor ações que considerem as especificidades das demandas do contexto educacional³⁹, e por outro lado, “aborda a necessidade do desenvolvimento de ações estratégicas na área de Atenção à Saúde do estudante no enfrentamento de desigualdades sociais.” (Oliveira & Gomes, 2020, p. 616). Ou seja, fica a cargo de cada instituição direcionar as ações de Assistência Estudantil que poderão ser realizadas e os respectivos profissionais envolvidos nessas

³⁹ Tal observação está no Art. 4º do decreto: “as ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente” (Decreto n. 7.234, 2010).

práticas para a permanência, e que devem estar articuladas com pesquisa, ensino e extensão.

Diante destes desafios e das dificuldades no estabelecimento dos limites e possibilidades de suas práticas enfrentadas pelos (as) psicólogos(as) que atuam na assistência estudantil, Oliveira (2016) aponta em seu estudo que a atuação e a concepção sobre seu papel evidenciam a “interface Psicologia/Saúde/Educação em uma perspectiva de promoção da saúde do estudante universitário.” (p. 239). A autora concluiu também que os fatores que compõem este campo de atuação nos permitem reconhecer que estes profissionais podem ser identificados como psicólogos(as) escolares, mesmo que muitos ainda não se reconheçam nessa função, auxiliando desta forma na consolidação de uma identidade profissional para a área da Assistência Estudantil. Levando em conta as inúmeras possibilidades de atuação do (a) psicólogo (a) escolar na Educação Superior, Oliveira (2016) resume que

[...] os psicólogos escolares atuantes na assistência estudantil devem concentrar suas ações na dimensão do desenvolvimento integral do estudante universitário, conforme a perspectiva de promoção da saúde e de maneira a contemplar as três fases de vida acadêmica: ingresso, permanência e conclusão. A amplitude de tais ações é imensa e complexa, por isso é fundamental a atuação em equipes multidisciplinares e a ***articulação das ações com todo o contexto universitário e com diversos setores e profissionais envolvidos e compromissados com a formação ampliada do estudante.*** Entendemos que somente assim o psicólogo terá condições de contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Superior e para seu objetivo maior de formação humana e cidadã. (p. 240, grifos nossos).

Com base no que foi exposto acima, é evidente a relevância do trabalho do(a) psicólogo(a) escolar na Educação Superior, especificamente na Assistência Estudantil e o impacto da expansão de sua atuação. O compromisso com escolhas teóricas e metodológicas críticas que respaldem uma atuação contextualizada com o cenário social e político atual é de suma importância para o enfrentamento da realidade na qual vivemos. A sua prática, como vimos, deve estar vinculada a uma intervenção abrangente, institucional e coletiva, para além de um trabalho exclusivamente individual, que possa

compreender e aprofundar os compromissos das instituições de ensino superior com a formação de seus alunos.

Logo, buscaremos na Psicologia Histórico-Cultural embasamentos que auxiliem na compreensão crítica das questões educacionais, sociais e históricas que envolvem o fenômeno da evasão e assim rascunharemos um horizonte de reflexões que podem fazer parte do cotidiano desse profissional no ensino superior.

3.3 – Psicologia Histórico-Cultural: alguns fundamentos teóricos para a compreensão do fenômeno da evasão

Como observamos na seção sobre a evasão, não temos ainda no Brasil um modelo teórico que explique e dê conta das múltiplas causalidades envolvidas no fenômeno. Os modelos que muitas vezes são utilizados referem-se a contextos com outra realidade histórica e social, por isso não podemos ser ingênuas e achar que basta “transplantar” a teoria e fazer algumas alterações – ou deformações. Não acreditamos que isso seja possível. Outra questão é a problemática da individualização dos fenômenos, que tende a culpabilizar o(a) aluno(a) e/ou seus familiares, professores ou instituições pelos “problemas” que surgem nesse campo. Para tanto, temos como concepção teórica que auxilia na compreensão crítica acerca das questões educacionais no nosso país a Psicologia Histórico-Cultural.

Até agora, observamos que compreender a evasão de um estudante de um curso de graduação envolve uma quantidade considerável de causalidades ligadas a fatores individuais, socioculturais, históricos e econômicos e fatores relacionados ao curso e à instituição. Para complicar, esses fatores se relacionam entre si, estando muitas vezes interligados. Porquanto, compreender a saída do estudante de uma instituição educacional a partir dos pressupostos desta teoria significa reconhecer que se trata de um processo histórico, resultante das condições materiais concretas e socioculturais vividas pelas(os) estudantes, bem como das relações vivenciadas no âmbito institucional. Essa compreensão ampliada que considera o contexto da Educação Superior no Brasil – em seus aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais – pode nos ajudar a entender alguns dos elementos relacionados à ocorrência da evasão de modo crítico e coerente com nossa realidade.

No entanto, diante da dimensão e da complexidade desta teoria, precisamos fazer alguns recortes importantes para podermos nos debruçar sobre alguns dos seus conceitos. O primeiro deles se refere à etapa da periodização do desenvolvimento psíquico que abordaremos no trabalho. De acordo com os resultados da V pesquisa do Fonaprace de 2018, a média de idade do estudante universitário é de 24,4 anos. No que se refere às matrículas neste nível de ensino, 65% estão concentradas na faixa etária entre 18-24 anos e quando somados os jovens de 25-29 anos no total alcançamos 83,5% dos matriculados entre 18 e 29 anos em instituições públicas (Semesp, 2019). A maior parcela dos estudantes do ensino superior, portanto, é composta por jovens quando consideramos o que propõe o Estatuto da Juventude⁴⁰.

Entendemos que diferenças importantes existem no modo como esses jovens se organizam para fazer um curso superior, a depender de suas condições concretas de vida, ainda mais considerando a realidade da desigualdade social presente no Brasil. Sendo assim, nossa atenção será concentrada na discussão de características presentes nos períodos da adolescência e do início da idade adulta – juventude, propostos na organização da periodização do desenvolvimento psíquico pelos autores Martins, Abrantes e Facci (2020).

Antes de entrar na discussão desses períodos, precisamos retomar alguns dos conceitos essenciais para a compreensão dos processos que constituem o desenvolvimento psíquico. Em um primeiro momento, vamos discorrer sobre os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento, atividade e motivo. Logo após, será a vez de falar sobre sentido, sentido pessoal, significado e significado pessoal. Levantar esses conceitos e trazê-los para a discussão acerca da evasão nos permitirá analisar o fenômeno e refletir sobre a atuação da(o) psicóloga(o) escolar neste nível de ensino.

3.3.1 Aprendizagem, Desenvolvimento, Atividade e Motivo

Partimos do pressuposto de que na Psicologia Histórico-cultural o sujeito deve ser compreendido como um ser social, que se constitui e se transforma em seu meio e ao

⁴⁰Esta lei foi promulgada em 2013 e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Além disso, no seu parágrafo primeiro propõe que são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade. A lei na íntegra está disponível no link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm.

mesmo tempo é transformado por ele, em uma relação dialética. O seu processo de desenvolvimento é, portanto, mediado pela cultura, pelo contexto histórico e social, pelos instrumentos e signos e principalmente pela sua interação com outros seres humanos que, por sua vez, só pode ser compreendida a partir das relações sociais de produção (Tuleski & Eidt, 2020). É nestas relações estabelecidas por meio do trabalho, entre o sujeito e a realidade social concreta que o constitui, que ocorre o desenvolvimento humano – o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – condição fundamental para a transformação social e para a superação do atual modelo de sociedade em que vivemos.

Em seu texto *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*, Vigotski (2010/1933) fornece uma análise de uma proposta para a compreensão da relação entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Para o autor, a aprendizagem de uma criança começa muito antes de sua aprendizagem escolar, ou seja, ela chega à escola com uma história que deve ser observada. No entanto, ressalta que a aprendizagem escolar sistematizada possibilita novos rumos para o desenvolvimento da criança. Nas palavras do autor, “aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.” (Vigotski, 2010/1933, p. 110). O desenvolvimento da consciência de cada indivíduo está, portanto, condicionado pela educação.

Vigotski (2010/1933) concluiu que “o único bom ensino é o que se adianta, ao desenvolvimento” (p. 114), sendo desta forma essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que por sua vez apresentam um processo de formação único para cada sujeito em sua determinada realidade histórica e, como destacamos acima, a partir de determinados processos educativos.

Com o desenvolvimento da linguagem, inicialmente como forma de meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a cercam e depois transformado em linguagem interna, surgem os fundamentos do seu próprio pensamento: “como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança.” (Vigotski, 2010/1933, p. 114). Para Vigotski (2010/1933)

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades

individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (p. 114).

Ou seja, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como memória, percepção, atenção e pensamento conceitual não acontece subitamente, mas é resultado de todos os processos que a criança vivenciou, principalmente no que se refere à aprendizagem. Neste sentido, ao diferenciar as funções elementares das funções psicológicas superiores, Vigotski (2010/1933) traz que estas últimas dependem das relações elaboradas socialmente pelo ser humano.

Para a compreensão desse desenvolvimento, o conceito de atividade é muito relevante, pois é na atividade e pela atividade que o psiquismo se desenvolve (Tuleski & Eidt, 2020). Tal como afirma Leontiev (2010/1981), é preciso notar qual o lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais para encontrar o estágio do desenvolvimento já alcançado. Entretanto, o “que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida — em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna.” (p. 63).

Esta atividade é, portanto, definida pelos “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.” (Leontiev, 2010/1981, p. 68). Ou seja, não podemos chamar todos os processos de atividade, uma vez que a atividade propriamente dita é aquela que satisfaz uma necessidade, decorrente das relações concretas que o ser humano estabelece com o mundo. E para afirmar se é uma atividade ou não, precisamos entender o que o processo em tela representa para o sujeito.

Desta forma, entra em cena outro conceito importante, o motivo. Para a Psicologia Histórico-Cultural, “o motivo da atividade é aquilo que impulsiona o homem a agir e que dirige esse agir para a satisfação de uma determinada necessidade.” (Tuleski & Eidt, 2020, p. 45). Quando falamos na realização de uma atividade, na maioria das vezes é exigida a mobilização de vários processos internos e externos, denominados de ações. Para Leontiev, uma ação “é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte.” (2010/1981, p. 69).

Para poder auxiliar-nos nessa diferenciação entre os conceitos de atividade e ação, o autor nos apresenta um exemplo: imaginemos que um estudante ao se preparar para um exame faça a leitura de um livro de história. Num primeiro momento, não podemos concluir que o processo se trata de uma atividade, pois é necessário investigar o que ele representa para o próprio sujeito. Agora, suponhamos que alguém diga a este estudante que o livro que ele estava lendo não será cobrado no exame. Munido desta informação, o estudante poderá deixar de imediato o livro de lado, poderá continuar a leitura até o final ou também, de forma relutante, desistir de fazê-la. Nas últimas duas posturas, vemos que há um interesse do estudante em compreender o que está no livro de história, ou seja, o motivo está no conteúdo do livro. Já na primeira, fica evidente que o motivo era apenas satisfazer a necessidade de passar no exame, e não de conhecer o conteúdo do livro em si. Ou seja, neste caso, a atividade era a preparação para o exame e não a leitura do livro.

No exemplo acima constatamos que a leitura é uma ação enquanto estiver mantida para satisfazer a necessidade de passar no exame. Leontiev esclarece que “aquilo para o qual ela, por si mesma, se dirige (o domínio do conteúdo do livro) não é o seu motivo, não é aquilo que induziu o estudante a ler o livro; o motivo é a necessidade de passar no exame.” (Leontiev, 2010/1981, p. 69).

Entretanto, existe uma relação peculiar entre atividade e ação: uma ação pode se transformar em uma atividade, desde que haja uma mudança nos motivos. É desta forma que as atividades e novas relações com a realidade surgem, pois esse “processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro.” (Leontiev, 2010/1981, p. 69).

A cada atividade também estão ligadas experiências psíquicas – emoções e sentimentos – “que são sempre governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte.” (Leontiev, 2010/1981, p. 68). Além disso, estas condições também determinam exatamente qual atividade irá se transformar na mais significativa em certo estágio do desenvolvimento. Nesse momento, a criança, ao se dar conta de uma contradição de que o lugar que ela costumava ocupar no mundo das relações humanas está distante das suas potencialidades atuais, busca alterá-lo e sua atividade é então reorganizada, passando para um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica.

Em relação ao conceito de atividade, Leontiev pondera que alguns tipos de atividade destacam-se em um certo estágio e desempenham um papel central no desenvolvimento e, outros tipos, um papel secundário. Por essa razão, o desenvolvimento

psíquico é dependente da atividade principal e está relacionado a esta e não à atividade em geral. Para entender essas diferenças, temos que observar qual a relação principal que a criança estabelece com a sua realidade e qual o tipo dominante de atividade existente. Portanto, a transição de um estágio para outro está relacionado com a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade (Leontiev, 2010/1981).

Leontiev esclarece ainda que a atividade principal não é aquela encontrada com mais frequência em um determinado momento. Para compreender qual é a atividade dominante em um certo estágio de desenvolvimento três particularidades devem ser observadas: 1) esta atividade permite o surgimento e a diferenciação de outros novos tipos de atividade; 2) nela os processos psicológicos são formados ou reorganizados; e por último, 3) temos, por meio dessa atividade dominante, as alterações psicológicas principais da personalidade para o período de desenvolvimento vivido pela criança. Considerando isso, podemos resumir que “a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento.” (Leontiev, 2010/1981, p. 65).

Ao estudar o desenvolvimento psíquico da criança é necessário destacar que seus estágios também possuem uma certa sequência no tempo. Entretanto, tanto os conteúdos dos estágios quanto a sua sequência do tempo não podem ser considerados imutáveis ao longo da vida, uma vez que cada indivíduo irá se desenvolver em um contexto com condições concretas de vida em um determinado tempo histórico e cultural. Leontiev (2010/1981) afirma que

Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (p. 63).

Desta forma fica evidente que o processo de desenvolvimento psíquico depende primeiramente das condições históricas concretas que a pessoa encontra na sua vida desde o seu nascimento, pois são elas que exercerão “influência tanto sobre o conteúdo concreto

de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo.” (Leontiev, 2010/1981, p. 65).

Outra questão importante para compreender o desenvolvimento é como novos motivos são criados e como acontece a transição do motivo e com isso o surgimento de uma nova atividade principal. Tomemos outro exemplo colocado por Leontiev. Imaginemos um estudante do primeiro ano que não quer fazer as suas lições. Por mais que compreenda que precisa se preparar para os exames, ele adia suas tarefas e distrai-se com certa facilidade. Para que ele faça suas obrigações, diz-se à criança que ela só poderá brincar após fazer as atividades e isso acaba sendo suficiente para que execute suas obrigações escolares.

Neste exemplo podemos constatar que na consciência da criança ela deseja conseguir uma nota boa e quer fazer seus deveres, sendo estes chamados por Leontiev de “motivos apenas compreensíveis” (2010/1981, p.70), uma vez que não são psicologicamente eficazes. O outro motivo, a permissão para sair e brincar, é realmente eficaz, o que é chamado de “motivos realmente eficazes” (p.70). Tuleski e Eidt (2020) esclarecem que

Os motivos apenas compreensíveis atuam durante pouco tempo e sob circunstâncias diretas. Como exemplos, podem-se citar receber prêmios ou não receber castigos. Os motivos realmente eficazes são mais constantes, atuam durante muito tempo e não dependem de situações causais ou imediatas. Podem-se citar como exemplos desses motivos adquirir formação cultural, preparar-se para o trabalho futuro e outros. (pp. 48-49).

Resumindo, Leontiev destaca que ao conhecer a diferença entre ambos, é possível sugerir que “só motivos compreensíveis tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade.” (Leontiev, 2010/1981, p. 70). No exemplo citado, com o passar do tempo a criança irá, sozinha, sentar-se para fazer suas lições, porque quer obter uma boa nota. Vemos que agora o motivo que antes era apenas compreensível para ela se tornou realmente eficaz.

Essa transformação de motivo ocorre porque agora o resultado da ação da criança passa a ser mais significativo para ela, do que o motivo que antes a induziu. Observamos que houve um salto qualitativo na compreensão da criança e uma nova objetivação de suas necessidades acontece: se antes a criança fazia as lições porque queria sair para

brincar, agora ela entende que além de poder brincar, também irá obter uma nota boa em suas lições (Leontiev, 2010/1981).

Entretanto, a transição para uma nova atividade principal necessita de muito mais tempo, “porque é necessário, para a criança, que ela se torne plenamente consciente de uma esfera de relações que é totalmente nova para ela.” (Leontiev, 2010/1981, p. 71). Além disso, nas situações em que ocorre o desenvolvimento de um novo motivo e este não está de acordo com as reais possibilidades da atividade da criança naquele momento, esta atividade pode não se configurar como principal, desenvolvendo-se de forma secundária no estágio vivido.

Para Leontiev, uma “mudança na atividade principal proporciona a base para outras mudanças, caracterizando o desenvolvimento da psique da criança.” (p. 72). No entanto, essas mudanças podem ocorrer tanto no caráter psicológico do desenvolvimento das ações, quanto das operações ou das funções psicofisiológicas da criança. No caso das ações, para o seu surgimento é importante e necessário que seu propósito seja constatado em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. Aqui se observa que dependendo do motivo está conectado ao ato, ele pode ser percebido de formas diferentes, inclusive o sentido da ação também pode mudar para o sujeito.

Ou seja, para reconhecermos o sentido que essa ação tem para a criança precisamos descobrir qual é a atividade correspondente a esta ação. Em uma situação em que um estudante busca resolver um problema de uma lição de casa, independente de qual motivo seja (aprender matemática; não deixar o professor chateado, e/ou brincar com seus amigos depois de finalizar a tarefa), o objetivo final de solucionar o problema dado se mantém. Vemos, portanto, que o sentido se altera e com isso suas ações também serão psicologicamente distintas (Leontiev, 2010/1981).

Além dessas mudanças, aquelas que ocorrem no campo das operações também contribuem para a alteração da atividade principal da criança. A operação é outra peça que compõe a estrutura da atividade e é entendida como a forma de se realizar uma ação, embora não seja idêntica a ela. Leontiev esclarece que

Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. (p. 74).

Para auxiliar nesta compreensão, vamos citar uma situação em que é preciso decorar os versos de um poema. A ação corresponde à ativa memorização deles; no entanto, os recursos utilizados para a memorização poderão ser diferentes, a depender das condições em um dado momento. Logo, as operações e as ações estão relacionadas entre si, sendo possível em casos em que o nível do desenvolvimento das operações é bastante alto e acontece a passagem para “a execução de ações mais complicadas e estas, por sua vez, podem proporcionar a base para novas operações que preparam a possibilidade para novas ações, e assim por diante.” (Leontiev, 2010/1981, p. 76).

E, por último, Leontiev cita o desenvolvimento das funções psicofisiológicas, entre elas as funções sensoriais, as funções mnemônicas e as funções tônicas. Para o autor, estas funções “realizam a mais alta forma de vida do organismo, isto é, sua vida mediada pela reflexão psíquica da realidade.” (2010/1981, p. 76). Desta forma a atividade psíquica só pode ser executada com a participação delas, no entanto, esta atividade não pode ser caracterizada e nem derivada apenas dessas funções.

Todas estas funções constituem igualmente a base dos correspondentes fenômenos subjetivos de consciência, isto é, sensações, experiências emocionais, fenômenos sensoriais e a memória, que formam a "matéria subjetiva", por assim dizer, a riqueza sensível, o policromismo e a plasticidade da representação do mundo na consciência humana. (Leontiev, 2010/1981, 0. 76).

Até este momento abordamos os conceitos relacionados aos aspectos processuais do desenvolvimento psíquico. No item a seguir, serão abordados os conceitos de significado e sentido, considerados por Leontiev como elementos centrais para as mudanças da atividade e para o desenvolvimento da consciência humana.

3.3.2 Sentido pessoal e significado social

O conceito de sentido é proposto inicialmente por Vigotski quando o autor estuda na sua obra a relação entre pensamento e linguagem. Para ele, a unidade fundamental desta relação está no significado da palavra, uma vez que ela “é a unidade indecomponível de ambos os processos e ao mesmo tempo um fenômeno da linguagem e do pensamento. O significado da palavra é a palavra vista do seu interior.” (Asbahr, 2014, p. 266).

Ademais, a palavra carrega consigo o princípio da generalização, pois representa a realidade da consciência; “em uma palavra estão sintetizadas determinadas ações do homem, pois a palavra carrega a máxima generalização dessa(s) ação(ões).” (Asbahr, 2014, p. 266).

Portanto, considerando que para o autor russo linguagem e ação são indissociáveis e compõem o desenvolvimento da criança desde o seu início, é preciso ressaltar que

[...] o significado não é imutável; ao contrário, para Vigotski, os significados desenvolvem-se e se modificam no decorrer do desenvolvimento da criança. Segundo o autor, a relação entre pensamento e palavra deve ser compreendida como um processo, um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento, e nesse processo o pensamento forma-se na palavra. (Asbahr, 2014, p. 267).

Surge, a partir da investigação entre o pensamento e a linguagem, o conceito de sentido. Vigotski pontua a diferença que existe entre os conceitos de sentido e significado, em que o primeiro denota uma compreensão mais ampla e instável, já o segundo remete-se a um contexto mais limitado.

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. (2000, p. 465).

Sendo o sentido, portanto, um conceito mais amplo do que o significado, “o sentido enriquece a palavra a partir de seu contexto e esta é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras.” (Asbahr, 2014, p. 267). A compreensão da consciência perpassa pela discussão entre o pensamento e a linguagem e pelo entendimento de que o desenvolvimento da palavra e o da consciência estão intimamente relacionados. Logo, Vigotski avança ao introduzir o conceito de sentido e relacioná-lo com a consciência humana.

Tempos depois, Leontiev ao se apropriar do conceito, designa-o como “sentido pessoal”, sendo entendido agora por meio da unidade dialética existente entre a atividade humana e a consciência, ou seja, é expressão da “relação subjetiva que o sujeito estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas.” (Asbahr & Souza, 2014, p. 170). O autor propõe uma análise da consciência levando em consideração as condições históricas e sociais da vida humana, sendo a consciência a forma concreta desse psiquismo humano.

Esta consciência é composta, para Leontiev, pelos seguintes elementos: conteúdo sensível, significação social e o sentido pessoal. Asbahr (2014) explica que o primeiro elemento – conteúdo sensível – consiste em sensações, imagens de percepção e representações e “é o que produz a base e as condições da consciência, o que cria sua riqueza e seu colorido.” (p. 267). Embora seja o conteúdo imediato da consciência, não expõe todas as suas particularidades, sendo necessário depreender os outros dois elementos: significação e sentido.

No que se refere às significações sociais, elas intermedeiam as relações dos sujeitos com o mundo e devem ser entendidas como os resultados das práticas sociais, são portanto,

[...] o reflexo da realidade elaborada historicamente pela humanidade sob a forma de conceitos, saberes ou modos de ação, independentemente da relação individual que os homens estabeleçam com ela. O sistema de significações, embora em eterna transformação, está ‘pronto’ quando o indivíduo nasce, cabendo a este se apropriar dele. Ou seja, a consciência é o retrato da realidade concreta que é vivida pelos sujeitos em um determinado contexto histórico e social. (Asbahr, 2014, p. 268).

Deste modo, além de termos um sistema de significações que compõe o conteúdo da consciência social, existe também a constituição da significação enquanto fenômeno individual. Aqui é observada a maneira como o indivíduo se apropria, ou não, de determinadas significações, que dependerá do sentido pessoal que esta significação tem para ele. Como vimos anteriormente, a relação concreta entre o motivo da atividade, ou seja, aquilo que provoca a ação com o seu resultado imediato, tendo em vista o fim para o qual a ação se orienta, é o que cria este sentido. Sendo assim, para “encontrar o sentido pessoal, é necessário descobrir seu motivo correspondente”. (Asbahr, 2014, p. 268).

Por fim, acreditamos que a explanação a respeito desses conceitos nos permitirá analisar o fenômeno da evasão para além de sua aparência. Além disso, os conceitos de significado social e sentido pessoal apresentam-se como essenciais para a compreensão do desenvolvimento da atividade dominante em cada período do desenvolvimento, conforme veremos a seguir.

3.3.3 A periodização do desenvolvimento psíquico: alguns apontamentos sobre os períodos da adolescência e o início da idade adulta⁴¹

Tuleski e Eidt (2020) apontam que a Psicologia, enquanto uma ciência voltada ao estudo do psiquismo e da conduta humana busca delinear a trajetória do desenvolvimento humano desde o nascimento até a idade adulta, processo que é chamado de periodização⁴². No entanto, a compreensão dos momentos, das fases ou etapas deste desenvolvimento acontece por meio de diversas abordagens teóricas, tanto voltadas para explicações majoritariamente biológicas quanto decorrentes do aumento de experiências e hábitos ao longo da vida. A nossa intenção aqui é discutir brevemente este desenvolvimento considerando os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural.

Primeiramente, é necessário trazer que este enfoque teórico considera o desenvolvimento do ser humano como um produto histórico e cultural e, por isso, tem relação direta com a atividade que este sujeito desempenha, atividade esta que representa o modo como acontece a sua relação com o mundo, como já apontamos. Neste sentido, não se trata de um processo linear e nem hereditário, mas sublinhado por rupturas e continuidades e, principalmente, pelas contradições suscitadas entre o biológico e o social. Ademais, lembremo-nos de que as etapas que compõem a periodização do desenvolvimento devem ser orientadas pela perspectiva de historicidade, ou seja, são dependentes das relações concretas estabelecidas pelo homem no tempo histórico em que vive (Pasqualini, 2020).

Cada período do desenvolvimento⁴³ apresenta, portanto, uma contradição central que será promotora dos saltos necessários na transição entre eles. Como já mencionado

⁴¹Para este trabalho, propomos trazer um recorte da chamada periodização do desenvolvimento psíquico focando principalmente a adolescência e o início da idade adulta, períodos que geralmente estão presentes no momento da transição do Ensino Médio para o Ensino Superior e nos primeiros anos da graduação.

⁴² A periodização para a Psicologia Histórico-Cultural foi sistematizada inicialmente por Daniil Borisovitch Elkonin (1904 - 1984) conjugando as contribuições de Vigotski e Leontiev.

⁴³ Martins, Abrantes e Facci (2020) trouxeram no livro – Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico do nascimento à velhice – os seguintes períodos: O primeiro ano de vida, a

anteriormente neste texto, grande parte dos jovens que ingressam no ensino superior concentra-se na faixa etária de 18 a 29 anos e, por conseguinte, nosso olhar será voltado para o período da adolescência e do início da idade adulta, pois não nos caberia aqui falar de todo o processo de desenvolvimento humano, considerando os objetivos e o escopo deste trabalho.

Antes de partirmos para o início da juventude, vamos retomar um pouco o período da adolescência, uma vez que ela é “compreendida pela psicologia histórico-cultural como época de *transição entre a infância e a vida adulta*, momentos no qual a criança se encontra a caminho de seu lugar na sociedade e é produzida a sua incorporação a vida social dos adultos.” (Pasqualini, 2020, p. 75-76, grifos do autor).

Sobre esse período, Anjos e Duarte (2020) salientam que a compreensão da adolescência deve considerar tanto os aspectos biológicos quanto os aspectos culturais e destacam, sobretudo, o caráter histórico das transformações vividas na sociedade e que interferem diretamente na constituição da adolescência e do que se entende a respeito dela. Além do mais, as crises que “o adolescente enfrenta marcam o surgimento de uma nova maneira de pensar, engendrada pela atividade guia de estudo, qual seja: pensamentos por conceitos⁴⁴ e a consequente estruturação da personalidade e da concepção de mundo.” (p. 197). Nesse momento,

O adolescente, por meio do pensamento por conceitos, avança na compreensão da realidade em que vive, começa a dar lugar ao pensamento abstrato, e o conteúdo do pensamento do adolescente converte-se em convicção interna em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e propósitos. (Anjos & Duarte, 2020, p. 207).

No que se refere à atividade dominante desse período temos duas expressões que se destacam: comunicação íntima social e atividade profissional/de estudo. A primeira está relacionada à maneira como os adolescentes reproduzem, com os outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos. Aqui forma-se a autoconsciência

primeira infância (1 a 3 anos), Idade pré-escolar (3 a 6 anos); Idade escolar (6-7 a 10 anos), Adolescência inicial, Adolescência, Idade Adulta, incluindo aqui a Juventude e, por fim, a Velhice.

⁴⁴ O desenvolvimento do pensamento por conceitos, o qual caracteriza a adolescência, possui vários estágios, de acordo com Vigotski: estágio do sincretismo, presente nos anos iniciais de vida; o estágio do pensamento por complexos, que se estende desde o término da primeira infância até o início da adolescência e os conceitos propriamente ditos (Anjos & Duarte, 2020). Para maior aprofundamento, indicamos o livro *Obras escogidas II: problemas de la psicología geral*, do próprio Vigotski (Vygotski, 2001).

como consciência social transferida em seu interior. Já na segunda expressão, a atividade de estudo/profissional, está “caracterizada pelo motivo fundamental de estudar para preparar-se para o futuro” (Anjos & Duarte, 2020, p. 201). Para este trabalho, vamos nos concentrar na segunda face apresentada.

Leal e Mascagna (2020) destacam a importância do mundo do trabalho para esse momento de transição da adolescência à vida adulta:

[...] o trabalho é um processo fundante do ser humano e de todas as suas propriedades, posto que tudo que o homem edifica resulta de seu intercâmbio ativo com a natureza. E a partir da atividade humana material que se desenvolve o pensamento, criando-se possibilidades ilimitadas para a formação do humano. (p. 222)

O trabalho é, portanto, condição para o processo de humanização. No entanto, as relações de exploração e de alienação, presentes na sociedade capitalista, provocam a desagregação e a fragmentação do sujeito, dificultando o seu desenvolvimento e o processo de apreensão da realidade com suas determinações histórico-sociais. Neste cenário, a educação surge como ferramenta para a transformação dos indivíduos, contribuindo para a formação e o engrandecimento de sua consciência (Leal & Mascagna, 2020).

É na adolescência também que algumas decisões importantes são tomadas, como por exemplo, a escolha de uma profissão. Sobre esse momento cabe também ressaltar que tal processo acontece de formas diversas a depender da classe social a que o adolescente faça parte. No caso de o adolescente pertencer às camadas populares, o ingresso no mundo do trabalho usualmente é precoce e, muitas vezes se dá paralelamente aos estudos, o que dificulta a conclusão da educação básica. Já o adolescente que compõe as classes mais altas geralmente ingressa no mercado de trabalho após a conclusão do ensino superior (Leal & Mascagna, 2020). Sobre isso, as autoras complementam que

Historicamente, o processo de entrada no mercado de trabalho nem sempre se deu da mesma maneira, pois tal fato responde à necessidade do mercado e a circunstâncias concretas ligadas à origem social do adolescente, embora em nossa sociedade esse processo possa estar *revestido pela aparência da escolha*,

ocultando as circunstâncias reais que envolvem o adolescente. (p. 225, grifos nossos).

Outra importante discussão levantada por Leal e Mascagna (2020) refere-se ao fato de que ao nos referimos a aqueles adolescentes que pertencem a classes sociais mais elevadas, “a extensão do tempo de estudo e o afastamento do jovem do trabalho prolongaram a adolescência.” (p. 226). Já no caso das classes populares, o ensino e o trabalho acontecem, na maioria das vezes, de maneira simultânea, o que compromete a realização das demandas advindas da atividade de estudo e esse adolescente, diante da sua realidade concreta, acaba substituindo o estudo pelo trabalho, uma vez que precisa “encontrar condições de subsistência, o que o impele a trabalhar, configurando mudanças em suas relações com os outros e consigo.” (p. 227).

Podemos agora partir para o início da idade adulta, comumente denominada de juventude. Como vimos, a idade em que ocorre a passagem de um estágio para outro muda em determinadas condições históricas e sociais. Em outras gerações, por exemplo, uma pessoa na faixa de idade – entre 18 a 29 anos – já havia terminado todas as etapas escolares possíveis para ela, se estabilizado em um emprego e constituído família. Na nossa sociedade atual, o que determinará o desenvolvimento na juventude de maneira diferente em cada indivíduo vai depender da qualidade em que se estabelecem as relações sociais (Moura, 2015).

Considerando que a juventude configura-se também como uma etapa do desenvolvimento, sendo caracterizada como o começo da vida adulta, Abrantes e Bulhões (2020) delimitam este período na faixa etária de 18 a 24 anos, momento demarcado por sua entrada no mundo do trabalho. No entanto, para além da idade e da atitude do jovem perante o mundo e das suas possibilidades de desenvolver-se, é preciso compreender “a sua relação com o trabalho, ou seja, sua luta por autonomia e pela possibilidade de realização de uma atividade socialmente produtiva.” (p. 247).

Os autores discutem então a necessidade de se analisar a relação da juventude com o trabalho considerando a “unidade contraditória entre a *atividade de estudo profissionalizante* e a *atividade produtiva*, destacando que a predominância de uma delas ocorre pela determinação da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção.” (Abrantes & Bulhões, 2020, p. 242). Os autores esclarecem que

Ao jovem filho da classe trabalhadora “apresenta-se” o mundo do trabalho produtivo (de valor) com ritmos e modelos de exploração comuns ao do adulto, porém com menor salário, sendo apartado de seu momento intelectual em toda a sua complexidade. Ao jovem com apoio econômico vislumbra-se a formação profissional superior e acesso ao conhecimento abstrato e às atividades intelectuais, porém é cindido do mundo do trabalho e das necessidades sociais coletivas. (p. 248).

No caso de jovens das classes populares, o maior problema para sua autonomia é justamente a necessidade imediata de ingressar no mercado de trabalho. Isto porque o que observamos é uma contradição imposta pela sociedade de classes, no sentido de não oferecer a todos os jovens a possibilidade de ter um emprego que lhes proporcione o acesso aos direitos dos adultos, como casar, trabalhar, estudar, entre outros. Ou seja, temos uma sociedade em que as atividades realizadas pelos jovens são correlacionadas com as determinações impostas pelos processos produtivos, que por sua vez, são excludentes (Abrantes & Bulhões, 2020).

Somente por meio dessa compreensão, de acordo com Abrantes e Bulhões, “podemos considerar a atividade dominante que permite ‘guiar’ o desenvolvimento do jovem por meio de uma práxis consciente, ou seja, que compreenda a contradição entre capital e trabalho e posicione-se de modo consciente na luta de classes.” (p. 250). Desta forma, neste período do desenvolvimento, além da apropriação dos sistemas teóricos, é primordial que estes passem a funcionar como processos críticos de pensamento, com o intuito de compreender o real para então transformá-lo.

O desafio seria o de *proporcionar condições para que o jovem se vincule com o real de maneira sistemática e fundamentada no saber produzido sobre determinado fenômeno da realidade*, que um sistema conceitual apropriado funcione e *desenvolva-se no indivíduo subjetivamente como instrumento da análise e interpretação do mundo*. Esse processo possibilitaria a *orientação de ações práticas a partir da produção de imagem fidedigna da realidade*, pressupondo a identificação de reais necessidades sociais, vislumbrando o bem comum, incluindo a participação ativa na sistematização de problemas referentes a lacunas científicas, tecnológicas e artísticas. (Abrantes & Bulhões, 2020, p. 264, grifos nossos).

A citação acima nos possibilita refletir sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior, assunto discutido nesta seção. Além de colaborar para a permanência desses jovens – objetivo nitidamente exposto pelas políticas públicas na área – este profissional pode contribuir para a continuidade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores desses estudantes, principalmente para a construção de uma consciência crítica e transformadora. Este trabalho não pode ser feito isoladamente, mas deve permear todos os setores da universidade, retomando as oito finalidades da Educação Superior, declaradas na LDB de 96.

Por fim, antes de partirmos para a descrição do percurso metodológico desta pesquisa, vamos resumir alguns tópicos relevantes levantados até agora neste trabalho: considerando a Educação Superior como um direito humano e tudo o que foi exposto sobre a configuração do ensino superior no Brasil e as discussões existentes em torno da temática da evasão; ao olharmos 1) para a problemática da desigualdade social que assola nosso país desde os tempos coloniais, 2) para a mudança do perfil dos estudantes ingressantes nas IFES públicas a partir de 2012 e, sobretudo, 3) para a insuficiência de recursos disponibilizados para a assistência estudantil nas universidades; indagamos: de que forma devemos descortinar a evasão se temos um sistema que não garante o direito à Educação Superior e à sua permanência? A impressão que fica realmente é que não se trata de evasão propriamente dita, mas sim da exclusão e/ou mobilidade desses estudantes. Por isso, compreender que o que se chama de evasão pode ser, em muitos casos, outros tipos de movimentos que os estudantes fazem durante sua trajetória no ensino superior pode nos apontar direcionamentos importantes para o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar e educacional neste nível de ensino e, sobretudo, reflexões acerca do seu papel no enfrentamento à evasão, um dos temas desta pesquisa.

4 – PERCURSO METODOLÓGICO

Em suma, não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo. Tais aspectos variam continuamente, decorrendo daí que cada onda é diferente de outra onda; mas da mesma maneira é verdade que cada onda é igual à outra onda, mesmo quando não imediatamente contígua ou sucessiva; enfim, são formas e sequências que se repetem, ainda que distribuídas de modo irregular no espaço e no tempo.
(Calvino, 1994, p. 8).

Ao lermos uma pequena parte do conto Palomar nesta epígrafe, percebemos as sutilezas presentes no processo de observar e de como talvez seja impossível isolar uma única onda das demais, pois esta única onda está o tempo todo atravessada por outros processos externos que a constituem e por ela são também constituídos. Então, quem sabe, poderemos fazer uma analogia e entender que a ciência não é somente racionalidade, ela é também subjetividade, ou seja, “é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção.” (González Rey, 2002, p. 28). Considerando tal reflexão e tendo em vista os objetivos deste trabalho, utilizamos como referencial metodológico a pesquisa qualitativa. Para González Rey (2002), esta proposta metodológica deve ser compreendida como um processo contínuo de produção de ideias, que auxilia o pesquisador no seu diálogo com o material empírico.

Antes de entrar no percurso “oficial”⁴⁵ da pesquisa, quero retomar mais uma vez alguns aspectos que antecederam este trabalho e que julgo essenciais para compreensão das etapas que compuseram o percurso metodológico. Como já exposto na introdução, em 2019 fui convidada a participar da Comissão de Assessoramento da Administração Superior (CAAS) da UFU no *campus* Patos de Minas, como representante do setor em que estou lotada na universidade. Nas reuniões da comissão, por várias vezes, eram

⁴⁵A palavra oficial aqui está relacionada com desenvolver desta pesquisa após a minha entrada no Mestrado.

levantadas preocupações com relação à baixa entrada dos estudantes nos cursos do *campus* e concomitante a isso, a ocorrência de altas taxas de estudantes evadidos.

A partir das discussões durante esses encontros, surgiu o interesse pelo meu problema de pesquisa: a evasão no ensino superior. Queria – e ainda quero – entender quais motivos estavam relacionados com esse fenômeno no *campus*, e através dessas informações construir práticas que auxiliassem os estudantes na sua permanência. Bogdan e Biklen (1994) salientam que a definição do tema de investigação, independentemente da forma como foi escolhido, deve ser importante e estimulante ao(a) investigador(a) para que o(a) mantenha entusiasmado durante o processo, pois “sem um toque de paixão [o pesquisador] pode não ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a realizar um trabalho banal.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 86).

Nesse intuito, a proximidade do meu campo de trabalho com o objeto de estudo foi fundamental para o surgimento de vários questionamentos e reflexões, tanto na trajetória da pesquisa, quanto na minha prática profissional na instituição. Desta forma, é primordial conhecer os caminhos e os desafios vivenciados durante a sua construção, mas antes disso, para facilitar a organização e a visualização do percurso metodológico, traçamos uma linha do tempo do processo até aqui, conforme a figura abaixo:

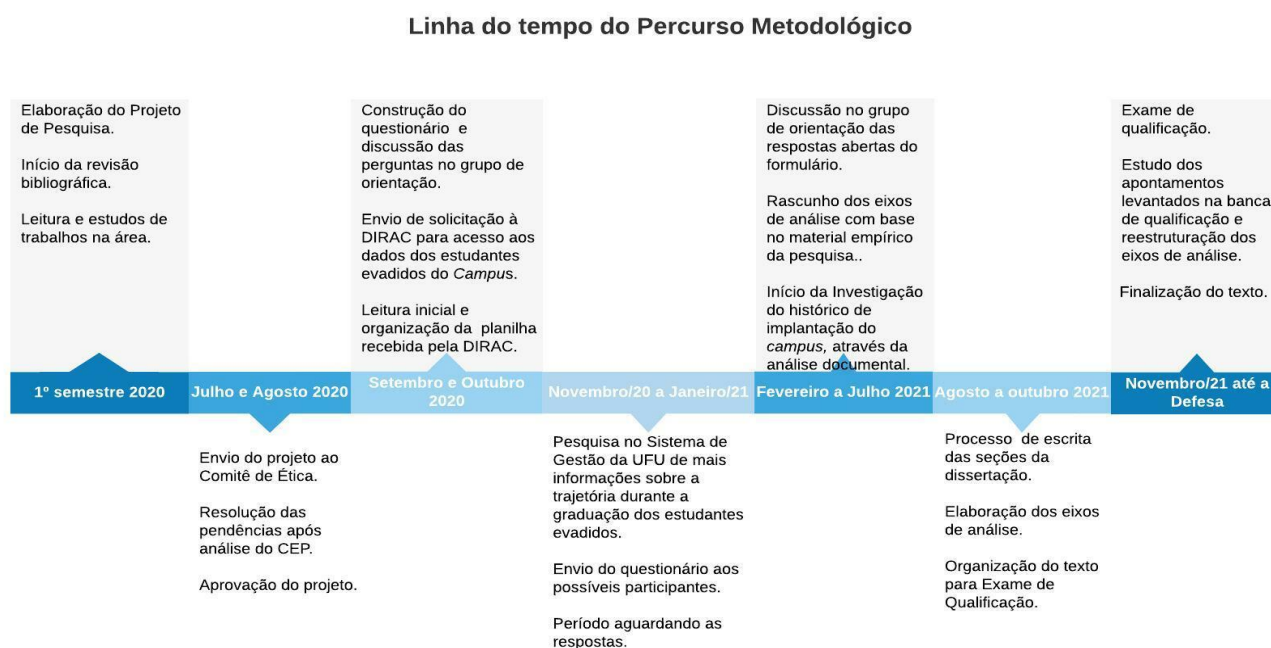
Figura 2*Linha do tempo do Percurso Metodológico*

Figura 2: Elaborado pela autora.

A figura 2 apresenta como o percurso de elaboração deste estudo foi construído, posto isso, na sequência dedicaremos algumas páginas para contar essa história. Apreciamos que tais informações permitir-nos-ão ampliar a compreensão acerca do campo de investigação e da pesquisa propriamente dita.

4.1 – Os primeiros passos dessa trajetória

Como sabemos toda pesquisa que envolve seres humanos deve ser submetida ao respectivo Comitê de Ética da instituição. Comumente, é um processo que envolve um certo tempo, além de necessitar muitas vezes de alguns ajustes no projeto de pesquisa após o parecer da comissão. No nosso caso, uma das pendências foi a solicitação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFU de uma declaração, com a autorização do(a) Pró-reitor(a) de Graduação ou do(a) diretor(a) responsável pelos dados dos discentes, para a realização da pesquisa, a divulgação dos dados encontrados e também para o acesso às

informações dos(as) estudantes que se evadiram do *campus* desde o início das suas atividades em 2011.

Além desta solicitação, foi necessário incluir a justificativa da referência utilizada em relação ao número de participantes da pesquisa. Tal pendência nos causou estranhamento, pois o art. 25 da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510/2016⁴⁶ estabelece que a avaliação a ser feita pelo Sistema CEP/Conep incidirá somente sobre os aspectos éticos dos projetos, considerando os riscos e a devida proteção dos direitos dos participantes. Desta forma, não existe ligação entre a postura ética das pesquisadoras em relação ao número dos participantes. Segundo González Rey (2002, p. 35),

O conhecimento científico, a partir desse ponto de vista qualitativo, não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão. O número de sujeitos a serem estudados responde a um critério qualitativo, definido essencialmente pelas necessidades do processo de conhecimento que surgem no curso da pesquisa.

Dando sequência ao percurso da pesquisa, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética⁴⁷, para apropriação do tema, fundamentação e aprofundamento teórico, nos apoiamos na revisão bibliográfica. Este instrumento não se limita à etapa inicial, pois desempenha um papel importante para a pesquisa, tanto estratégico quanto teórico. Na investigação qualitativa, a revisão bibliográfica evolui ao longo do processo e auxilia na construção das interpretações possíveis, a partir da sua ligação com o campo e com os dados levantados no seu *corpus* (Deslauriers & Kérisit, 2008). Logo, utilizamos para o levantamento os seguintes descritores: evasão, ensino superior, psicologia escolar e educacional, assistência estudantil; nas bases de dados da SciELO, Pepsic, do *Google Acadêmico* e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, priorizando as publicações a partir de 2010. Para a pesquisa, as palavras-chave foram combinadas entre si da seguinte forma: “psicologia escolar e educacional” e “evasão”, “ensino superior” e “evasão” ou “assistência estudantil” e “evasão”.

⁴⁶ Esta resolução reconhece oficialmente o papel diferenciado das Ciências Humanas e Sociais e de seus métodos nas pesquisas com seres humanos. Embora já tenha entrado em vigor desde maio de 2016, ainda encontra vários desafios e dificuldades na efetivação das suas diretrizes. Um desses exemplos, é que a Plataforma Brasil, ainda está pautada na lógica das Ciências da Saúde.

⁴⁷ CAAE 35691320.9.0000.5152

Como já anunciado no início da dissertação, o objetivo desta pesquisa é analisar o fenômeno da evasão em um *campus* universitário do interior de Minas Gerais por meio de pressupostos teóricos da Psicologia Escolar e Educacional e da Psicologia Histórico-cultural. Já os objetivos específicos foram: 1) investigar a expansão do ensino superior no país, as formas de acesso e os avanços e retrocessos da assistência estudantil, 2) refletir sobre o papel da (o) psicóloga(o) escolar no que se refere ao enfrentamento da “evasão” no ensino superior e, por fim, 3) compreender como o processo de implantação do *campus* da UFU na cidade de Patos de Minas relaciona-se com o fenômeno ora investigado. Sobre a construção desses objetivos, González Rey (2002) esclarece que na pesquisa qualitativa eles representam momentos do processo de pesquisar que estão em constante desenvolvimento. Na pesquisa em tela, após o contato com o material empírico e as reflexões iniciais, que veremos a seguir, alguns dos objetivos foram reconfigurados. Esses apontamentos serão abordados nas análises.

4.2 – A construção do instrumento de pesquisa e a busca pelos estudantes evadidos do *campus*

Com o intuito de refletir sobre a problemática da desistência a partir do estudante que se evade, partimos do princípio de que deveríamos perguntar para ele(a) quais as razões envolvidas nessa decisão. Para isso, realizamos a construção de um questionário (Apêndice B). De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o questionário se trata de um instrumento constituído por uma sequência estruturada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelas (os) participantes, que após realizarem o preenchimento, o devolvem ao (à) pesquisador (a).

No nosso caso, o levantamento das perguntas para o instrumento foi inspirado na V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior realizada em 2018⁴⁸, contribuindo para consecução do objetivo de conhecer um pouco mais sobre o estudante evadido do *campus* Patos de Minas, as razões pelas quais escolheu e abandonou o curso e, ainda, considerações sobre todo esse fenômeno. Destacamos também que a construção desse

⁴⁸ As pesquisas realizadas pelo Fonaprace têm como objetivo “descrever o perfil médio socioeconômico e cultural dos (as) discentes das Instituições Federais de Ensino Superior [e vem cumprindo] o relevante papel de instrumentalizar todos (as) os (as) envolvidos (as) na gestão das políticas de assistência estudantil por meio de diagnósticos, análises, acompanhamentos e avaliações”. (Fonaprace/Andifes, 2018, p. 2).

questionário ocorreu com a contribuição de várias mãos durante nossos encontros no grupo de Orientação e também no meu setor de trabalho. Antes do envio aos possíveis participantes, nós simulamos o preenchimento, e fizemos as alterações necessárias para termos um instrumento capaz de não somente fornecer informações acerca do fenômeno da evasão, mas também ser um momento de reflexão para quem estivesse do outro lado, respondendo às questões.

A próxima etapa seria encaminhar o questionário para os estudantes que se evadiram dos cursos que compõem o *campus*. Por isso, novamente foi realizado contato com a Diretoria de Administração e Controle Acadêmico (DIRAC) solicitando apoio para o envio das informações necessárias para identificação dos estudantes evadidos no *campus* Patos de Minas entre os anos de 2011 a 2019. A DIRAC encaminhou prontamente, conforme pedido, uma planilha com acesso restrito⁴⁹ contendo as informações dos estudantes evadidos, entre 2011 a 2019: código do curso, nome do curso, forma da evasão, matrícula do aluno, ano do ingresso, ano da evasão, nome do aluno⁵⁰, *e-mail*, telefone e endereço.

Desta forma, o estudo iniciou-se com uma investigação quantitativa mediante a construção de um banco de dados contendo informações dos estudantes evadidos dos cursos desde a implementação das primeiras turmas no *campus* em 2011. Constava da planilha recebida um total de 536 matrículas de estudantes. Uma análise preliminar dessas informações – especialmente as relativas aos itens: forma de ingresso, ano de ingresso, ano em que ocorreu a evasão, ano em que foram cursadas as disciplinas e disciplinas cursadas – permitiu-nos verificar que a planilha continha matrículas tanto dos cursos de graduação quanto de pós-graduação do *campus*. Para que fosse possível delimitar as análises àquela etapa da vida universitária, conforme nosso objetivo, foram excluídas as informações dos estudantes matriculados na pós-graduação. Após essa exclusão, restaram na planilha 514 matrículas dos três cursos de graduação presentes no *campus*: Biotecnologia, Engenharia de Alimentos e Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações.

Antes do avanço para a próxima etapa, os dados dos estudantes foram reorganizados em planilhas adjacentes, separados por curso e por ano da evasão para facilitar a análise posterior dessas informações. Em contato com essa planilha,

⁴⁹Esta solicitação foi feita por meio de um processo restrito no Sistema Eletrônico de Informações (SEI), em que o acesso só é permitido aos setores responsáveis pelo atendimento aos estudantes da instituição.

⁵⁰Por questões éticas, para manter-se o sigilo dos participantes, esses nomes foram excluídos da planilha para a análise final.

percebemos também que alguns nomes de estudantes se repetiam, pois estavam com matrículas diferentes, não havia informações sobre o período em que a evasão ocorreu, além de dados incompletos, como o *e-mail* da/o graduando/a.

Levando em consideração o que afirma González Rey (2002), muitos dos processos que constituem o problema a ser estudado apenas surgem no curso da pesquisa, uma vez que são inacessíveis e imprevisíveis ao pesquisador no início da investigação. Além disso, ela não se volta à produção de resultados finais a serem tomados como referências universais, mas se orienta à produção de novos momentos teóricos constituintes do processo geral de construção de conhecimentos.

Assim, uma etapa que não estava prevista no projeto inicial emergiu a partir de uma necessidade observada durante esse caminhar e que se mostrou preciosa para o alcance dos objetivos do estudo. Ela consistiu em pesquisar no Sistema de Gestão⁵¹ da universidade um pouco sobre a história da trajetória acadêmica⁵² de cada estudante no *campus*. Nesse levantamento, foram observados no cadastro do discente e no seu(s) histórico(s) escolar(es) os dados que estavam faltando (como *e-mail*, semestre em que se evadiu, forma de ingresso, por exemplo) e principalmente a tomada de mais informações sobre como foi a sua trajetória acadêmica no *campus* durante a sua permanência, mesmo que passageira. Para além dos dados quantitativos, nossa intenção foi explorar as entrelinhas desse processo e compreender como o fenômeno da evasão foi registrado pela instituição.

À planilha original foram, portanto, acrescentadas as seguintes informações: o semestre e a forma de ingresso no curso; em qual período o estudante evadiu-se e um breve relato do seu percurso acadêmico na matrícula, como por exemplo, existência ou não de reprovações e a quantidade de semestres que foram efetivamente cursados. Durante esse levantamento, inferimos que **muitos estudantes realizaram a transferência para outros cursos dentro da própria universidade**, constatação esta que levou à adição de mais uma coluna na planilha para esclarecimentos sobre o seguinte questionamento: A/O estudante matriculou-se em outro curso na UFU? Essa descoberta

⁵¹ O Sistema de Gestão (SG) é uma solução própria da instituição na área de administração de ensino com o objetivo de organizar os módulos de funcionalidades para manutenção da universidade (Cartilha Frota/SG, 2013). No caso desta pesquisa, meu acesso ao sistema é apenas no módulo acadêmico, o qual contém as informações dos estudantes, como cadastro, matrículas, histórico escolar, relatórios etc. Essa consulta só foi realizada após a autorização da Diretoria de Administração e Controle Acadêmico (DIRAC) ao acesso dos dados dos discentes evadidos dos cursos do *campus* Patos de Minas.

⁵² Ressaltamos que nesta etapa não tivemos como objetivo fazer um estudo específico da trajetória acadêmica destes estudantes, considerando que estudos sobre a trajetória requerem uma metodologia específica.

também levou a uma reconfiguração na compreensão acerca da evasão, que será abordada na análise.

Em posse dessas informações, foi possível avançar nesse percurso. Primeiramente foi criado um *e-mail* específico para facilitar a comunicação com os(as) possíveis participantes. Em seguida, realizou-se o envio de um convite a todos os *e-mails* dos(as) estudantes listados na planilha. No *e-mail*, constavam breves informações sobre os objetivos da pesquisa, nomes completos da pesquisadora e orientadora, a disponibilidade para esclarecimento de dúvidas e o *link* para a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

Caso o(a) estudante aceitasse responder, ele(a) era direcionado para o preenchimento do formulário *on-line* (Apêndice B), na plataforma *Google Forms*. O questionário, como ressaltado por Marconi e Lakatos (2003, p. 201) precisa ser acompanhado por “uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável”. Essa explicação que precede o questionário –elaborada pelas pesquisadoras – é importante para instigar a participação e o preenchimento, pois como qualquer instrumento, tem suas limitações. O formulário ficou disponível para preenchimento durante três meses, de novembro de 2020 a janeiro de 2021. Durante esse tempo, foram enviados vários *e-mails* aos estudantes, a fim de conseguir um maior número de participantes. Encerramos essa etapa com o total de 45 respostas, todas completas.

Outra questão que surgiu durante o percurso metodológico, por meio da leitura inicial das respostas ao questionário e das vivências da pesquisadora no campo, foi a possível relação do fenômeno da evasão com o processo de implantação do *campus*. Desta forma, torna-se imprescindível investigar o histórico e o contexto da implantação do *campus* UFU na cidade de Patos de Minas. Esse levantamento foi feito através de uma análise documental, baseada em reportagens, notícias, leis, regulamentos, entre outros documentos. De acordo com Lüdke e André (2015), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (pp. 44-45).

Neste sentido, a investigação em *sites* locais e regionais⁵³, no *site* oficial da Universidade Federal de Uberlândia e nas atas do Conselho de Graduação (CONGRAD), do Conselho Diretor (CONDIR) e do Conselho Universitário (CONSUN) da universidade, permitiu conhecer o processo de criação e implementação do *campus* da universidade na cidade de Patos de Minas. Assim, no tópico seguinte desta seção, trataremos como foi o percurso desse processo, para que possamos ampliar o olhar das análises para além dos dados quantitativos encontrados⁵⁴.

4.3 – O nosso campo de investigação – *campus* UFU Patos de Minas: das origens aos dias atuais

A cidade de Patos de Minas está localizada na região do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, em Minas Gerais, a aproximadamente 220 km da sede da universidade em Uberlândia. Está situada em uma posição geográfica estratégica no estado, permitindo um intercâmbio comercial entre as cidades de São Paulo, Uberlândia e Belo Horizonte. Sua população conta com 154.641 pessoas de acordo com estimativa do IBGE para 2021. Possui um bom desenvolvimento industrial e comercial, com destaque para o setor agropecuário. É também município referência para as cidades vizinhas, tanto na área da saúde quanto para o acesso à Educação Superior. No caso da última, possui várias instituições de ensino superior privadas⁵⁵. No ensino superior público federal, conta com um *campus* do Instituto Federal do Triângulo Mineiro e, como o(a) leitor(as) já sabe, com um *campus* da Universidade Federal de Uberlândia⁵⁶.

O *campus* UFU Patos de Minas foi implementado em 2010 e iniciou suas atividades em 2011, como resultado do processo de expansão e interiorização do ensino superior público, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais – Reuni. O objetivo desse programa, como já vimos anteriormente, era criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação

⁵³ Foram pesquisadas notícias referentes à implantação do *campus* nos seguintes sites: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/>; <https://patosnoticias.com.br/>; <https://patoshoje.com.br/> e <https://diariodeuberlandia.com.br/>.

⁵⁴ Os dados quantitativos referentes ao fenômeno da evasão no *campus* serão expostos na seção das análises.

⁵⁵ Podemos citar, por exemplo, o Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM) e a Faculdade de Patos de Minas (FPM).

⁵⁶ Para mais informações sobre a cidade e o *campus* UFU Patos de Minas, indicamos o vídeo institucional *Conheça o Campus Patos de Minas-UFU* no link: <https://www.youtube.com/watch?v=aS9NSed1aMM>

Superior, no nível de graduação, buscando o melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais.

A adesão da UFU ao Reuni ocorreu em 7 de dezembro de 2007, quando a universidade envia ao Ministério da Educação o Plano da Expansão da Universidade Federal de Uberlândia – 2008 a 2012⁵⁷. Neste documento, a instituição destaca que desde 2003, com a elaboração do seu Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE), há no seu interior o movimento por novos cursos e aumento das vagas da graduação, inclusive a criação do seu primeiro *campus* fora de sede na Cidade de Ituiutaba/MG (UFU, 2007). Considerando esse contexto de expansão, buscamos nos documentos dos conselhos da instituição⁵⁸ informações acerca dos bastidores da implantação do *campus* em Patos de Minas, que deu início às suas atividades no ano de 2011.

Atualmente, o *campus* conta com três cursos de graduação (Biotecnologia, Engenharia de Alimentos e Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações) e 2 cursos de pós-graduação (Mestrado em Biotecnologia e Mestrado em Engenharia de Alimentos). Seu funcionamento é organizado em quatro prédios na cidade, distribuídos em locais distintos: o prédio Palácio dos Cristais, um espaço dentro do Centro Universitário de Patos de Minas para as salas de aula, o prédio dos Laboratórios e o prédio dos Pavonianos.

A constituição da configuração da estrutura física do *campus* foi um processo que aconteceu ao longo do tempo, na medida em que surgiam novas demandas e dificuldades. Além disso, o *campus* vivenciou problemáticas, principalmente em relação à construção da sua sede própria, que até agora não foi finalizada. Conhecer o que envolve a sua trajetória até aqui, nos permitirá compreender e analisar o fenômeno da evasão em uma perspectiva crítica e contextualizada.

A proposta de criação do *campus* Patos de Minas foi analisada conjuntamente com a proposta de criação do *campus* Monte Carmelo na 4ª reunião do Conselho Universitário (CONSUN), em maio de 2010. Na ocasião, estavam também presentes alguns membros da comunidade externa, como deputados federais e estaduais da região, prefeitos em exercício nas cidades envolvidas e também o Superintendente Regional de Ensino de

⁵⁷ No início do processo, em 2007, o Reitor da UFU era o Prof. Dr. Arquimedes Diógenes Ciloni (Gestão 2004 – 2008); em seguida assumiu o Prof. Dr. Alfredo Júlio Fernandes Neto (Gestão 2008-2012).

⁵⁸ Foram consultadas as atas do Conselho Universitário (CONSUN), Conselho Diretor (CONDIR) e do Conselho de Graduação (CONGRAD) no site da UFU, entre 2009 a 2012. Na leitura preliminar, buscou-se pelos documentos que mencionavam o processo de expansão da UFU para a cidade de Patos de Minas.

Patos de Minas. Durante as discussões, surgiram votos contrários à criação desses *campi*, sendo que alguns argumentos apresentados tratavam-se do ataque à autonomia da universidade, diante de um processo de expansão muito corrido e pressionado por forças exteriores, além da ausência da oportunidade de promover um amplo debate, entre todos os segmentos da universidade⁵⁹.

Neste sentido, encontramos também um relato de outro membro do Conselho durante uma reunião anterior no mesmo ano, questionando o modo como estavam sendo feitas as consultas sobre tal extensão, pois para ele existiam interferências externas de lideranças políticas regionais e nacionais, e certa agilidade dos procedimentos, mesmo em tempos de férias e de recessos, que poderiam prejudicar a qualidade e uma precarização do trabalho docente (Ata nº 1/2010 do CONSUN). Colocamos aqui essas ponderações em relação às críticas decorrentes do processo de criação do *campus* em análise, para que possamos entender o contexto político e social em que ocorreram os embates sobre o assunto.

Após as discussões nas reuniões, tivemos a publicação da Resolução nº 10/2010, do Conselho Universitário, com a aprovação da criação do *campus* Patos de Minas, na cidade de Patos de Minas. No texto da resolução constam algumas considerações importantes que merecem ser destacadas:

- a) houve um [...]“levantamento preliminar realizado pela Pró-Reitoria de Graduação que comprovou o interesse de diversas Unidades Acadêmicas em ofertar Cursos de graduação naquela localidade”; b) [...] o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou vagas de professores e funções de confiança para possibilitar o início das atividades acadêmicas na cidade de Patos de Minas “; c) a Prefeitura Municipal de Patos de Minas se dispôs “[...] a participar efetivamente do processo de instalação do *campus*, inclusive colaborando com a oferta de pessoal de apoio, infraestrutura e edificações necessárias para a instalação e funcionamento das atividades iniciais da UFU naquela localidade.” (Resolução nº10/2010 do CONSUN da UFU).

⁵⁹Nessa reunião do conselho, duas conselheiras, ambas representantes discentes, apresentaram em sua justificativa de voto o seguinte trecho: “[...] é importante ressaltar que não nos colocamos contrários à expansão, mas ao modo como ela tem sido feita e colocada na UFU e nas Universidades Federais do Brasil. Priorizamos uma expansão que consiga realmente atender com qualidade e gratuitamente ao tripé da Universidade: ensino, pesquisa e extensão.” (Ata nº 04/2010 do CONSUN).

Há a tentativa, portanto, por parte da universidade de deixar explícito o seu compromisso com a qualidade das atividades realizadas no seu novo *campus*. No parágrafo único do artigo 1º é destacado que “a implantação do *campus* ora criado dependerá de pactuação com o MEC para que as condições de trabalho, pesquisa, ensino e extensão sejam, pelo menos, as mesmas dos *Campi* de Uberlândia.” (Ata nº 4/2010 do CONDIR).

Em outra reunião realizada pelo CONDIR em 2010, há a informação do envio de um documento às prefeituras das cidades de Monte Carmelo e Patos de Minas solicitando a cessão de área não inferior a 25 ha para acomodação, a longo prazo, de aproximadamente 12 mil estudantes. Além disso, para que as atividades acadêmicas pudessem ser iniciadas em 2011, foi solicitada também às referidas prefeituras, a disponibilização de instalações físicas, com toda a infraestrutura necessária, incluindo a contratação de pessoal (Ata nº 4/2010 do CONDIR).

Outra consideração que deve ser feita sobre o processo de implantação é em relação à escolha dos cursos para os quais seriam disponibilizadas matrículas em 2011 no *campus*. Nessa reunião do Conselho Diretor da UFU há a informação de que houve a realização de várias reuniões com os Diretores de Unidades Acadêmicas para verificar quais cursos poderiam iniciar atividades nos *campi* recém-aprovados, finalizando com a sugestão de três cursos nas áreas de Engenharia para a cidade de Patos de Minas. Nesta escolha, foram considerados pela comissão responsável, os parâmetros constantes do Reuni⁶⁰.

Em relação a isso, temos registrada na Ata da 7ª reunião/2010 do Conselho Universitário a realização de uma pesquisa com a população de Patos de Minas para escolha de um dos cursos que seriam ofertados no início do ano de 2011. A lista já continha previamente os cursos das Unidades Acadêmicas que haviam manifestado interesse em compor as atividades acadêmicas no *campus*.

É notável que diante de um cenário de expansão acelerado, provavelmente influenciado por ser um ano eleitoral no país, a escolha dos cursos também se deu de forma rápida. O artigo 3º da resolução menciona que “As Unidades Acadêmicas que desejarem implantar cursos neste novo *campus*, no primeiro semestre de 2011, deverão

⁶⁰ De acordo com o texto contido na ata, os parâmetros do Reuni foram: 30 alunos por turma semestral; carga horária de 10 h/semanais por professor; 6 disciplinas por semestre; 4 h de carga horária semanal média; 10 semestres para integralização do curso; o que demandaria 21 docentes e 13 técnicos administrativos por curso. (Ata nº 5 do Conselho Diretor da UFU (CONDIR)).

encaminhar suas propostas em um prazo máximo de até 90 dias, contados a partir da data desta Resolução.” A resolução foi aprovada no dia 07 de maio de 2010 e a aprovação dos três cursos⁶¹ na 9ª reunião realizada pelo CONSUN em setembro do referido ano. Outro detalhe interessante é que nesse mesmo mês, durante a 10ª reunião deste conselho, foi aprovada a doação de área física para a instalação do *campus* Patos de Minas da Universidade Federal de Uberlândia.

Após todos esses trâmites, o *campus* enfim inaugurou suas atividades no primeiro semestre de 2011. Para começar seu funcionamento, até ser finalizada a construção do primeiro bloco inicialmente previsto, os cursos funcionariam no prédio Palácio dos Cristais⁶² estrutura cedida pela prefeitura, localizada na região central de Patos de Minas.

Em meados de 2012, a obra do bloco foi suspensa pela Justiça Federal por conter irregularidades no processo de doação do terreno. De acordo com a reportagem no *site* do G1⁶³ a escolha do local que havia sido feita no ano anterior não seguiu os parâmetros exigíveis, com suspeita de possíveis favorecimentos a particulares⁶⁴. Nesse mesmo período, diante do problema da falta de espaço, a UFU realizou uma parceria com Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM) para alocação de salas, com o objetivo de ampliar o espaço disponível e melhorar seu funcionamento⁶⁵.

Até o momento da efetiva doação de outro terreno, que só ocorreu em maio de 2014, ocorreram algumas ações. Em uma reportagem no *site* da Diretoria de Comunicação da UFU (Dirco) de maio de 2013⁶⁶, há a menção de um protesto pacífico idealizado pelo Diretório Acadêmico César Lattes (que representa os cursos da UFU em Patos de Minas) com o apoio do Diretório Central dos Estudantes (DCE), reivindicando

⁶¹ Biotecnologia, Engenharia de Alimentos e Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações.

⁶² O nome oficial é Palácio Dona Filomena de Macedo Melo, mas na cidade é conhecido popularmente como Palácio dos Cristais. Funcionou durante muito tempo como sede da prefeitura e atualmente é uma obra tombada, diante da sua importância para a história do município.

⁶³ Notícia no link: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2012/06/justica-suspende-obras-no-campus-da-ufu-em-patos-de-minas-mg.html>

⁶⁴ De acordo com a reportagem houve “a denúncia de que as empresas da ex-prefeita da cidade e de familiares compraram outros lotes vizinhos ao local, onde seria a construção do *campus*, antes de oficializar a doação do terreno.” Disponível em <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2019/08/12/etapa-de-superestrutura-do-primeiro-bloco-do-campus-patos-de-minas-da-ufu-deve-ser-finalizada-em-dezembro.ghtml>

⁶⁵ Agora, além do Prédio Palácio dos Cristais, a universidade contava com uma parte do espaço físico do Bloco “M” do Unipam, um centro universitário particular que é referência para Patos de Minas e região. Disponível em: <https://patoshoje.com.br/noticias/ufupatos-de-minas-passa-a-funcionar-no-campus-do-unipam-a-partir-de-agosto-36306.html>.

⁶⁶ <http://www.historicodirco.ufu.br/content/alunos-da-ufu-em-patos-de-minas-realizam-protesto-pac%C3%ADfico>

a demora na construção do prédio e também a cobrança do cumprimento dos acordos entre a prefeitura de Patos de Minas e a universidade.

Esse assunto, sobre as dificuldades presentes no *campus*, foi amplamente discutido meses depois, na 7ª reunião do CONSUN em 2013. A pauta sobre a avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação presentes na localidade foi proposta pelas Unidades Acadêmicas responsáveis (Faculdade de Engenharia Química, Faculdade de Engenharia Elétrica e Instituto de Genética e Bioquímica), tendo sido convidado para a reunião o prefeito do município em exercício na época, Pedro Lucas Rodrigues. Além das discussões sobre as possibilidades legais existentes para acelerar a busca de um novo terreno, o prefeito informou que seria oferecido outro local para servir de instalações aos laboratórios didáticos necessários aos cursos, ainda a ser avaliado pela universidade (Ata da 7ª reunião/CONSUN 2013 da UFU).

Algumas questões importantes foram levantadas nessa reunião, entre elas: dificuldades relatadas pelos servidores da UFU do *campus* Patos de Minas sobre a inexistência de infraestrutura; problemas com a manutenção em um dos prédios usados; desânimo dos discentes; evasão significativa; transferências de vários docentes insatisfeitos com as condições de trabalho, dentre outras (Ata da 7ª reunião/CONSUN 2013 da UFU). A pauta sobre essas implicações envolvidas no processo de implantação do *campus* Patos de Minas continuou a ser discutida em praticamente todas as reuniões do CONSUN em 2013.

Na segunda reunião de 2014, realizada em janeiro, são levadas ao Conselho Universitário as consequências dessas dificuldades para a formação dos discentes, como a ausência de condições para ofertar disciplinas nos cursos devido à falta de laboratórios adequados, o que impossibilitava a conclusão da graduação. Além disso, há também o comprometimento para a realização de pesquisas e a existência de discussões por parte dos estudantes sobre uma greve caso não haja iniciativa alguma nesse sentido (Ata da 2ª reunião/CONSUN 2014 da UFU).

Em outra reportagem no site da Dirco⁶⁷ é noticiada uma visita do MEC no mês de maio de 2014 ao *campus*, após vários movimentos⁶⁸ protagonizados pelos(as) estudantes com o intuito de resolver a situação precária que estavam vivenciando. Nesse mesmo ano,

⁶⁷Disponível em: <http://www.historicodirco.ufu.br/content/mec-visita-patos-de-minas>

⁶⁸Na referida reportagem, o coordenador-geral do DCE da UFU, Max Ziller relata: “Já fizemos várias reuniões com reitoria, prefeitura e vereadores. Já levamos o caso para o Conselho Universitário. No ano passado, organizamos uma audiência pública com o Ministério da Educação, fomos até Brasília só para resolver esta situação”.

no final do mês de setembro tivemos uma adequação do espaço do prédio Palácio dos Cristais, com algumas benfeitorias para possibilitar maior conforto aos técnicos, professores e estudantes⁶⁹ e, em novembro, a inauguração das obras de reforma e adaptação do imóvel oferecido pela prefeitura no ano anterior, que passaria a abrigar 23 laboratórios de ensino e pesquisa para cerca de 500 estudantes dos três cursos do *campus* Patos de Minas. No levantamento feito no conteúdo das atas do CONSUN referentes aos anos de 2015 a 2016, há poucos relatos sobre as dificuldades do *campus* nesses anos, o que sugere uma melhora da sua infraestrutura após o início do funcionamento dos laboratórios e das benfeitorias no Palácio dos Cristais.

No ano de 2015 iniciou-se um novo processo de licitação para a construção do prédio, sendo que o efetivo início das obras no segundo terreno, só aconteceu no ano seguinte. A partir daqui, outra problemática surge, postergando ainda mais a finalização desse projeto: a falta e/ou insuficiência de recursos financeiros enviados pelo MEC para a obra. Nas notícias encontradas após esse ano nos sites referidos nesta seção, percebe-se que os valores disponibilizados pelo MEC não foram suficientes para a concretização do primeiro prédio⁷⁰.

Em maio de 2017, após a criação de dois cursos de mestrado que passariam a funcionar no *campus*, a prefeitura disponibiliza outra estrutura, conhecida na cidade como “Casa dos Pavonianos”⁷¹, para uso da universidade com o objetivo de ampliar o espaço físico e permitir a realização das novas atividades. Aqui surge o levantamento da possibilidade de implantação de um restaurante universitário para atender aos discentes do *campus*. No entanto, ela não é concretizada.

No mês de julho de 2017, há uma nova paralisação na construção do primeiro bloco, desta vez, por falta de recursos. No ano seguinte, as obras são retomadas, com a previsão de conclusão para o final do ano de 2019. Entretanto, até o momento em que este trabalho foi escrito a obra não foi finalizada.

Consequentemente, o *campus* hoje está em funcionamento utilizando quatro espaços espalhados pela cidade de Patos de Minas – o Palácio dos Cristais, salas

⁶⁹Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticia/2014/09/predio-palacio-dos-cristais-do-campus-patos-de-minas-recebe-benfeitorias>

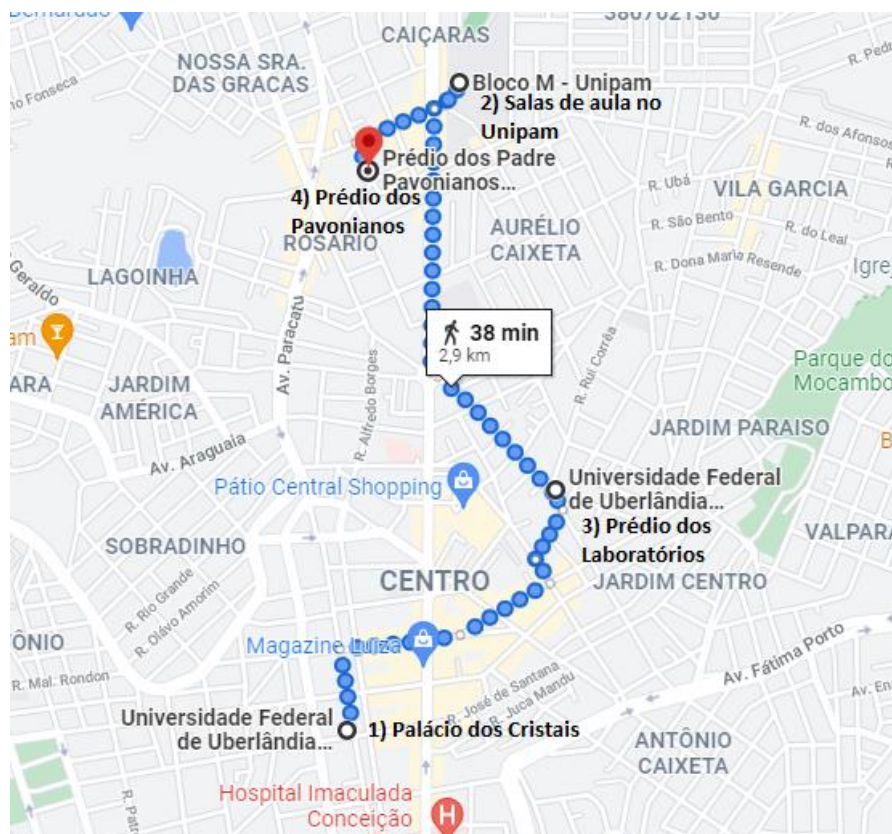
⁷⁰De acordo com o reitor Prof. Dr. Valder Steffen Júnior, as estimativas dos especialistas da UFU mostram que serão necessários mais R\$ 8 milhões para que o projeto do primeiro bloco seja concluído. <https://patoshoje.com.br/noticias/ainda-em-busca-de-recursos-reitor-da-ufu-visita-obras-do-campus-de-patos-de-minas-veja-60630.html>

⁷¹Disponível em: <http://www.comunica.ufu.br/noticia/2017/05/ufu-patos-de-minas-passa-funcionar-tambem-em-predio-dos-pavonianos>

do Unipam, prédio dos Laboratórios e o prédio dos Pavonianos – enquanto a sua estrutura própria não é finalizada. Na figura a seguir temos a localização desses quatro pontos.

Figura 3

Localização das estruturas físicas que compõem o campus Patos de Minas



Fonte: Produzido pela autora após localização dos prédios na cidade de Patos de Minas, por meio da plataforma *Google Maps*.

Visualizamos na figura acima como está configurada atualmente a estrutura geral do *campus* da UFU na cidade de Patos de Minas. Para facilitar a locomoção dos estudantes entre os prédios que o compõem, cada local concentra finalidades específicas: O prédio Palácio dos Cristais (1) conta com salas de apoio administrativo das pró-reitorias da universidade, atendimento à comunidade e sedia alguns projetos que são realizados na cidade; nas salas no Unipam (2) ocorre grande parte das aulas, além das secretarias dos três cursos. Já no prédio dos Laboratórios (3) – como o próprio nome menciona – temos praticamente todos os laboratórios de ensino e pesquisa para o funcionamento dos cursos da graduação e da pós-graduação. E por último, no Prédio dos Pavonianos (4), temos a

biblioteca, salas dos professores, salas das entidades estudantis, uma quadra de esportes e um auditório, além de uma área aberta para convivência dos estudantes⁷².

Em relação à construção da estrutura própria do *campus*, uma notícia⁷³, encontrada do mês de março de 2021 menciona uma nova paralisação. A reportagem contém informações de que o contrato com a empreiteira responsável venceu em dezembro de 2020 e não existem recursos para a sua continuidade. Até agora já foi concluído 50% do projeto, sendo que a parte referente à estrutura de concreto está toda finalizada, faltando realizar os serviços de alvenaria e acabamento. A UFU declara que o maior problema enfrentado agora é a falta de recursos, pois desde o final do ano de 2020 não há repasses por parte do governo federal.

Novas expectativas surgem em outubro de 2021 com a notícia: “*Campus da UFU em Patos de Minas será finalizado*”⁷⁴. Na reportagem há informações de um repasse financeiro de 15 milhões por parte do governo estadual e mais 4 milhões do governo federal. Com isso, um novo capítulo começa nesta história, e com ele o sonho de termos finalmente o *campus* da UFU em Patos de Minas com uma estrutura física similar aos outros *campi* da universidade.

As dificuldades de orçamento enfrentadas principalmente nos últimos anos pela UFU não são diferentes das outras universidades do país. Temos um cenário instalado no Brasil desde 2016 com constantes cortes de verbas para a educação, que se intensificou em 2019 com a última mudança de governo, sendo o ápice em 2020/2021 com o agravamento da pandemia de COVID-19⁷⁵. No ano de 2019, a Andifes apresentou um Painel de Cortes⁷⁶ para esclarecimento da população sobre o orçamento e os cortes ocorridos, no respectivo ano, nos recursos das Universidades Federais. Observa-se, de acordo com os dados, que o contingenciamento atingiu no final do ano, **17,96%** dos recursos discricionários, ou seja, recursos não obrigatórios. Já em 2021, a situação ainda é mais grave. Em nota, a Andifes publicou que muitas atividades realizadas pelas universidades correm o risco de serem inviabilizadas, pois o valor aprovado na Lei

⁷²Este parágrafo foi escrito tendo como referência a vivência da pesquisadora no *campus*. Frequentemente, a configuração dos serviços e das atividades que funcionam em cada prédio é modificada, a depender das necessidades e das demandas que surgem.

⁷³Disponível em: <https://patoshoje.com.br/noticias/obras-do-campus-da-ufu-de-patos-de-minas-sao-paralisadas-de-novo-por-falta-de-recursos-66474.html>

⁷⁴Disponível em: <https://patosnoticias.com.br/campus-da-ufu-em-patos-de-minas-sera-finalizado-anuncia-falcao/>

⁷⁵De acordo com a Organização Mundial de Saúde, tivemos no dia 13/05/2021, 3.225.260 mortes por Covid 19 no mundo. No Brasil, o quantitativo de mortes já chega a 425.540 mil. <https://covid19.who.int/> d

⁷⁶ <https://www.andifes.org.br/?p=63926>

Orçamentária Anual para o sistema federal de educação técnica e superior é 18,16% inferior ao de 2020, e há bloqueio de quase 14% nesse orçamento⁷⁷. Renato Janine Ribeiro, ex-ministro da Educação, após assumir a presidência da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em julho de 2021, deixou um alerta em relação aos sucessivos cortes de verbas que as instituições de fomento – CNPq, Capes e Finep – vêm sofrendo desde 2016 e correlacionou a falta de investimento ao movimento de “fuga de cérebros” no país⁷⁸. É esse o contexto de desvalorização da educação que o psicólogo encontrará em seu campo de atuação, resultado de um país marcado profundamente pelas desigualdades sociais. Por isso, ao fazer o relato da história da implantação do *campus* da UFU em Patos de Minas podemos compreender a dimensão dos impactos da conjuntura política e social para a saída do estudante.

No tópico seguinte iremos expor as informações do perfil dos (as) participantes da pesquisa.

4.4 – Quem são as (os) participantes?

O questionário foi respondido por 45 estudantes, sendo 23 do sexo feminino e 22 do sexo masculino. Em relação à faixa etária, a média da idade dos (as) participantes foi de 27 anos. Tivemos 14 entre 20 a 24 anos, 18 entre 25 a 29 anos, 07 entre 30 a 34 anos e 06 com idade acima ou igual a 35 anos, conforme vemos na tabela abaixo:

Tabela 2

Idade dos participantes da pesquisa

Faixa etária	Número de participantes	%
De 15 a 19 anos	0	0%
De 20 a 24 anos	14	31,11%
De 25 a 29 anos	18	40%
De 30 a 34 anos	07	15,55%
Acima de 35 anos	06	13,33%
Total	45	

Fonte: Dados da pesquisa

⁷⁷ <https://www.andifes.org.br/?p=87418>

⁷⁸ Notícia em <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/para-renato-janine-prioridade-e-recompor-o-orcamento-da-pesquisa/>

Há, portanto, a predominância das faixas etárias entre 20 a 29 anos de idade, representando 71,1% dos participantes. Entre aqueles com idade superior a 35 anos, tivemos um(a) participante com 40 e outro (a) com 51 anos. O restante dos(as) estudantes tinha idade próxima a 35 anos. Ao relacionarmos a idade ao sexo, a média manteve-se muito próxima. Para o sexo feminino, a média foi de 26 anos e para o sexo masculino, 27,5.

Do total de participantes, como vemos na tabela abaixo, 42,2% residem em Patos de Minas. Registramos os municípios que se repetiram: Uberlândia, Ituiutaba, João Pinheiro, Patrocínio. Já no tópico ‘Outros’, temos 15 cidades diferentes, incluindo algumas que se localizam em outros estados, as cidades de Franca e São Carlos em São Paulo e a mais distante, Londrina, no Paraná.

Tabela 3

Municípios em que moram os participantes

Município	Nº de estudantes
Patos de Minas	19
Uberlândia	5
Ituiutaba	2
João Pinheiro	2
Patrocínio	2
Outros municípios	15

Fonte: Dados na pesquisa

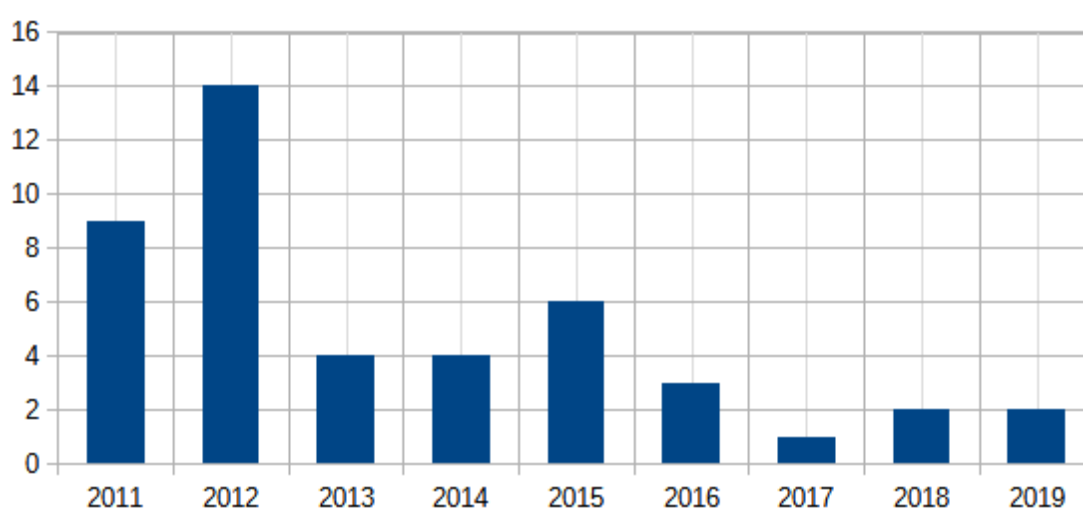
Podemos perceber que 57,7% dos(as) participantes não moravam no município em que o *campus* está localizado. Na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES (2018), observa-se que a porcentagem de estudantes que não residem no município que estudam aumenta quando comparamos o quantitativo dos que frequentam os *campi* que se situam na capital e aqueles que estão localizados no interior.

Sobre a questão da cor ou raça, 60% dos participantes se autodeclararam brancos, 37,8% pardos e 2,2% amarelos. Não tivemos nenhum (a) estudante que se autodeclarou negro (a). Lembramos que a Política de Cotas, aprovada em agosto de 2012, teve processo

de implantação gradual nos quatro anos seguintes, até chegar à metade da oferta total do ensino público superior federal em 2016. Em 2013, por exemplo, a meta foi ter a reserva de 12,5% do número de vagas ofertadas. Cabe ressaltar que grande parte dos (as) estudantes que responderam à pesquisa ingressou no *campus* nos anos iniciais de sua implantação, entre 2011 e 2012, ou seja, antes da implantação dessa política pública, como vemos no gráfico abaixo:

Gráfico 6

Quantitativo dos(as) participantes em relação ao ano de entrada no campus

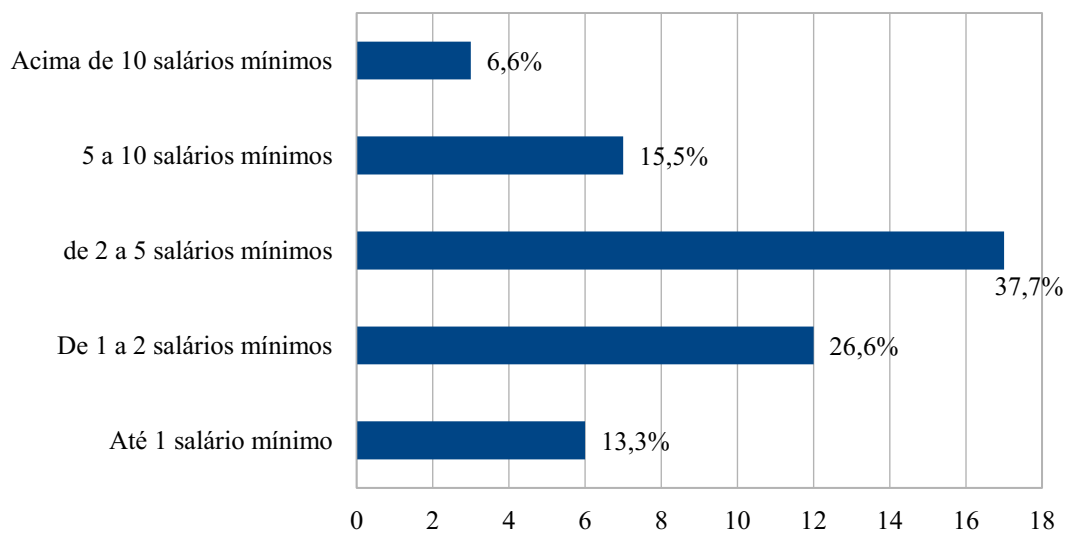


Fonte: Dados da pesquisa

Além disso, esta informação é extremamente relevante para que possamos analisar de forma crítica, no tópico seguinte, as razões apontadas pelos(as) estudantes para a sua saída considerando as mudanças pelas quais o *campus* passou na sua primeira década de existência.

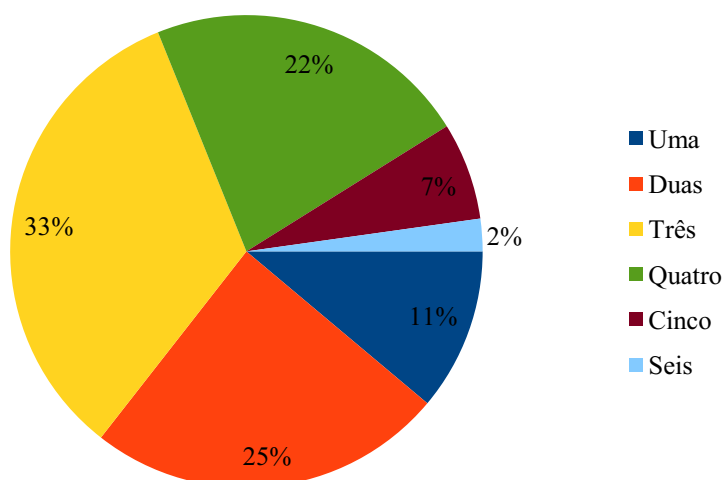
Sobre o estado civil atual, 73,3% dos (as) participantes são solteiros(as); 24,4% casados(as) e 2,2% em união estável. Já na época da graduação, 88,8% eram solteiros(as), resultado bem próximo ao encontrado pela V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES de 2018, que trouxe a proporção nacional de 85,5% dos(as) estudantes das IFES.

No gráfico a seguir, podemos observar como está a renda familiar bruta dos (as) participantes:

Gráfico 7*Renda familiar dos(as) participantes da pesquisa*

Fonte: Dados da pesquisa

Ao observarmos o tamanho do núcleo familiar, aquele predominante é o de três pessoas, seguido do núcleo de duas e depois de quatro pessoas, conforme aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 8*Núcleo familiar dos(as) participantes*

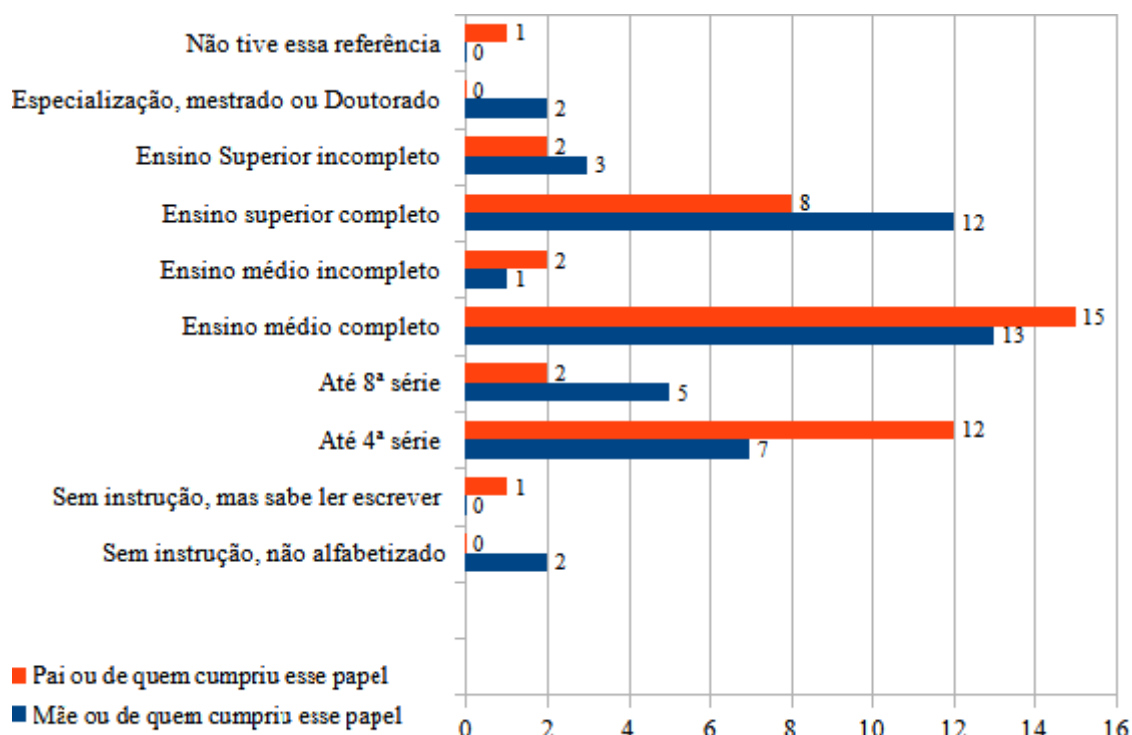
Fonte: Dados da pesquisa

Por meio dos dois gráficos anteriores, podemos detectar que 78% dos(as) participantes apresentam a renda familiar de até 5 salários-mínimos. Desse total, 13% têm renda de até um salário-mínimo, 27% de 1 a 2 salários-mínimos e 38% de 2 a 5 salários-mínimos. Em contrapartida, o quantitativo do núcleo familiar está concentrado acima de duas pessoas. Isto nos permite deduzir que a renda *per capita* dos(as) participantes da pesquisa atualmente está próxima a 1,5 salário-mínimo, ou seja, não distante do recorte de renda feito pelas políticas de Assistência Estudantil.

Já no gráfico a seguir podemos observar com detalhes a escolaridade das mães e dos pais – ou de quem cumpriu esse papel – dos (as) participantes:

Gráfico 9

Escolaridade dos pais ou de quem cumpriu esse papel



Fonte: Dados da pesquisa

Como vimos, as diferenças são observadas principalmente na categoria da conclusão do ensino superior e no ensino até a antiga 4ª série, pois 31,1% das mães concluíram o ensino superior ou mais, e os pais, 22,2%. Na escolaridade até a 4ª série, tivemos 15,6% das mães, já os pais, 26,7%. Ou seja, as mães avançam mais no processo

de escolarização, tal como também foi observado na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES (2018).

Até o momento da pesquisa, 64,4% dos participantes estavam trabalhando. Já sobre o curso escolhido, os resultados foram muito equilibrados em relação aos três cursos presentes no *campus*: 35,6% correspondiam ao curso de Biotecnologia, 35,6% ao de Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações e 28,9% ao curso de Engenharia de Alimentos.

Além desses dados, tentamos conhecer minimamente a vida escolar antes do ingresso no ensino superior. Isto é essencial na medida em que nos propusemos a olhar para o fenômeno da evasão para além de uma perspectiva individualizante, mas considerando todos os aspectos culturais, sociais e econômicos presentes na realidade concreta desses estudantes.

Do total dos participantes que responderam o questionário, 62,2% dos(as) estudantes relataram ter efetivado o ensino até então todo em escola pública, resultado similar ao encontrado na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES em 2018, a qual apresentou índice de 60,4%. Do restante, 26,6% relataram que alternaram entre escola pública e escola particular com bolsa. Apenas 8,9% estudaram somente em escola particular sem bolsa.

Na pergunta sobre a forma de moradia, 33,3% dos(as) participantes afirmaram que moravam com os pais, 20% em república, 13,3% com cônjuge/companheiro, 11,1% com colegas, 11,1% sozinhos(as), 6,7% na casa de familiares e 4,4% em casas estilo pensionato. Ou seja, quando somados os(as) estudantes que moravam em república, com colegas, sozinhos(as) e/ou em casas de pensionato, temos um total de 46,6% que provavelmente tiveram que se deslocar para Patos de Minas para continuar os estudos.

Conforme vimos anteriormente no gráfico 6, grande parte dos(as) participantes da pesquisa (51,2%) ingressou no *campus* nos seus primeiros anos, entre 2011 e 2012, momento em que o Sisu estava em implantação nas IFES. Considerando isso, sobre a forma como se deu esse ingresso, obtivemos as seguintes respostas, como podemos ver na Tabela 4.

Tabela 4*Forma de ingresso dos(as) participantes na UFU*

Forma de ingresso	Quantidade de respostas	Porcentagem
SISU – Ampla Concorrência	16	35,5%
SISU – Sistema de Cotas (Lei nº 12.711, de 2012)	5	11,1%
Vestibular – Sistema de Cotas (Lei nº 12.711, de 2012)	3	6,7%
Vestibular – Ampla Concorrência	20	44,4%
Transferência interna	1	2,2%
Transferência externa	0	0%
Ingresso de diplomado	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa

Neste sentido, constatamos que entre os(as) participantes da pesquisa, apenas 17,7% ingressaram por meio de cotas. Do total das 8 das respostas, as modalidades citadas foram cotas de escola pública (4) e cotas de baixa renda (4). A ampla concorrência concentra 80% dos(as) participantes, provavelmente porque nossa amostra é majoritariamente de estudantes que ingressaram no *campus* antes das mudanças no ingresso que tivemos com a Lei de Cotas.

Outra indagação que fizemos buscou apurar se, quando estavam na universidade, realizavam alguma atividade remunerada além do estudo. Essa pergunta evidencia o ofício de estudante (Coulon, 2008) como atividade laboral, pois no contexto acadêmico esta compreensão nem sempre está presente. Vale lembrar que os três cursos em funcionamento no *campus* são em período integral, o que dificulta ao(à) discente ocupar-se de um emprego ou função remunerada. Dos(as) participantes, 28,9% afirmaram que sim e 71,1% que não exercem outra atividade. Entre as exercidas fora do contexto acadêmico além do estudo, citaram estágio, “bico”, garçom, professor(a), contador(a), *free-lancer* de programação, auxiliar administrativo, faxineira, pizzaiolo, vendedor(a).

Dentre os(as) 45 estudantes que responderam à pesquisa, 24,4% afirmaram que na época eram bolsistas da Assistência Estudantil. Entre as bolsas que recebiam, 27,2% eram referentes à Alimentação, 63,6% Alimentação e Moradia e 9,09% Transporte intermunicipal. Destacamos que no *campus* ainda não contamos com um restaurante universitário e nem com equipamentos de moradia estudantil e, por isso, a universidade utiliza recursos em pecúnia para atender às demandas dos(as) estudantes, dentro do orçamento que lhe é disponibilizado pelo governo federal.

4.5 – A elaboração dos eixos de análise

Diante do material empírico construído no percurso da pesquisa, utilizamos como inspiração a análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977), que consiste em um conjunto de técnicas que buscam obter os sentidos do conteúdo das mensagens; o(a) pesquisador(a) trabalha como um detetive, buscando encontrar no *corpus* construído durante a pesquisa conhecimentos sobre o seu campo de investigação. Bardin (1977) pontua que o percurso da análise de conteúdo deve ser organizado em três fases.

Na primeira, denominada de pré-análise, ocorre “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. A fase seguinte seria a exploração do material encontrado; e a terceira – e última etapa de análise – corresponde ao tratamento do material empírico elaborado e a sua interpretação (Bardin, 1977, p. 95)⁷⁹.

O material escolhido para ser submetido à análise consiste: 1) na planilha recebida pela DIRAC com todos os estudantes evadidos do *campus* no período de 2011 a 2019; 2) nas respostas recebidas pelos participantes que preencheram o formulário enviado, e por último, 3) no levantamento do histórico de implantação do *campus*, apresentado no tópico anterior. Destacamos que a separação desse material é meramente didática, no sentido de auxiliar na organização dos dados e na sua interpretação para compreensão do que foi compilado.

Com a exploração e a leitura cuidadosa das informações contidas nesse material e considerando o objetivo da presente pesquisa, organizamos dois eixos de análises⁸⁰. No

⁷⁹ Elaboração de material empírico não é uma expressão utilizada por Bardin.

⁸⁰ Ressalto mais uma vez a participação dos meus colegas de mestrado Bruno e Wanessa e da minha orientadora Silvia na leitura desse material durante o grupo de orientação que, com certeza, trouxeram vários questionamentos importantes para a definição desses eixos.

primeiro deles, *O que a Psicologia tem a dizer sobre o fenômeno da evasão no campus: algumas reflexões*, nos debruçamos sobre as principais razões mencionadas pelos 45 estudantes que responderam ao questionário (Apêndice B), e trouxemos alguns apontamentos da Psicologia Escolar e Educacional e pressupostos da Psicologia Histórico-cultural para compreensão crítica das causalidades envolvidas no fenômeno da evasão que emergiram no material.

O segundo eixo, *A produção da evasão universitária – das políticas públicas à sala de aula* será dedicado, principalmente, a explorar os números da evasão do *campus* encontrados na planilha recebida pela Dirac e relacioná-los com as discussões que trouxemos ao longo do trabalho em relação ao fenômeno. Muitos questionamentos foram sendo apontados ao longo do texto, mas aqui, neste momento, aprofundaremos algumas análises e reflexões as quais o psicólogo escolar deve considerar em sua atuação no ensino superior com o intuito de contribuir para uma práxis que seja de fato transformadora.

Enfim, o desenvolvimento e a construção dessas análises nos possibilitaram compreender nuances do fenômeno da evasão no *campus* investigado e, assim, refletir sobre alguns questionamentos importantes referentes ao papel da(o) psicóloga(o) escolar na Educação Superior, considerando suas finalidades e, especialmente, a conjuntura política, econômica e social do nosso país. A Psicologia Histórico-cultural nos permitiu ensaiar uma análise mais aprofundada de algumas das causalidades presentes no fenômeno da evasão, além de se apresentar como uma teoria relevante e coerente com a realidade da Educação Superior no Brasil. E para concluir esta dissertação, realizamos uma síntese do que encontramos até agora e apresentamos algumas questões com o intuito de vislumbrar um possível horizonte para a atuação do (a) psicólogo(a) e o seu papel no enfrentamento à evasão escolar neste nível de ensino.

5 – DA ANÁLISE – ALGUMAS NUANCES DO FENÔMENO DA EVASÃO

A árvore que não dá frutos
É xingada de estéril.
Quem examina o solo?
O galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não haveria neve sobre ele?

Do rio que tudo arrasta
Se diz que é violento
Ninguém diz violentas
As margens que o cerceiam.

(Bertold Brecht, 1987, pp. 143-144).

Ao ler o poema de Bertold Brecht nesta epígrafe, emergiu subitamente um questionamento: os estudantes que se evadem de um curso de graduação e/ou a instituição em que estavam matriculados são muitas vezes colocados como os únicos responsáveis por essa desistência, sobretudo diante de uma sociedade em que os modos de produção fortalecem tal perspectiva. No entanto, conforme já explicitamos, para compreender o fenômeno da evasão precisaríamos, também, perguntar e investigar diretamente com a(o) estudante as razões envolvidas na sua decisão.

Sendo assim, esta seção será dedicada a expor as análises elaboradas ao longo da pesquisa por meio de dois eixos principais: O primeiro eixo “*O que a Psicologia tem a dizer sobre o fenômeno da evasão no campus: algumas reflexões*” e o segundo, “*A produção da evasão universitária: das políticas públicas às salas de aula*”. Ambos serão apresentados a seguir.

5.1 – Eixo I: O que a Psicologia⁸¹ tem a dizer sobre o fenômeno da evasão no *campus*: algumas reflexões

[...] a tarefa de uma psicologia crítica – que pretende espelhar fidedignamente o movimento real de constituição da individualidade, é desvelar a individualidade-particular, ou seja, decodificar as determinações que agem sobre a singularidade, captando essa individualidade-particular como expressão singular-particular da universalidade. (Pasqualini & Martins, 2015, p. 370).

Tomamos esta epígrafe como ponto de partida para a construção deste primeiro eixo. Ela nos instiga no que consideramos ser essencial para o estudo da evasão neste trabalho: a necessidade de compreender o fenômeno em sua processualidade e totalidade, para além seus aspectos singulares, numa tentativa de se aproximar de sua concretude. Não temos a pretensão de fazer uma análise filosófica da relação dialética entre singular-particular-universal do tema pesquisado, embora seja nossa intenção evidenciar que a sua compreensão depende da explicitação das conexões existentes entre as dimensões singular, particular e universal dos fenômenos⁸².

Para isso, nos debruçaremos sobre o que responderam os(as) participantes da pesquisa acerca de sua saída do curso do *campus*, na tentativa de debater questões importantes que muitas vezes não são focalizadas e precisam ser revistas ao estudarmos as causalidades da evasão. Essas informações foram obtidas por meio de perguntas que abordaram características de suas trajetórias acadêmicas, incluindo dificuldades que interferiram significativamente em suas vidas ou no contexto acadêmico, além das razões para a desistência do curso. Os dados construídos a partir de todas essas questões nos ajudaram a compreender muitas dimensões que envolvem a saída do(a) estudante na universidade, conforme verão a seguir.

Desta forma, o ponto de partida será o item do questionário: “Assinale a principal razão da sua desistência do curso”, em que foram listadas as seguintes

⁸¹ Para estas reflexões utilizamos a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica e alguns conceitos da Psicologia Histórico-Cultural.

⁸²O assunto será retomado durante as discussões deste eixo.

possibilidades, com a possibilidade de que os(as) respondentes marcassem mais de uma alternativa:

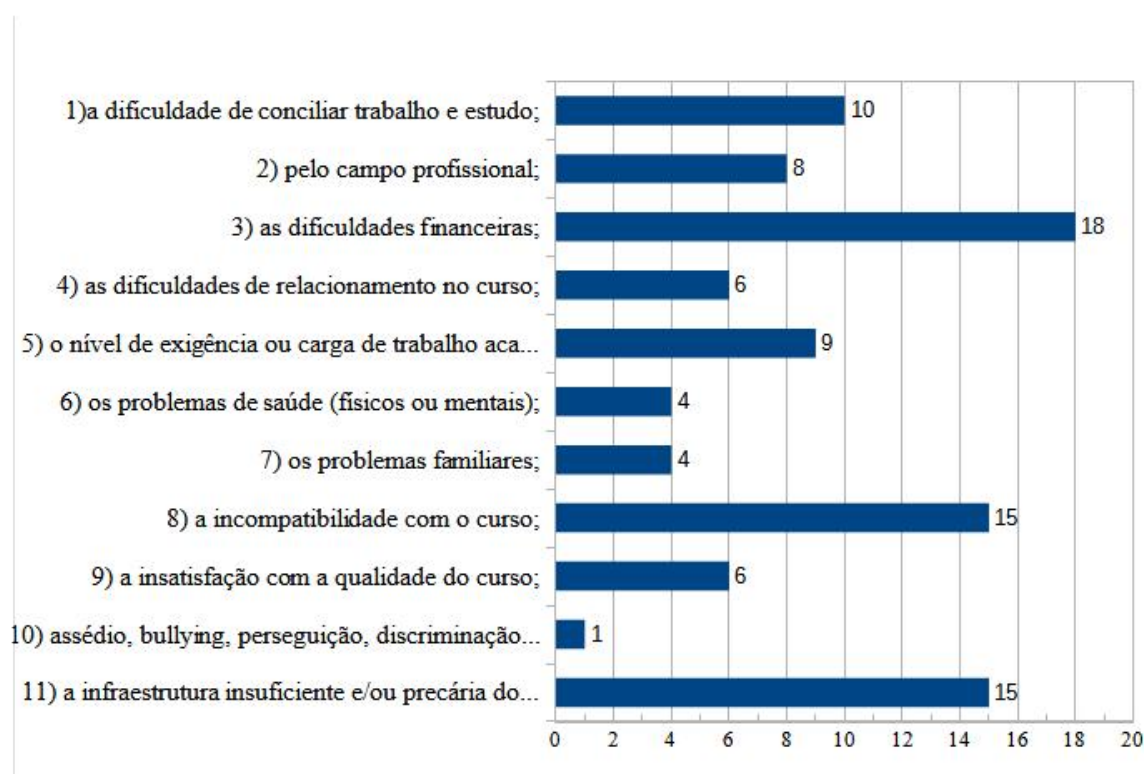
- 1) a dificuldade de conciliar trabalho e estudo;
- 2) pelo campo profissional;
- 3) as dificuldades financeiras;
- 4) as dificuldades de relacionamento no curso;
- 5) o nível de exigência ou carga de trabalho acadêmico;
- 6) os problemas de saúde (físicos ou mentais);
- 7) os problemas familiares;
- 8) a incompatibilidade com o curso;
- 9) a insatisfação com a qualidade do curso;
- 10) assédio, *bullying*, perseguição, discriminação e preconceito;
- 11) a infraestrutura insuficiente e/ou precária do *campus*.

As dez primeiras razões foram utilizadas na V Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos graduandos das IFES em 2018⁸³. A última - “a infraestrutura insuficiente e/ou precária do *campus*” - foi incorporada considerando-se as dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes no processo de implantação do *campus*, conforme descrevemos no percurso metodológico. No gráfico 10, abaixo, detalhamos os resultados encontrados. É possível verificar que 40% (18) participantes mencionaram as dificuldades financeiras como principal razão para sua saída. Além da questão financeira, 33,3% (15) apontaram a incompatibilidade com o curso e outros 33,3% (15) escolheram a infraestrutura precária e/ou insuficiente do *campus*. No sentido oposto, as razões que menos se destacaram foram assédio, *bullying*, perseguição, discriminação e preconceito, com 1 (2,2 %) resposta, e problemas familiares e problemas de saúde física e/ou mental, com 4 (8,8%) respostas cada.

⁸³ Na ocasião, a pesquisa do Fonaprace buscou identificar na pergunta a intenção, desejo ou pensamento de abandono do curso. Na nossa pesquisa, o foco foi investigar as razões da saída com os(as) estudantes evadidos(as) pelo sistema da universidade.

Gráfico 10

Razões apontadas pelos(as) participantes para a sua saída do curso



Fonte: Dados da pesquisa

As respostas no gráfico acima nos permitem ter uma visão geral sobre as razões envolvidas no processo de saída desses estudantes no *campus* ora investigado. No entanto, para além desses números, encontramos questões similares em outros espaços do questionário. Nesse sentido, para as análises presentes neste eixo, organizamos as informações utilizando como parâmetro o trabalho realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão em 1996. Naquela ocasião, três categorias, de modo sintético, representavam as razões para o(a) estudante evadir-se e os fatores que as compunham – relacionadas ao próprio discente; relativas ao curso e à instituição e, finalmente, os fatores socioculturais e econômicos externos. Assim, nomeamos três subitens para a discussão: “Questões individuais?”, “Questões institucionais” e “Questões sociais”. Grande parte dos excertos citados pelos participantes que compõem estes tópicos está concentrada nas respostas para as seguintes perguntas abertas: “O que significou para você ter deixado o curso?”, “O que você diria para quem está entrando na universidade?” e “Em sua opinião, quais estratégias deveriam ser tomadas pela instituição para diminuir a evasão nos cursos do *campus* Patos de Minas?”.

Essas respostas nos permitiram trazer para esta investigação alguns conceitos da Psicologia Histórico-cultural que nos auxiliarão na compreensão crítica acerca do fenômeno da evasão e, sobretudo, no entendimento sobre quais aspectos o psicólogo escolar pode embasar a sua atuação na Educação Superior. A seguir, vamos explorar o que encontramos em cada uma delas.

5.1.1 Questões individuais (?)

Antes de iniciar a discussão sobre algumas das questões encontradas no nosso material empírico e anteriormente catalogadas pela supracitada Comissão Especial em 1996 como fatores individuais⁸⁴, ou seja, aqueles referentes às características individuais dos(as) estudantes, devemos ressaltar novamente que este trabalho tem como referência teórica pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, a qual compreende o ser humano como um produto das suas relações sociais, culturais e históricas. Desta forma, quando olhamos para o indivíduo, devemos entender que seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento e suas escolhas estão relacionadas com a realidade concreta em que vive naquele determinado momento e ao longo de sua história de vida.

Vamos explicar o que estamos dizendo por meio dos fragmentos abaixo, recortados das respostas ao questionário:

“Pra mim foi uma decisão bem difícil, pois eu amava meus amigos que fiz no curso, amava minha vida lá, gostava muito dos professores, mas via que não me identificava muito com o curso e que não conseguia me ver exercendo a profissão. [...]”. Participante 28

“Alívio, eu realmente não me encontrei no curso”. Participante 29

⁸⁴ “Relativos às habilidades de estudo; relacionados à personalidade; decorrentes da formação escolar anterior; vinculados à escolha precoce da profissão; relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; decorrentes de dificuldades na relação ensino aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas; decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos; decorrente da descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular.” (Brasil, 1996, p. 27).

“Meu sonho era fazer o curso de farmácia em uma federal e eng. de alimentos foi o mais próximo que consegui (farmácia tem a área de alimentos também).”

Participante 26

Quando lemos esses excertos e observamos no gráfico 10 que algumas das razões mais apontadas para a saída são incompatibilidades com o curso e o campo profissional, seria equivocado de nossa parte catalogar essas causalidades como questões individuais, como nos propôs o trabalho realizado pela Comissão, uma vez que estas decisões são configuradas pelas condições concretas e históricas presentes na realidade de cada sujeito, ou seja, **nenhum fator pode ser considerado exclusivamente individual**. Todos estão interligados entre si e não dizem respeito apenas a cada sujeito tomado de modo isolado, e exatamente por isso, quando lemos os trechos acima, é importante termos um olhar crítico para além do que está aparente.

Pasqualini e Martins (2015) discutem a questão da dialética singular-particular-universal, como vimos na epígrafe deste eixo. As autoras esclarecem que o conceito de singularidade “refere-se às definibilidades exteriores irrepetíveis do fenômeno em sua manifestação imediata, acessível à contemplação viva.” (p. 364). Ou seja, a singularidade está no plano da aparência e, para podermos compreender o fenômeno em sua totalidade – pelo menos tentar –, precisamos superar a dimensão singular e ir em direção à sua concreticidade.

Vamos explicitar isso com um exemplo fictício⁸⁵: o estudante João nasceu no final do século XX, no auge do capitalismo. Desde o início do seu curso, necessitou conciliar seus estudos com o trabalho, pois precisava garantir a sua subsistência. Evadiu-se do curso no *campus* Patos de Minas no terceiro semestre. Podemos afirmar que João é um indivíduo singular, único e incopiável, não existindo no mundo nenhuma pessoa como ele. No entanto, a sua condição de jovem trabalhador é uma particularidade que determina sua existência no singular, assim como para muitos outros jovens. Esta particularidade é a caracterização de uma certa universalidade, que no nosso atual contexto histórico, corresponde à organização da sociedade capitalista na qual vivemos. Sabemos que existem estudantes com outras particularidades – por exemplo, gênero, raça, cor, região em que mora, instituição em que estuda – cujas condições expressam em suas existências singulares uma particularização diferente da mesma universalidade, por isso não podemos

⁸⁵Trouxemos uma situação hipotética inspirada no exemplo da trabalhadora Maria, apresentado no texto de Pasqualini e Martins (2015) sobre a dialética entre singular-particular e universal.

entender as questões citadas neste tópico como exclusivamente individuais (Pasqualini & Martins, 2015).

Esclarecido o ponto de interrogação colocado no título deste tópico, vamos adentrar agora em algumas observações. A seguir vemos a idade com que os participantes iniciaram a graduação, considerando a divisão por faixas etárias proposta na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018.

Tabela 5

Idade dos(as) participantes no início da graduação

Faixa etária	Número de participantes	%
De 17 anos e menos	6	13,3%
De 18 a 24 anos	33	73,3%
25 anos e mais	6	13,3%
Total	45	

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela observamos que 6 (13,3%) estudantes ingressaram no ensino superior antes mesmo de completar a maioridade e 33 (73,3%) ingressaram na faixa etária entre 18 a 24 anos, sendo que desse grupo 16 (35,5%) estudantes estavam com 18 anos. Apesar de termos também a entrada de um público com idades superiores, estas ainda prevalecem e representam grande parte dos(as) estudantes que estão na graduação, conforme nos apontou também a última pesquisa do Fonaprace em 2018. No caso da V Pesquisa, a proporção dos estudantes de 25 anos ou mais alcançou em 2017 e 2018, 20,6% e 17,3% respectivamente, indicando, de acordo com o relatório, que “a universidade pública atende também estudantes que acumularam atraso ao longo de sua vida acadêmica ou mesmo que retornaram aos estudos depois de período de abandono.” (Fonaprace/Andifes, 2018, p. 41).

Uma das mudanças importantes enfrentadas no nosso desenvolvimento refere-se à etapa em que passamos do ensino médio para o ensino superior, que comumente acontece durante a adolescência, período de transição entre a infância e a idade adulta. Muitas decisões precisam ser tomadas em um curto espaço de tempo, e uma delas é a escolha da futura profissão. Entretanto, de acordo com Leal e Mascagna (2020), o que se

apresenta muitas vezes para esse adolescente “são os elementos aparentes, da valorização conferida pela sociedade de algumas carreiras, as possibilidades de ganhar dinheiro de forma rápida, de ganhar altos salários, de adquirir destaque social e ficar em evidência na comunidade” (p. 225). Ou seja, diante da complexidade que envolve a escolha de qual curso de graduação farão, pensando na formação profissional e na carreira posterior e o atual funcionamento da sociedade capitalista, onde algumas profissões são extremamente valorizadas, enquanto outras não; não se pode atribuir a mobilidade que estes(as) estudantes frequentemente realizam nos cursos – como veremos no eixo seguinte – a fatores individuais, uma vez que existem outros aspectos relacionados a esta decisão.

Na pesquisa, a importância desse momento foi reafirmada quando os(as) participantes foram indagados(as) sobre o que diriam a quem está ingressando na universidade:

“Pesquise bem antes de escolher um curso, veja a grade de matérias, procure ajuda para essa decisão e não tenha pressa em escolher, se precisar ficar um ano sem entrar na faculdade fique, entre só depois que decidir.” (Participante 20)

“Tenha muita calma na hora de escolher o curso e muita dedicação a partir do momento que iniciar.” (Participante 14)

“Se perceber que não é o que você quer, tudo bem. Sempre há tempo.” (Participante 11)

“Entenda primeiro qual curso vc quer, quais as matérias ele oferta. Se você vai gostar e se vai conseguir entrar. E dê seu melhor e estude que mesmo caminho sendo difícil vc conseguirá”. (Participante 38)

Fica evidente que é um momento extremamente importante para esses(as) jovens, embora não seja dada, em nossa sociedade, a relevância que ele merece. Melo e Leal (2020) resumem que

[...] refletir sobre o processo de transição engloba considerar a escolha profissional e todos os aspectos a ela relacionados (história e expectativas da família; projetos e valores pessoais; acesso aos cursos; investimentos necessários;

características das profissões; oportunidades de trabalho; valores presentes no contexto social; entre outros). Envolve também refletir acerca das mudanças pelas quais passa o adolescente/jovem, em função do período do desenvolvimento psíquico em que ocorrem, e sua vinculação com a organização social na qual o estudante vive, com seus aspectos filosóficos, políticos e econômicos. (pp. 27-28).

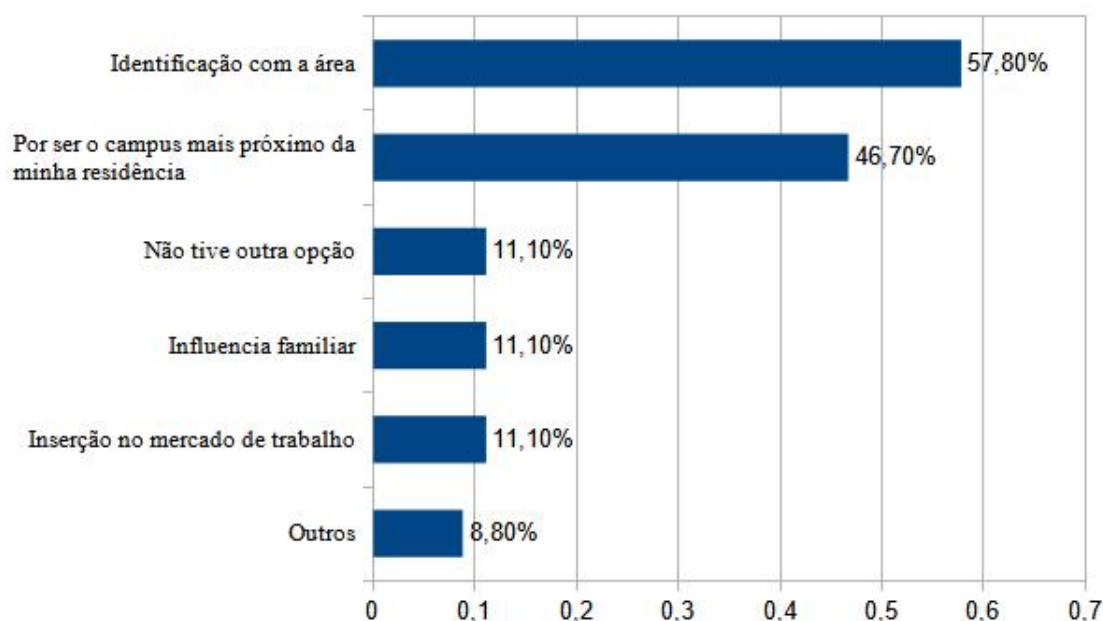
Complementando, Leal e Mascagna (2020) destacam que fatores como perspectiva de futuro e realização pessoal interferem nas atitudes tomadas neste período. Nas palavras das autoras

São muitas as considerações a si fazer nesse processo de escolha, e geralmente muitas delas permanecem no plano da fantasia, daquilo que o adolescente concebe sobre seu futuro profissional e do que espera que seja contemplado nesse futuro, muitas vezes influenciado pelo prestígio que a profissão expressa socialmente. Embora nem sempre esse processo possa constituir-se como escolha, a adolescente em geral reflete sobre suas expectativas, seus desejos, muitas vezes sem possuir realmente informações consistentes sobre as exigências das profissões e suas possibilidades de segui-la, tanto em relação às possibilidades concretas de vida como aos aspectos das habilidades e capacidades pessoais para poder exercer a profissão desejada. (p. 225).

Quando indagados sobre o motivo de escolha do curso, 55,6% dos(as) participantes afirmaram que o curso no qual ingressaram era a sua primeira opção e 44,4% destacaram que não, como podemos ver no Gráfico 11. Nesta pergunta os(as) participantes poderiam responder mais de uma razão e também acrescentar alguma outra diferente caso achassem necessário complementar a sua resposta:

Gráfico 11

Razões apontadas pelos(as) participantes para a escolha dos cursos



Fonte: Dados da pesquisa

Na categoria “Outros” constavam as seguintes respostas:

“Precisei mudar pelo trabalho do meu esposo.” (Participante 29)

“Por ser federal.” (Participante 7)

“Sou técnica em alimentos e preferi me manter na área.” (Participante 39)

“Eu queria conhecer mais o curso porque achei interessante.” (Participante 43)

Vemos no gráfico 11 o quanto a identificação com a área é citada como sendo fundamental para a razão da escolha do curso. Desta forma, o conceito de sentido pessoal proposto por Leontiev é fundamental para compreendermos o fenômeno da evasão, uma vez que sua compreensão perpassa pela relação existente entre a atividade humana e a consciência, relação esta que vai depender das condições materiais concretas, históricas e sociais da vida humana. No excerto abaixo constatamos como essa questão é essencial para que os(as) estudantes possam se envolver no e com o curso:

“Não gostar da área, e não conseguir ter boas notas! O motivo de não ter boas notas, eram a falta de motivação para estudar, nunca me enxerguei fazendo nada que a biotec proporcionaria!” (Participante 44)

“Pq esse não era o curso que sonhei, mais [sic] era o que eu tinha, e eu só queria ter uma graduação e poder trabalhar daquilo. Minha família, minha mãe não estudaram direto e eu queria levar pra eles esse orgulho que eu tinha de estar em uma graduação.” (Participante 38)

Estes fragmentos nos lembram de que como a constituição dos seres humanos acontece por meio das vinculações estabelecidas por eles em seus contextos históricos, sociais e culturais, “os sentidos e os significados atribuídos à universidade influem no processo de escolha e nas decisões tomadas em relação à permanência e a evasão.” (Peretta *et al.*, 2020, p. 97).

Ainda referente à escolha dos cursos, na pergunta que investigava se o(a) estudante havia feito outros vestibulares e/ou provas de Enem em outras faculdades/universidades, somente 35,6% afirmaram não ter realizado nenhum processo, ou seja, **64,4% dos discentes prestaram outros processos seletivos** para o ingresso no ensino superior. Alguns(mas) participantes complementaram sua resposta, conforme observamos nos trechos a seguir:

“Fiz o ENEM em vários anos consecutivos com o objetivo de encontrar um curso que me agradasse”. (Participante 20)

“Eu tinha feito 3 anos cursinho para tentar ingressar em medicina.” (Participante 43)

“A sensação em sair foi, de certa forma, gratificante. Foi uma decisão difícil, mas me levou a bons caminhos. Entrei convicta de que era o curso que eu queria e adorava as disciplinas. Mas não era bem a profissão que eu queria após formada.” (Participante 11)

Esses excertos levam-nos a pensar em algumas reflexões importantes em relação à importância da orientação profissional durante esse período. Na nossa pesquisa, somente 20% dos(as) participantes afirmaram ter participado de algum tipo de orientação. Algo que nos chamou a atenção foi a ausência do levantamento dessa informação na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos(as) das IFES de 2018. No documento é mencionado que a permanência ou não no curso está relacionada com uma diversidade de fatores, entre eles a “pouca maturidade para identificar ou compatibilizar gostos e oportunidades na universidade” (Fonaprace/Andifes, 2018, p. 122), em decorrência de características da faixa etária do(a) estudante. Por isso, pensando no que encontramos até aqui nesse trabalho, acreditamos que as próximas pesquisas realizadas pelo Fonaprace poderiam incluir uma alternativa que nos permita saber de fato quem são os(as) estudantes das IFES que têm acesso a este serviço.

Além disso, ações de orientação profissional que auxiliem os estudantes a refletirem sobre a decisão referente à escolha profissional também são possibilidades de atuação do psicólogo escolar no ensino superior. Como veremos no eixo a seguir, grande parte dos estudantes do *campus* evadiu-se nos dois primeiros anos da graduação, provavelmente por decidirem realizar outro curso. Martínez (2010) classificou a orientação profissional entre as formas de atuação tradicionais da(o) psicólogo, estando presente principalmente no ensino médio. No entanto, em uma concepção mais ampla para o trabalho, a autora destaca que a orientação

[...] não se reduz ao momento da “escolha profissional”, mas constitui um processo anterior e posterior a esse momento, direcionado para o desenvolvimento de recursos psicológicos importantes tanto para a escolha do percurso profissional a ser seguido quanto para a inserção no mundo do trabalho. (p. 45).

Em resumo, entendemos que tal prática pode e deve ser usada no exercício do psicólogo escolar neste nível de ensino, no entanto, ela deve estar ancorada em uma perspectiva crítica, como nos apontou Martínez (2010). Acreditamos ainda que o foco possa ir além da orientação profissional, envolvendo também outros atores e temas que compõem o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, para o trabalho junto a esse público, sugerimos que a(o) psicóloga(o) saiba que, como advertem Abrantes e Bulhões (2016, p. 242), que “[...] mais determinante que a idade para compreender a atitude do

jovem perante o mundo e suas possibilidades de desenvolver-se é a sua relação com o trabalho – sua luta por autonomia e pela possibilidade de realização de uma atividade socialmente produtiva.”

Na pergunta referente a como ficaram sabendo sobre os cursos do *campus*, 42,2% afirmaram que foi através de amigos e conhecidos, 33,3% pelas redes sociais e internet; 13,3% por meio da televisão, **26,7% somente na hora da inscrição**, e 6,6% marcaram outras opções (como, por exemplo, indicação da ex-namorada, momento em que foi colocar a segunda opção no processo seletivo da UFU e mostra de cursos na escola no final do 3º ano do Ensino Médio).

Dessas alternativas, um dado que nos chama atenção é que muitos (as) estudantes não pesquisaram sobre o curso que queriam antes da inscrição, o que nos leva a refletir sobre quais os sentidos e significados atribuídos para a Educação Superior pelos estudantes na nossa sociedade. Em sua pesquisa com discentes descontentes com seus respectivos cursos e que já haviam evadido-se ou cogitaram fazê-lo, Peretta *et al* (2020) identificaram que

[...] o ingresso no ensino superior é reconhecido socialmente, de modo falacioso, como uma possibilidade de emprego garantido, de satisfação e plenitude dos indivíduos. No entanto, na universidade, a preocupação com o mercado de trabalho, muitas vezes, se sobrepõe à relação com o conhecimento e, assim, os processos vivenciados na instituição esvaziam-se de sentido, o que causou descontentamento nos estudantes, que almejavam um conhecimento aprofundado de si e do mundo. (p. 109).

Ou seja, o modo como a Educação Superior é compreendida em nossa sociedade influencia diretamente como (as)os jovens lidarão com essa etapa em suas vidas e quais escolhas farão. Por isso, ao citarmos neste trabalho na seção sobre o ensino superior as oito finalidades da Educação Superior propostas pela LDB de 1996 - as quais envolvem resumidamente, o estímulo à criação cultural, ao trabalho de pesquisa e investigação científica, a divulgação dos conhecimentos que compõem o patrimônio de toda humanidade, o impulso para a tomada de consciência dos problemas existentes na nossa realidade, a promoção da extensão para a participação da população, o estímulo ao desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional, a defesa da universalização e do aprimoramento da educação básica, e por fim, a finalidade de formação de pessoas

(Brasil, 1996), tentamos fortalecer as reflexões acerca do olhar ao fenômeno da evasão na atualidade.

Como podemos constatar, a diplomação é apenas uma das oito finalidades, por isso é urgente resgatarmos a função da universidade em contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, desenvolvida e plural, uma vez que esse nível de ensino não pode ser reduzido à fabricação de diplomados(as) ou à formação de força de trabalho (Coimbra, Silva, & Costa, 2021). Finalidades como, por exemplo, “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” e “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente” (Brasil, 1996, n.p), devem ser tomadas como tão importantes quanto diplomar pessoas.

Como apontado no gráfico anterior, a proximidade do *campus* foi outro fator que influenciou a decisão de optar pelo curso. Esse aspecto marca como a interiorização dos *campi* das universidades federais afetou a possibilidade do ingresso de estudantes que até então não conseguiriam se deslocar para outras cidades. No entanto, quando analisamos a evasão, precisamos nos atentar que muitos estudantes se transferem de curso e/ou instituição na tentativa de se aproximarem de suas famílias ou até mesmo morar em cidades de porte maior e com mais opções de lazer e crescimento profissional, pois mesmo com a expansão das IFES e seus *campi* após o Reuni, ainda não há vagas nas instituições públicas para todos os jovens que têm interesse em estar na Educação Superior.

No caso do *campus* Patos de Minas os estudantes possuem apenas três opções de escolha de cursos – Biotecnologia, Engenharia de Alimentos e Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações. Muitos entram devido à oportunidade de estudarem em uma instituição gratuita próxima da sua residência e não por afinidades reais com o curso escolhido. Esta decisão é muitas vezes tomada pela falta de condições de se manterem financeiramente em outra cidade, com despesas como moradia, alimentação, entre outras. Aqui percebemos o quanto a Assistência Estudantil é fundamental para a garantia desse sonhado direito, embora, como vimos anteriormente no texto, diante dos seguidos retrocessos e desmontes no financiamento para a educação, o seu acesso ainda esteja distante para muitos jovens no nosso país.

Além de estudantes com origem no município de Patos de Minas, 57,7% dos(as) participantes vieram de outras cidades, conforme nos mostrou a Tabela 3, citada no tópico “Quem são os (as) participantes?”. Provavelmente por isso, muitos(as) estudantes

relataram saudade da família e/ou a dificuldade de adaptação à cidade como obstáculos para a sua permanência no *campus*:

“Eu realmente gostava muito do curso, das pessoas e da Universidade, mas a distância, a cidade em si e o fato de não conseguir voltar muito para casa foram fatores decisivos para voltar pro meu estado. Ao ingressar em outra universidade aqui, senti muito por não voltar, mas estava feliz por estar mais perto de casa!”
(Participante 39)

“Não deixei o curso, apenas transferei para outra universidade, que tinha o mesmo curso, porém mais próximo da minha cidade natal.” (Participante 32)

“Estudar em Patos de Minas nunca foi a minha primeira opção, entrei no curso por achar que não teria mais chances em Uberlândia (minha primeira opção - por ser minha cidade natal, menos gastos e maior proximidade com minha família), então as listas foram sendo lançadas e as chances de eu conseguir cursar Biotecnologia no campus Umuarama foram aumentando até que na última lista eu consegui a vaga, e fiquei bastante feliz, já que essa era a minha opção, mas ao mesmo tempo triste por deixar as amizades que havia construído em 2 semanas.”
(Participante 45)

“O que me levou a deixar o curso foi a distância em relação à minha cidade natal [...]” (Participante 43)

Essas dificuldades não podem ser atribuídas exclusivamente a fatores individuais, uma vez que os estudantes não tiveram a oportunidade de estudar em locais mais próximos de suas residências. Muitos precisam migrar para municípios maiores, outros se deslocam para cidades do interior, por não terem próximo ao seu território o acesso à vaga no curso inicialmente escolhido.

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão anexou também aos fatores individuais aqueles “decorrentes de dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas” (p. 27). Encontramos vários trechos que apontam os impactos dessa problemática:

“Foi uma das piores coisas que passei. Porque eu queria me formar no curso, mais [sic] não conseguia entender a matéria. Era muito triste ver colegas passando eu lá repetindo. Mesmo dando meu melhor eu repetia e teve matérias que nem consegui passar.” (Participante 38)

“Dificuldade de entender e aprender cálculo”. (Participante 23)

“Eu não conseguia aprender sobre a matéria, peguei muitas dependências.”
(Participante 14)

Em relação a esta discussão, considerando a Psicologia Escolar crítica, entendemos que as dificuldades que se apresentam durante o processo de escolarização não podem ser atribuídas a aspectos individualizantes. Garzella (2013), em sua pesquisa de doutorado, buscou analisar as práticas pedagógicas de professores de Cálculo em sala de aula e suas repercussões no processo de aprendizagem dos alunos no ensino superior. Para isso, realizou entrevistas e observações *in loco* com estudantes e professores da disciplina. Do material construído, formulou quatro núcleos temáticos: a relação do plano de ensino e o desenvolvimento da disciplina, a aula em si (uso da lousa, do livro, a exposição de conteúdos e a organização do professor), as práticas de avaliação e, por último, o relacionamento entre professor e aluno. Concluiu que independentemente do nível de ensino, “as práticas pedagógicas requerem planejamento, uma vez que o sucesso do aluno na aprendizagem dos conteúdos depende, em grande parte, da qualidade da mediação desenvolvida pelo professor em sala de aula” (p. 109), demonstrando como a afetividade desempenha um papel indispensável na qualidade das relações e da mediação realizada pelos professores.

Por meio de uma análise crítica, a autora observou que a forma como a disciplina é desenvolvida “é permeada por uma concepção de homem marcadamente liberal, na qual se destaca o individualismo, conceito que enaltece as diferenças individuais, caracterizando-as como idiossincráticas, independentemente das condições ambientais, e pelas quais, pouco pode ser feito.” (Garzella, 2013, p. 114).

Tais concepções de homem e de mundo, de acordo com a autora, fazem parte do processo de condução da disciplina, sendo o ensino “entendido como processo de responsabilidade docente, enquanto a aprendizagem é vista como processo especificamente do aluno, não se pressupondo uma relação entre ambas.” (Garzella, 2013,

p. 114). Como já apontamos, faz-se necessário entender que todos os fenômenos são constituídos na dialética entre singular-particular-universal e que, portanto, desconsiderar uma das dimensões impossibilita o desvelamento das questões envolvidas no intrincado processo de ensino e aprendizagem.

5.1.2 Questões institucionais

Outra categoria apontada pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão em 1996 trouxe fatores de ordem institucional⁸⁶, aqueles considerados internos à instituição e “que inúmeras vezes concorrem para o desinteresse e até o desencanto dos estudantes em relação ao curso por eles escolhido.” (Brasil, 1996, p. 29). Observamos as chamadas questões institucionais principalmente nas respostas dos(as) participantes à pergunta: “Em sua opinião, quais estratégias deveriam ser tomadas pela instituição para diminuir a evasão nos cursos do *campus* Patos de Minas?”. Aqui foram citadas sugestões que englobavam mudanças nos processos institucionais, como:

“Eu creio que a grade dos cursos deve ser reavaliada para aliviar um pouco as exigências feitas aos alunos.” (Participante 28)

“Eu comecei uma graduação logo depois de evadir da UFU, e nunca fui reprovado em nenhuma matéria, terminando com um CRA de 78. Isso é um indício que eu não era o problema, mas sim a universidade ou o corpo docente”. (Participante 35)

⁸⁶“Peculiares a questões acadêmicas; currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; relacionados a questões didático-pedagógicas: por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente; relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente; vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), etc.; decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.; inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades”. (Brasil, 1996, p. 29).

“Levar aos estudantes do ensino médio mais conhecimento sobre cursos superiores e mercados de trabalho. Orientação e apoio aos estudantes universitários em curso.” (Participante 11)

A instituição surge, portanto, como outra peça essencial para a compreensão do fenômeno da evasão, afinal, trata-se justamente do lugar onde se estabelecem relações pessoais e acadêmicas e se dão os processos de ensino e aprendizagem, especialmente aqueles voltados à formação profissional. Por essa razão, algumas questões trazidas pelos estudantes merecem nossa atenção. Nos excertos abaixo, dos questionários respondidos em 2020, vemos alguns aspectos relacionados aos critérios de avaliação do desempenho discente, que já haviam sido colocados pela Comissão Especial em 1996:

*“Larguei o curso faltando apenas uma matéria (física) não importava a quantidade de estudos ninguém passava, **cursei a matéria 4 vezes e nessas vezes passava quando muito 2 a 3 alunos.**”* (Participante 15, grifos nossos)

“Não foi o motivo para a minha desistência mas acho que alguns professores se vangloriavam de dar notas baixas aos alunos e ficavam amedrontando-os, dizendo que as provas deles eram impossíveis de “fechar”.” (Participante 37)

A discussão sobre a diversidade de métodos de avaliação utilizados pelas(os) docentes nos faz pensar no sentido pessoal atribuído à função docente e como também entra em cena o significado social que a Educação possui atualmente em nossa sociedade, como mencionamos no subitem anterior. Asbahr (2014) salienta o quanto o conceito de sentido é fundamental para a educação escolar ao possibilitar a ampliação compreensão relativa aos processos de aprendizagem, assim como também para a introdução de “elementos fundamentais para a compreensão do estudante não apenas como sujeito que aprende, mas também como sujeito que pensa, age, sente, escolhe a partir dos sentidos que atribui aos conhecimentos.” (p. 271). Como síntese, ressalta que “a ocorrência da aprendizagem depende do sentido que esta tenha para o sujeito, o que requer que o professor estruture a atividade de estudo de modo que os objetos a serem aprendidos tenham lugar estrutural na atividade dos estudantes.” (Asbahr, 2014, p. 271).

Isto nos faz refletir sobre a importância da relação do sentido com o motivo da atividade no processo de ensino-aprendizagem, tanto para os(as) estudantes, quanto para

os(as) professores(as), afinal para que a atividade de estudo e/ou atividade de docência sejam realmente consideradas uma atividade e não uma ação; o motivo que leva o sujeito a agir deve vincular-se ao seu conteúdo.

Longarezi e Franco (2013) explicam que ao considerar as contradições na história da sociedade de classes e na divisão social do trabalho, Leontiev analisou que na natureza da atividade humana pode haver uma divisão “entre o significado da ação do trabalhador e o sentido pessoal que essa ação tem para si,” (p. 98). Essa separação entre o conteúdo da ação e seu o motivo caracteriza uma relação de alienação. As autoras esclarecem que

Se é na atividade que o sujeito atribui sentido pessoal às significações sociais reitera-se a compreensão de que a dissociação entre o motivo da atividade e o seu produto objetivado, condição da ação, leva à alienação. Dessa forma, a ação contempla situações mais propícias à alienação. (Longarezi & Franco, 2013, p. 100).

Em resumo, diante de uma sociedade capitalista e de classes estruturada por meio da divisão social do trabalho, analisar, de dentro de uma instituição, fatores peculiares ao trabalho docente e ao exercício da atividade de estudo pelo(a) estudante envolve compreender como a conjuntura social e econômica em que vivemos impacta nos motivos que temos para realizar determinadas ações e/ou atividades e quais os sentidos que damos a elas. Sobre isso, é necessário nos atentarmos ao fato de que

O próprio trabalho docente é motivado socialmente, enquanto função humanizadora do homem, mas ao mesmo tempo é dirigido por recompensas materiais. Na mesma condição, a própria atividade de estudo é motivada socialmente, enquanto função humanizadora, mas ao mesmo tempo é dirigida por recompensas externas, como notas, índices quantitativos de desempenho, de habilidades exigidas pelo sistema educativo e pelas relações de produção do contexto capitalista. (Longarezi & Franco, 2013, p. 99).

Visto isso, muitos participantes apontaram também dificuldades na relação entre estudante e docente, como podemos ler nos trechos abaixo.

*“Apenas deixei o curso porque **tinha professores que me tratavam super mal** e isso acabou me deixando desmotivada e super pra baixo, só de chegar na faculdade já me sentia mal, **ouvir que sou burra** e que meu diploma não serviria para nada além de enfeitar a privada da minha casa, interferir até hoje em minha evolução. Me sinto super insegura em tudo que vou fazer.”* (Participante 13, grifos nossos)

“Alguns professores pouco se importam com os alunos [...]” (Participante 14)

“Que os professores precisam ter um pouco de empatia com os alunos!”
(Participante 44)

Na sua pesquisa, Garzella (2013) destacou que o relacionamento entre docentes e discentes é um aspecto que impacta o processo de ensino e aprendizagem ao identificar “movimentos de aproximação e afastamento dos alunos em relação aos conteúdos, a partir da forma como se relacionam com o professor” (p. 102). No trecho do participante 13, percebemos algumas das consequências dessa relação, que neste caso, provavelmente, contribuíram para a saída do(a) estudante do seu curso.

Vigotski (2010/1933) propõe que a aprendizagem é fonte de desenvolvimento, contribuindo para o incremento das funções psicológicas superiores. Para o autor, “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (p. 116). Ele inova e avança na compreensão relacionada aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, pois evidencia que não podemos nos limitar apenas ao que a criança consegue realizar sozinha, isto é, em atividade executada de modo independente, considerando-se seu nível de desenvolvimento atual (Vigotski, 1988/1933). Explicita a importância de adultos ou pares mais experientes que, ao auxiliarem a criança com dicas ou instruções delineiam um outro nível de desenvolvimento: o potencial, que está em vias de acontecer e, então, “A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área do desenvolvimento potencial da criança.” (Vigotski, 1988/1933, p. 112).

Embora Vigotski refira-se às crianças, o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) também se estende aos demais períodos do desenvolvimento humano e também se aplica à relação entre professor(a) e aluno(a), sendo, portanto, fundamental

para o desenvolvimento, tanto deste, quanto daquele. Assim, a organização das atividades didáticas precisa considerar tanto aspectos pedagógicos e acadêmicos como afetivos concernentes a essa relação tão imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. Ezcurra (2009), autora que se dedica a estudar estudantes recém-ingressados(as) no ensino superior, sinaliza uma questão “central: o compromisso dos professores com os alunos, considerado como essencial para o desenvolvimento e sucesso estudantil” (p. 115).

Ademais, esta relação constitui-se em um determinado contexto histórico e cultural e por isso não podemos atribuir unicamente aos professores a “culpa” pela evasão, da mesma forma que não podemos apontar os(as) estudantes como os(as) únicos(as) responsáveis. Ao considerarmos a educação escolar como propulsora do desenvolvimento das capacidades psíquicas dos estudantes, de suas funções psicológicas superiores e, em particular, do pensamento teórico pela apropriação do conhecimento científico, precisamos incluir à discussão a importância da instituição para o alcance desse desenvolvimento, assim como destacam Longarezi e Franco (2013, p. 101):

A escola, por sua vez, consiste na instituição socialmente definida como espaço para a apropriação de um tipo especial de conhecimento produzido pela humanidade, o conhecimento científico. Tendo, portanto, como finalidade o desenvolvimento do pensamento teórico do estudante; condição para que o mesmo não se aliene dessa produção cultural da humanidade, situação que gera desigualdade e acirra as divisões de classes características das sociedades cuja organização econômica se firma pelo capitalismo.

Desta forma, acreditamos que a instituição, enquanto uma das peças que compõem o processo de ensino e aprendizagem, precisa estudar ações possíveis no que se refere à qualidade da relação entre discentes e docentes e, sobretudo, para a formação crítica destes. Não é algo que conseguiremos mudar de um dia para o outro, mas ao insistirmos sobre a importância desse aspecto na formação docente poderíamos, quem sabe, contribuir para a permanência e desenvolvimento de muitos estudantes – e de professores(as).

A comissão incluiu também aos fatores institucionais aqueles “decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.” (p. 29). Conforme trouxemos no gráfico 10 – no início

deste eixo – a infraestrutura insuficiente e/ou precária do *campus* foi uma das principais razões apontadas pelos(as) participantes para a sua decisão de evadir-se do curso.

Uma pesquisa realizada por Oliveira (2019) sobre o caráter inovador da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) destacou o impacto das dificuldades estruturais vividas pela instituição e da relação desta e dos estudantes com a cidade em que se localiza como aspectos desafiadores. A pesquisadora detectou em suas análises a presença de uma resistência da população local em relação aos estudantes dessa instituição, uma vez que “existe uma compreensão do caráter conservador do município que, segundo entrevistas, foi abalado com a criação da UNILA. Em resposta a isso, existe uma segregação entre habitantes da cidade e estudantes da UNILA.” (p. 74). A autora apontou ainda a questão da problemática da infraestrutura vivida pela UNILA, como a ausência de um *campus* central e a lacuna na oferta de serviços básicos para a permanência dos(as) estudantes, como o restaurante universitário. Ambos os desafios se agravaram com o bloqueio de orçamento enfrentado pela instituição em 2019 (Oliveira, 2019).

Apesar de nos depararmos com instituições distintas, desafios semelhantes também estão presentes no *campus* Patos de Minas, afinal as duas fazem parte de uma universalidade comum. A seguir podemos constatar alguns trechos:

“Um Campus próprio e equipado seria um excelente incentivo àqueles que estão começando.” (Participante 9)

*“Creio que **ter um campus para a universidade** e mais incentivo por parte da instituição em manter seus alunos.”* (Participante 10, grifos nossos).

*“Ter um campus, **o desgaste de ficar se deslocando de endereço durante as aulas**, ainda mais em uma cidade que não existe terminal de ônibus é muito complicado.”* (Participante 29, grifos nossos).

“Melhorar a infraestrutura dos laboratórios e campus.” (Participante 30)

“Eu acho que apenas a questão do campus, pois os professores foram excelentes com os alunos [...]” (Participante 43)

“Acredito que o fato de não ter efetivamente um local da UFU seja bastante estranho e confuso a primeira vista, tive muita dificuldade na primeira semana em entender como tudo funcionava, e por conta disso fiquei um pouco triste e desacreditado com o Campus Patos de Minas [...].” (Participante 45)

Estes trechos reiteram o quanto a infraestrutura de um *campus* universitário impacta na decisão dos(as) estudantes em permanecer – ou não – não apenas nele, mas no próprio curso. Estas observações, elaboradas durante a leitura inicial do material construído nesta pesquisa, nos levaram à necessidade de investigar o histórico do processo de implantação do *campus* de Patos de Minas, tópico este que incorporamos ao percurso metodológico. Como vimos, até o momento, o nosso *campus* universitário próprio não foi finalizado, o funcionamento da universidade acontece em quatro espaços distintos, espalhados pela cidade de Patos de Minas. Além disso, apesar de oferecer assistência estudantil, não contamos também com outros dispositivos, como por exemplo, o Restaurante Universitário.

Como já citado, 68,8% dos(as) estudantes que participaram da pesquisa ingressaram entre os anos de 2011 a 2014. No nosso levantamento, averiguamos que esse foi exatamente o período em que constavam inúmeras dificuldades enfrentadas pelos estudantes, como por exemplo, a ausência de laboratórios, inviabilizando que muitos(as) prosseguissem com algumas disciplinas. Somente no final de 2014 tivemos a liberação de um prédio com os laboratórios necessários ao funcionamento adequado dos cursos do *campus*.

Com base nisso, os números de evasão do *campus* precisam ser analisados com cautela. Muitos(as) estudantes evadiram-se dos cursos devido às dificuldades enfrentadas nas condições de infraestrutura naquele momento, ou por dificuldades encontradas no processo de adaptação no novo município em que residirão. Talvez hoje, diante das melhorias conquistadas para o *campus*, essa não esteja mais entre as razões mais apontadas.

Em relação à importância de se pensar sobre esses aspectos de modo mais ampliado, Pasqualini e Martins (2015) apresentam alguns questionamentos relevantes:

Podemos pensar em outro exemplo no campo da investigação científica: um pesquisador desenvolve um estudo de caso em uma escola de educação infantil. O estudo de caso se centra sobre a singularidade dessa instituição. Por isso se

costuma afirmar que não se pode fazer generalizações a partir de estudos de caso. Mas na ótica que estamos adotando aqui, podemos pensar que tal instituição singular expressa determinações particulares e universais. Trata-se de uma instituição pública ou privada? Tem caráter escolar ou assistencialista? Localiza-se no Brasil ou na Europa? No Nordeste ou no Estado de São Paulo? No centro ou na periferia da cidade? Esses são alguns exemplos de particularidades que condicionam (de forma não determinística) a condição singular. (p. 368).

Deste modo, percebemos a necessidade da dialética do singular-particular-universal para a compreensão das questões institucionais, pois assim como trouxemos no subitem anterior em relação aos indivíduos, as universidades estão inseridas em um determinado contexto social e histórico, sendo sua organização a todo o momento constituída pela realidade concreta em que se materializam.

5.1.3 Questões sociais

Por último, temos o subitem que engloba os fatores externos à instituição⁸⁷. Talvez esta seja aquela que a nosso ver merecesse mais atenção, principalmente por parte das políticas públicas do nosso país, pois sabemos que uma vez inseridos em um determinado contexto social nos constituímos pelas/nessas relações e na conjuntura em que vivemos.

No gráfico 10, por exemplo, percebemos que a razão que mais se apresenta para a desistência de um curso está relacionada às dificuldades financeiras. Este aspecto nos remete à uma reflexão apontada por Marques e Oliveira (2020) quando trazem para a discussão a questão da “expulsão escolar” no nível superior, sendo as dificuldades financeiras ou falta de apoio educativo familiar, por exemplo, razões a serem consideradas. Observemos o que encontramos no nosso material:

“Foi muito triste, uma vez que não tinha condições financeiras de manter minhas despesas na época, Aluguel, Alimentação, Transporte.” (Participante 31)

⁸⁷“Relativos ao mercado de trabalho; relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida; afetos à qualidade da escola de primeiro e no segundo grau; vinculados a conjunturas econômicas específicas; relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo, o ‘caso’ das Licenciaturas; vinculados a dificuldades financeiras do estudante; relacionados às dificuldades de atualizar-se a universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade; relacionados a ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação”. (Brasil, 1996, pp. 30-31).

“Decepção, por não ter terminado algo que queria. Mas por não ter condições financeira e apoio familiar tive que sair para trabalhar.” (Participante 36)

“Achei muito ruim, queria muito conseguir conciliar meu trabalho com os estudos, mas não foi possível.” (Participante 4)

Considerando a realidade social e a dimensão da desigualdade do nosso país, como vimos anteriormente, estas causalidades apontam para um problema bastante comum enfrentado pelos jovens: a necessidade de conseguirem um trabalho para a garantia da sua subsistência. Nesse momento, o desenvolvimento se dá de maneira diversa entre eles, a depender da classe social a qual pertencem. No caso de jovens que pertencem a classes mais abastadas, temos a extensão do tempo de estudo e o prolongamento da adolescência, uma vez que só se inserem no mercado de trabalho após a conclusão do ensino superior (Leal & Mascagna, 2020). Agora, nas classes populares,

[...] o ensino e trabalho passam a se dar muitas vezes, paralelamente, ainda na segunda metade ou fase final da adolescência, comprometendo, por via de regra, o pleno atendimento das demandas advindas da atividade de estudo. [...] As circunstâncias sociais forçam o adolescente das classes populares a iniciarem a vida adulta muito antes que o adolescente das classes mais abastadas, pois, para o primeiro, trata-se de encontrar condições de subsistência, o que o impele a trabalhar, configurando mudança em suas relações com os outros e consigo. (Leal & Mascagna, 2020, p. 227).

Nos trechos anteriores, muitos participantes, diante das suas condições de vida, acabaram substituindo o trabalho pelo estudo. É por isso que à frente de um perfil de graduandos nas IFES bastante diversificado – conforme apontado pela V pesquisa do Fonaprace em 2018 – as políticas públicas de permanência se tornam fundamentais, ainda mais quando nos deparamos com a nossa atual conjuntura social, política e econômica. Além de terem o direito ao acesso a um curso de graduação, os(as) nossos(as) jovens precisam ter garantidas as condições para sua permanência e seu pleno desenvolvimento.

A relação entre trabalho e estudo também aparece em outros trechos, revelando a existência da unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva, como nos apontam Abrantes e Bulhões (2020):

“A carga horária dos cursos serem reduzidas, pois uma grande parte dos alunos precisam trabalhar e não podem devido os cursos serem integrais.” (Participante 24)

“Cursos em apenas um período, se fosse apenas um período teria como concluir o curso, mas como era um curso de período integral não tinha como trabalhar e estudar.” (Participante 36)

“Cursos que não sejam período integral.” (Participante 4)

Por meio desses excertos, visualizamos como os jovens são confrontados por esta decisão, destacando, sobretudo, que a predominância de uma delas está relacionada com a posição ocupada em relação aos meios de produção (Abrantes & Bulhões, 2020). Desta forma, caso na realidade concreta desses(as) jovens fossem oferecidas as oportunidades de dedicarem-se exclusivamente aos estudos, assim como outros jovens(as) usufruem dessa condição, nós poderíamos ter outra configuração de sociedade, mais justa e democrática.

Além das dificuldades financeiras, encontramos participantes que mencionaram a realidade do mercado de trabalho como justificativa para a sua decisão.

“Dificuldade de inserção no mercado de trabalho e possibilidade de salários futuros serem remunerados abaixo do que eu considero justo.” Participante 9

“A carreira não ser como eu achava que seria, perceber que o curso poderia não ajudar a conseguir um bom emprego no futuro.” Participante 28

Muitas das saídas realizadas pelos(as) estudantes de um determinado curso estão relacionadas com a visibilidade que aquela profissão possui em uma determinada sociedade. Além do mais, não podemos nos esquecer de que o significado social presente em cada uma das profissões na sociedade capitalista perpassa pelas decisões que

tomamos, como discorremos anteriormente. Asbahr (2014), baseando-se em Leontiev como referência, explica:

[...] a alienação constituinte da sociedade capitalista tem impactos psicológicos sobre os sujeitos individuais. Para o trabalhador, o sentido do trabalho não é produzir os bens para a satisfação das necessidades humanas, mas sim, ganhar um salário que possa garantir sua sobrevivência, mesmo que de forma insuficiente. No entendimento do trabalhador, suas horas de trabalho não têm o sentido de tecer, fiar, minerar, construir, mas o de ganhar um salário que lhe permita comer, morar e dormir. (p. 269).

Portanto, estas significações dadas em um determinado tempo histórico para cada uma das profissões podem alterar as razões tanto para a escolha quanto para a saída de um curso naquele momento. Por isso, ao adentrarmos nas discussões acerca das três dimensões acima – questões individuais, instituições e sociais – destacamos que não compactuamos com visões simplistas sobre a evasão, tampouco com a culpabilização de sujeitos individuais, estudantes, professores e/ou instituições, por presumidos fracassos. Ao contrário, buscamos enfatizar a importância de considerar a conjuntura histórica, social e cultural na análise do fenômeno. Algo que ficou explícito para nós é que cada movimento de saída de um curso, de uma instituição e do próprio ensino superior, deve ser analisado com cautela e crítica, sendo assim, salientamos mais uma vez a urgência de começarmos a nomear as razões para essas decisões, e não apenas contabilizá-las de modo homogêneo na tentativa frustrada de avaliar a qualidade das universidades, como tem sido feito pelo MEC.

Nesse cenário, diante das complexidades presentes nos motivos que levam os(as) estudantes a saírem dos cursos, não pretendíamos e nem conseguiríamos esgotar as análises possíveis, mas sim expor como os pressupostos da Psicologia Escolar Educacional e os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural presentes nesse eixo mostraram-se extremamente relevantes para a discussão e compreensão do estudo do fenômeno da evasão no *campus* – composto por diferentes nuances. Como veremos a seguir, a realidade vivida no nosso tempo pode fomentar a produção da evasão.

5.2 – Eixo II: A produção da evasão universitária – das políticas públicas à sala de aula

Em primeiro lugar em gostaria de recusar o conceito de evasão. As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola [...]. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito.

(Freire, 2001, p. 35, grifos do autor).

Paulo Freire mais uma vez nos surpreende com uma ponderação bastante adequada para a nossa conjuntura social sobre o que considerava ser o conceito de evasão. Trazer esta epígrafe já no início é proposital, no sentido de suscitar no(a) leitor(a) a mesma inquietude que sentimos durante praticamente toda esta pesquisa, quando nos deparamos com a complexidade que envolve o estudo deste fenômeno na Educação Superior. Foi também esta citação que nos inspirou no uso do verbo **evadir-se** ao longo do texto, com a intenção de enfatizar especificidades do que usualmente chamamos de evasão. Uma delas se trata da exclusão escolar, tal como nos alertou Freire (2001). Por isso, analisar a evasão no *campus* Patos de Minas necessita, antes de mais nada, da compreensão do que pode significar este fenômeno na realidade do nosso país. Não temos a pretensão de apontar respostas, mas entender o que ele representa irá nos permitir refletir sobre o papel da Psicologia Escolar e Educacional no enfrentamento à evasão no âmbito da Universidade.

Ao abordarmos o processo de produção do fracasso escolar nas instituições, Patto (1990) é uma autora imprescindível, pois denuncia práticas que colocam o estudante como o único responsável pela sua aprendizagem e seu fracasso. Esta reflexão sobre os processos educativos nas instituições da Educação Básica nos remeteu a outra possibilidade de compreender a evasão e seus números cada vez mais assustadores: a produção da evasão universitária! Ao observar os altos índices de evasão e repetência na

escola primária e a existência de numerosas pesquisas sobre o fracasso escolar, a autora levantou a necessidade de entender a constituição desses fenômenos realizando uma “análise do seu discurso no que ele diz, no que não diz e no que ele se contradiz” (p. 21), com o propósito “de contribuir para a compreensão do fracasso escolar enquanto processo psico-social complexo” (p. 21). Todavia, ressaltamos que nosso objeto de pesquisa não se trata do fracasso escolar; todavia, observamos uma similaridade na interpretação simplista de ambos os fenômenos – evasão e fracasso escolar – que desconsidera, na leitura das suas causalidades, questões que extrapolam o indivíduo.

No entanto, precisamos analisar quais fatores podem estar ligados a essa produção, pois de um lado temos as mudanças pelas quais as universidades passaram nas últimas décadas, tanto com a massificação do ensino superior, quanto com a mercadorização da educação diante de uma realidade histórico-social marcada pelo capitalismo e pelo neoliberalismo (Chauí, 2001). E por outro lado, encontramos processos existentes dentro das próprias instituições que colaboram para o aumento desses índices, alguns abordados no eixo anterior, como os processos avaliativos inadequados e a relação professor-aluno. Outros ainda serão discutidos, a exemplo da duplicidade de matrículas com o mesmo CPF e ainda, da ausência de um sistema de acompanhamento dos estudantes que considere a trajetória acadêmica no ensino superior, incluindo a mobilidade entre os cursos e as instituições.

Essas últimas observações foram inicialmente constatadas quando mergulhamos na análise da planilha recebida pela Diretoria de Administração e Controle Acadêmico (DIRAC) com todas as 514 matrículas dos estudantes evadidos no *campus* Patos de Minas entre 2011 a 2019. A seguir veremos alguns apontamentos de modo mais detalhado.

5.2.1 O que os números escondem e/ou revelam?

Neste tópico vamos levantar alguns dados quantitativos construídos a partir da planilha disponibilizada pela DIRAC. Trazemos esses números para que possamos contextualizar e analisar criticamente o fenômeno da evasão considerando-se, também, como esses dados são coletados pelo Ministério da Educação.

Na tabela a seguir podemos visualizar o resultado dessa somatória, quando observado o fenômeno da evasão no *campus*; no gráfico 11 detalhamos as modalidades citadas anteriormente.

Tabela 6*Total de evadidos do campus Patos de Minas por curso – 2011 a 2019*

Curso	Nº de evadidos
Engenharia de Alimentos	177
Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações	188
Biotecnologia	149
Total	514

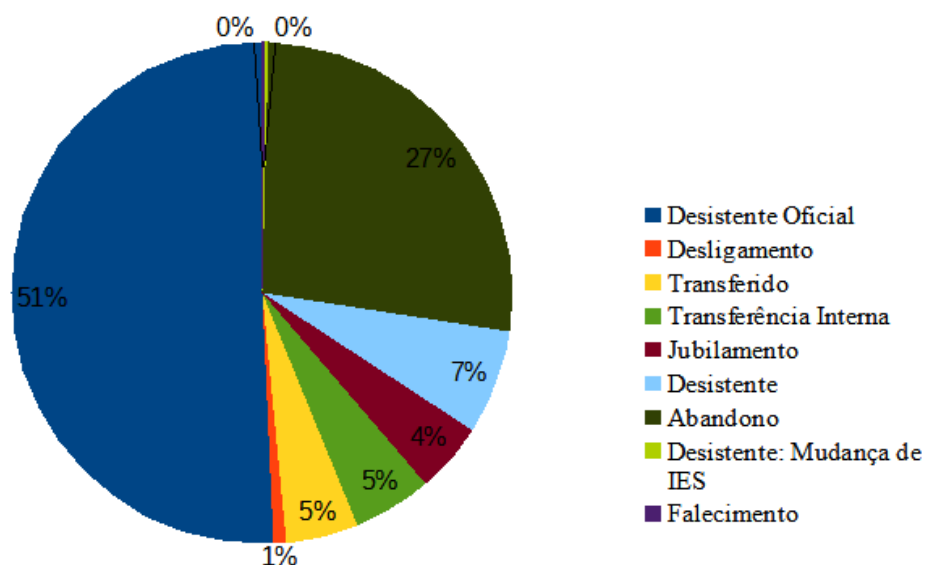
Fonte: Dados da pesquisa

Em relação aos números, podemos observar que em um primeiro momento temos um impacto da dimensão do que representam. Se olharmos para eles pensando que os (as) estudantes foram excluídos (as) do curso devido a suas condições materiais de vida, estaríamos novamente cometendo um equívoco. Do mesmo modo, se atribuirmos a estas saídas uma causa individual ou apenas institucional também limitaremos a nossa compreensão sobre o fenômeno, como discutimos no eixo anterior. A verdade é que não saberemos simplesmente analisando dados quantitativos. O ideal seria que registrássemos, de modo detalhado, o motivo de cada estudante sair do curso.

Nesta tentativa, a instituição registra no sistema a forma como a saída aconteceu utilizando as seguintes nomenclaturas: abandono, desistente, desistente oficial⁸⁸, transferência, transferência interna, jubramento e falecimento. Destacamos que todas essas modalidades são acrescentadas à somatória dos (as) estudantes evadidos(as). Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 12*Modalidades de evasão do total de evadidos analisados a partir da planilha da DIRAC*

⁸⁸ É considerado abandono de curso a situação em que o discente atingir o limite permitido de trancamentos gerais e deixar de matricular-se no período letivo imediatamente subsequente. Será considerado desistente oficial o discente que comunicar formalmente a desistência de sua vaga no curso. E desistente, o discente que não frequentar, no mínimo, 75% da carga horária total dos componentes curriculares nos quais estiver matriculado, ou de outras atividades acadêmicas promovidas pelo curso, ministrada durante os dez primeiros dias letivos do semestre ou ano letivos de seu ingresso, ou formalizar sua desistência dentro desse prazo. (Resolução Nº 15/2011, do Conselho de Graduação).



Fonte: Dados da pesquisa

Do total dos “ditos” evadidos do curso, consta que 10% realizaram alguma forma de transferência e 7% não chegaram a frequentar as aulas nos seus 10 primeiros dias letivos. Nas modalidades desistente oficial e abandono não temos acesso às razões pelas quais os estudantes saíram, deixando, como abordamos, uma incógnita muito grande para quem visualiza esses números. As nomenclaturas utilizadas são muito gerais e não nos permitem acessar qual a razão pela qual o estudante se desligou do curso naquele momento. Essa ausência de informações sobre a trajetória desses alunos é um fator que torna a compreensão da evasão muito simplista e limitada a aspectos quantitativos. Veremos mais algumas questões.

Ao organizarmos os dados dos estudantes evadidos por ano, encontramos o seguinte resultado:

Tabela 7

Quantitativo de estudantes evadidos por ano

Ano	Nº de evadidos
2011	20
2012	69
2013	51
2014	59
2015	64
2016	105

2017	62
2018	45
2019	39
Total	514

Fonte: Dados da pesquisa

Ao observar a tabela, vários números distintos surgem em cada ano, representando o total de evadidos no *campus* naquele período. Aparentemente, poderíamos concluir em qual ano tivemos mais ou menos saídas; no entanto, novamente seria uma análise totalmente equivocada. Na pesquisa realizada no sistema da universidade para tentar compreender as causalidades envolvidas na evasão, detectamos que o ano que consta como de saída nem sempre corresponde ao ano em que de fato ela ocorreu. Em muitos casos, o estudante simplesmente abandona o curso, em outros faz o trancamento da matrícula e não retorna após o período estimado, ou simplesmente se matricula e não inicia as disciplinas, como veremos na sequência. Independentemente do que tenha acontecido, o registro pela instituição no sistema que organiza a vida acadêmica desses estudantes não acompanha a sua movimentação até mesmo dentro da própria instituição!

Vemos isso claramente no ano de 2016. A tabela revela que esse foi o ano com maior registro de evasões. Todavia, ao analisarmos o histórico desses alunos, detectamos que grande parte se evadiu há muito tempo e somente nesse ano foram abertos processos administrativos para o encerramento das vagas. Podemos dizer que tivemos uma atualização das matrículas válidas neste período e isso acabou aumentando os índices no respectivo ano.

A leitura desses números nos fez pensar também qual é a relação estabelecida pela instituição com esses jovens desde o seu ingresso, diante de uma certa distância das coordenações, professores e dos técnicos para com os estudantes. Pereira (2020), ao pesquisar as demandas apresentadas por coordenadores de cursos de graduação, evidencia que

[...] as dificuldades relatadas pelos coordenadores relacionam-se com o atendimento aos alunos, à falta de tempo para a realização e conciliação de todas as suas tarefas entre a docência, a pesquisa e o trabalho na coordenação, à falta de

preparo ou capacitação prévia para exercer a função de coordenador e à relação com seus pares. (p. 100).

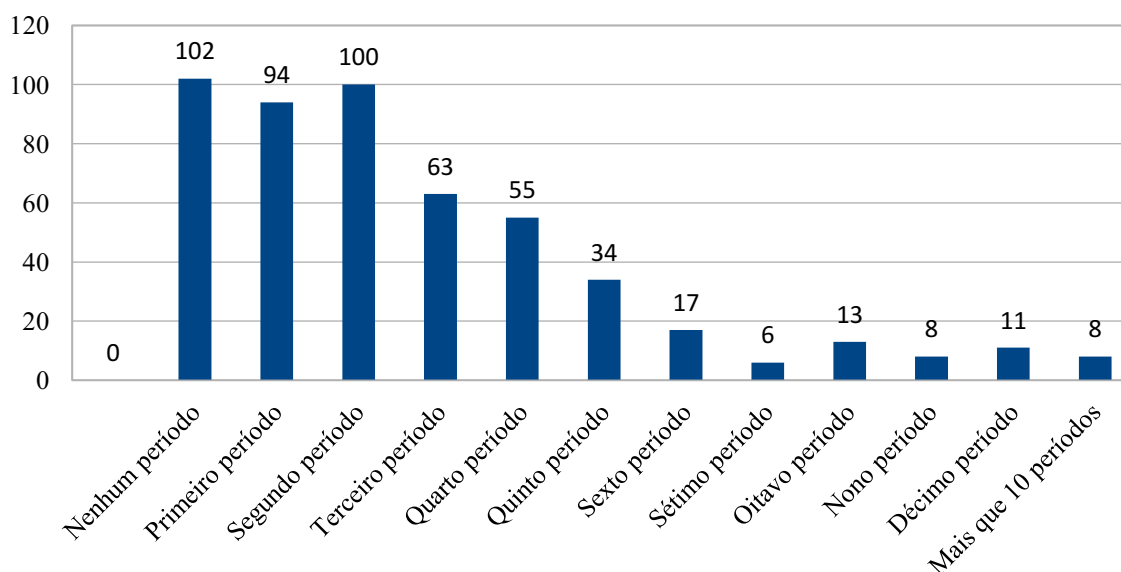
Ou seja, o trabalho destes(as) coordenadores(as), assim como dos(as) docentes nas universidades federais, não está voltado somente para o ensino na graduação. Estas questões que provavelmente repetem-se em outras IFES, podem ter sido uma consequência do próprio texto do Reuni, o qual mencionou em 2007 que uma das suas metas gerais seria estabelecer a relação de 18 alunos por professor em cursos presenciais ao final de cinco anos (BRASIL, 2007). No caso da pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo, as universidades públicas são responsáveis por 81% dos mestres formados no país e 90% dos doutores, como nos apontou Ristoff (2016) ao defender a inviabilidade dessa meta. O enxugamento dos recursos públicos e a ausência de constantes investimentos ao longo dos anos piora ainda mais essa realidade.

Por isso, durante a análise deste material tentamos aprofundar um pouco mais nas entrelinhas das informações disponibilizadas, na busca de tentar entender esses números. Algumas indagações surgiram: O que aconteceu com esse estudante? Ele chegou a cursar alguma disciplina? Matriculou-se em outro curso na UFU? Em qual período ele de fato saiu? Não foi nosso foco pesquisar a trajetória acadêmica, embora tenhamos constatado que ela pode auxiliar-nos no entendimento dessas causalidades. Para tanto, porém, seria necessário utilizar outro recurso metodológico, como entrevistas com egressos(as) e evadidos(as), por exemplo. Sendo assim, buscamos algumas informações que se somaram a estas análises e nos permitiram fazer alguns apontamentos importantes.

Em relação ao período em que estavam quando se evadiram, pesquisamos diretamente no histórico quantos semestres eles cursaram até a sua saída. Encontramos a situação retratada no Gráfico 13.

Gráfico 13

Período de saída dos estudantes no curso de graduação do campus – 2011 2019



Fonte: Dados da pesquisa

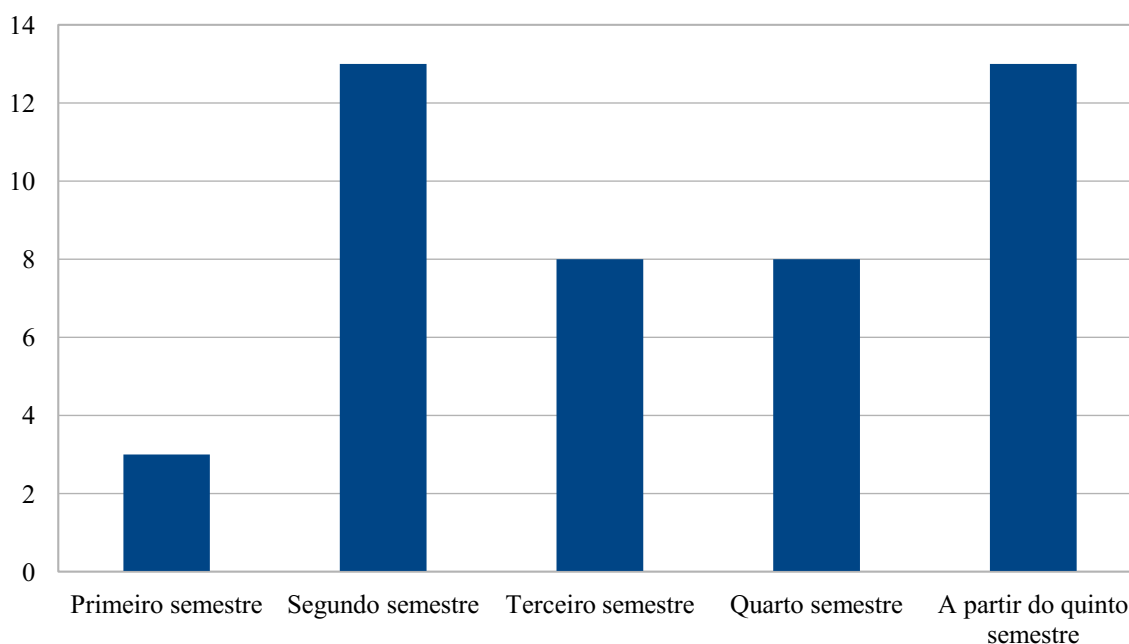
Neste momento, nos ateremos a entender criticamente esses dados. Conforme o gráfico, do total de evadidos, 19,7% saíram do curso antes mesmo de finalizar o primeiro período, ou seja, praticamente na entrada. Aqui possivelmente estão os estudantes que tiveram a sua evasão nomeada como desistente (em torno de 7%), e outros 12,7% que desistiram, transferiram-se ou abandonaram sem concluir sequer um semestre letivo. Após esse dado, observamos que à medida que os estudantes avançam no curso, o quantitativo de saídas diminui. Apesar de não termos esclarecidas as razões que levaram os estudantes a evadir-se, essa informação permite à instituição pensar em estratégias que visem auxiliar os estudantes não apenas em seu processo de adaptação, mas também à conclusão com qualidade, de um curso intencionalmente escolhido como necessário a uma determinada profissão. Ademais, revela a necessidade de termos uma aproximação entre a etapa do ensino médio e do ensino superior, para termos um processo de transição menos abrupto. Como escrevem Silva e Silva (2019, p. 964), “o ensino superior deve garantir uma formação que busque autonomia, favoreça o desenvolvimento de sujeitos criadores e criativos para além da formação técnica”.

Indo mais além, ficamos surpresas com a quantidade de estudantes que interromperam a sua graduação em períodos mais avançados. No gráfico, visualizamos evasões após o sétimo período do curso (em cursos com oito períodos para a sua integralização), que somados giram em torno de 9%. Há estudantes que cursaram 15, 16 e até 17 períodos e depois abandonaram.

Observamos algo similar nas repostas sobre os períodos de saída do curso dos 45 participantes que responderam ao questionário:

Gráfico 14

Período de saída dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

Como vemos, entre os (as) respondentes, em torno de 46% saíram após o quarto semestre. Grande parte ainda se encontra nos períodos iniciais, no entanto, é preciso atenção para os (as) estudantes que possuem uma trajetória mais estendida no curso e depois acabam saindo. Tais casos, a nosso ver, precisam ser melhor investigados, pois trazem à tona outros fenômenos comuns no ensino superior: o trancamento e a retenção. Eles não são foco de nosso estudo, mas é nossa responsabilidade apontar a necessidade de pesquisas que busquem desvelar as suas causas, para que possamos atuar no seu enfrentamento.

Por fim, acreditamos que os números expostos nos permitem refletir sobre a superficialidade encontrada no fenômeno da evasão e sua produção. A seguir vamos tentar entender algumas razões pelas quais isso acontece.

5.2.2 O descortinar-se do fenômeno da evasão e sua produção

No caso da produção do fracasso escolar discutida por Patto (ano), aparentemente o interesse pelo estudo da evasão dos estudantes na educação básica perpassa por questões sociais e de exclusão. Ressaltamos que o acesso a este nível de ensino é um direito conquistado e que deve ser oferecido a todas as crianças do país. Já na Educação Superior, o acesso é possível, mas não disponível a todos(as), além de ter sido até a pouco tempo um privilégio para poucos(as).

No entanto, com a ampliação da democratização do acesso à universidade por meio de Lei de Cotas e as particularidades do Sisu e do Reuni, vemos agora uma composição diversificada no perfil das universidades, tal como nos apresentou a V Pesquisa do Perfil dos Estudantes das IFES. Com isso, surge outra possibilidade importante para se discutir a evasão neste nível de ensino: a questão da exclusão social, que pode estar também mascarada em discussões idênticas da produção do fracasso escolar, como propôs Patto. Além da exclusão, temos a mobilidade estudantil, tal como nos apontou Ristoff (1999).

Ao trazer essas duas perspectivas – exclusão e/ou mobilidade – a nossa intenção é buscar a essência do fenômeno da evasão, e não somente sua aparência. Registramos que se trata de uma tentativa de fortalecer ainda mais o que já apresentamos em outros momentos deste trabalho: a compreensão de que o fenômeno perpassa pela dialética entre o singular-particular-universal (autoras, ano), não podendo ser resumido a aspectos individuais e/ou institucionais.

Em primeiro lugar, é preciso discutir sobre o que se denomina de evasão e se mensura como tal. Não temos o propósito de fazer uma análise aprofundada do seu significado e do seu uso, afinal isso caberia a um estudo específico⁸⁹. Mas falar da produção da evasão nos provocou algumas indagações. No eixo anterior trouxemos questionamentos sobre o entendimento acerca da divisão dos fatores – individuais, instituições e sociais – que podem estar relacionados à saída do(a) estudante. Agora falaremos sobre outra nomenclatura apontada pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão (1996) para o estudo desta: **evasão do curso, da instituição e/ou do sistema**.

⁸⁹ Indicamos para leitura o artigo de Silva e Mariano (2021): *A definição de evasão e suas Implicações (limites) para as Políticas de Educação Superior*.

Esta divisão ainda é utilizada pelo MEC para algumas análises concernentes ao ensino superior e para calcular os recursos disponibilizados para cada instituição pública no país.

No caso da evasão do curso, ao considerarmos a nossa realidade, onde existem desigualdades absurdas, não seria coerente quantificar o fenômeno da evasão em relação à saída do estudante da opção de graduação inicialmente escolhida. Não estamos falando que pesquisar essas evasões não é importante, e sim que tais dados deveriam ser utilizados para outros fins, e não exclusivamente para avaliar a eficiência de uma instituição pública. O que se apresenta como urgente, de acordo com Silva e Mariano (2021), é uma revisão da definição do que se tem chamado de evasão, visando uma leitura mais próxima da realidade de quais são os problemas que devem ser enfrentados.

A escolha do curso, por exemplo, geralmente é feita precocemente pelos(as) jovens e as circunstâncias sociais praticamente obrigam o estudante recém saído da adolescência a optar, “quase que definitivamente pela profissão que deverá influenciar os rumos de sua vida.” (Bueno, 1993, p. 10). Nesse momento de intensas mudanças, surgem dificuldades. Melo e Leal (2020) ao discutirem os desafios do processo de transição do ensino médio para o ensino superior elucidam que parte do desarranjo sentido pelo estudante nesta etapa está relacionado com a preeminência de compreensões “idealistas, a-históricas e neoliberais, em que os comportamentos humanos são entendidos fora do contexto social que os criou, individualizando os problemas, e conseqüentemente, responsabilizando os sujeitos singulares por sua resolução.”(p. 29). As autoras mencionam que a educação no ensino médio é organizada para auxiliar o estudante a se preparar para o vestibular, deixando as exigências do posterior nível de ensino de lado. Em contrapartida, quando o estudante ingressa no ensino superior, espera-se que ele domine os conteúdos básicos esperados para a continuidade dos seus estudos. Sendo assim, o estudante universitário precisará passar por uma mudança expressiva: “de um aluno passivo no ensino médio ele deve tornar-se ativo e ter maior autonomia no ensino superior”. (Melo e Leal, 2020, p. 30).

Outro ponto importante é que os cursos possuem reconhecimentos distintos na sociedade capitalista. Ao comparar as taxas de evasão de 2013 entre os cursos da universidade de Alfenas/MG, Sá (2019) verificou que a taxa de evasão dos cursos de licenciatura (54,4%) foi bem superior à taxa dos cursos de bacharelado (37%), sendo que o mais e o menos abandonado foram respectivamente Química-licenciatura e

Odontologia⁹⁰. O autor complementa que a decisão de evadir-se é influenciada por fatores macrossociais, e entre eles está o reconhecimento no atual mercado de trabalho, uma vez que os “cursos que proporcionam melhores destinos financeiros e profissionais são os menos abandonados.” (p. 117). Exatamente por isso, a depender do curso que o(a) estudante frequenta, a sua saída acaba sendo produzida por esses aspectos.

O referido autor, ao estudar em sua tese a evasão após a expansão do acesso, defendeu que entre os motivos para o aumento das taxas do fenômeno ao longo da expansão estão fatores de desistência de múltiplas causas e ordens (mercadológicos, socioeconômicos e subjetivos). Para Sá (2019), “abriram-se cursos pouco atraentes aos quais as determinações institucionais conduzem majoritariamente os estudantes com perfis associados ao abandono, enquanto as carreiras tradicionais seguem reservadas a estudantes tradicionais, uma aristocracia discente.” (p. 180).

Outra definição fornecida pela Comissão Especial de 1996 é a evasão da instituição. Da mesma forma que a saída do curso, o fenômeno pode envolver tanto questões internas quanto externas à instituição. Faremos essa análise a partir da realidade vivida pelo *campus* da UFU em Patos de Minas. No percurso metodológico trouxemos o estudo documental do seu processo de implantação e constatamos diversas dificuldades vividas por estudantes, docentes e técnicos(as) nos seus primeiros anos de funcionamento. Conforme apontado em atas dos conselhos da universidade, a expansão foi marcada por certa agilidade que acabou trazendo consequências seríssimas para muitos *campi*. No caso do *campus* pesquisado, disputas políticas da região e orçamentos limitados para a conclusão de sua infraestrutura afetaram diretamente na permanência de muitos(as) discentes, principalmente nos primeiros anos da sua implantação.

Além desse aspecto temos que pontuar os impactos das políticas públicas para a compreensão do fenômeno da evasão. Temos como exemplo o SiSU, forma de ingresso que fomentou a movimentação de estudantes por todas as regiões do país. Situações como dificuldades de se adaptarem ao contexto universitário e a outra cidade, saudade da família, são corriqueiras entre as razões da saída, conforme vimos antes. Como foi levantado por Lima Júnior *et al.* (2019):

De fato, ao democratizar o ingresso e promover a mobilidade estudantil, o SiSU tem contribuído também para que estudantes abandonem um curso em favor de

⁹⁰ O autor questiona que o curso de Medicina implantado em 2014 nessa universidade certamente ocuparia essa posição de menos abandonado.

outro de sua preferência ou uma instituição em favor de outra por motivos diversos. Assim, para os analistas que não buscam perceber os sujeitos por trás das estatísticas, o SiSU pode ser considerado uma política problemática por contribuir para a evasão dos cursos de graduação. Talvez o que falte agora seja ressignificar o conceito de evasão, reconhecendo que ela pode ser produzida por razões tão variadas que não faz sentido torná-la um problema a priori. Mais importante que saber quantos alunos desistiram de concluir o curso que iniciaram, é saber para onde foram e por que razões o fizeram. (p. 172).

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (Brasil, 1996) trouxe no seu relatório a expectativa de que os(as) estudantes, por ainda não terem certeza da sua escolha sobre a carreira profissional diante da pouca idade⁹¹, tendem a trocar o curso escolhido caso descubram outras opções mais coerentes com o sentido que a permanência no ensino superior possui para eles(as). Tomam, portanto, a evasão e o reingresso como componentes esperados no processo. De acordo com Silva e Mariano (2021), esta mesma impressão é reforçada pela própria estrutura vigente até 2018 do Sistema de Seleção Unificada (SiSU):

Antes da recente alteração, o sistema responsável pelo ingresso de importante fração de discentes na rede pública de ensino superior permitia a opção por dois cursos, sendo que a aprovação na segunda opção poderia ser feita enquanto se aguardava a definição da vaga na lista de espera da primeira opção. Assim que a vaga de primeira opção fosse garantida, o(a) estudante faria a migração do curso de segunda opção. Esta possibilidade foi responsável por garantir intensa mobilidade entre cursos, respeitando-se a vontade prioritária do(a) candidato(a) à vaga. Sem elaborar juízo acerca da decisão do MEC em alterar este procedimento, o fato inconteste é que a mobilidade entre cursos, evasão e reingresso eram partes constitutivas da rotina de seleção de vagas via SISU. Logo, a evasão não seria condição terminativa pelo que estabelecia o principal mecanismo de acesso ao ensino superior do País. (p. 9).

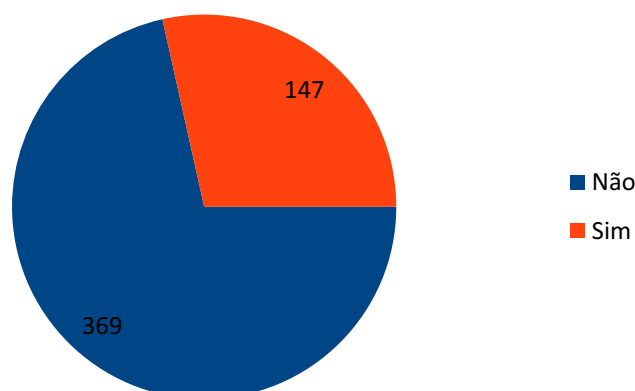
⁹¹ Como discutimos no eixo anterior, outros aspectos que interferem nesse processo, entre eles a posição ocupada pelo(a) o(a) jovem no sistema de classes.

Em resumo, o SiSU contribuiu para uma mobilidade geográfica estudantil, como apontaram também Ariovaldo e Nogueira (2018). No caso da nossa pesquisa, quase 60% dos participantes residiam em outras localidades antes do ingresso.

Outra política importante que precisa ser retomada é o Reuni. No texto da lei, encontramos entre as diretrizes no seu artigo 20 o seguinte tópico: “ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior” (Decreto 6.096, 24 de abril de 2007). Ou seja, mais uma vez a mobilidade estudantil é uma questão que está presente em uma das principais políticas públicas da Educação Superior em nosso país. Verificamos o fenômeno da mobilidade em nossa pesquisa por meio da análise às respostas para a pergunta “O estudante matriculou-se em outro curso dentro da UFU?”, como se pode ver no Gráfico 15.

Gráfico 15

Estudantes que se matricularam novamente na UFU



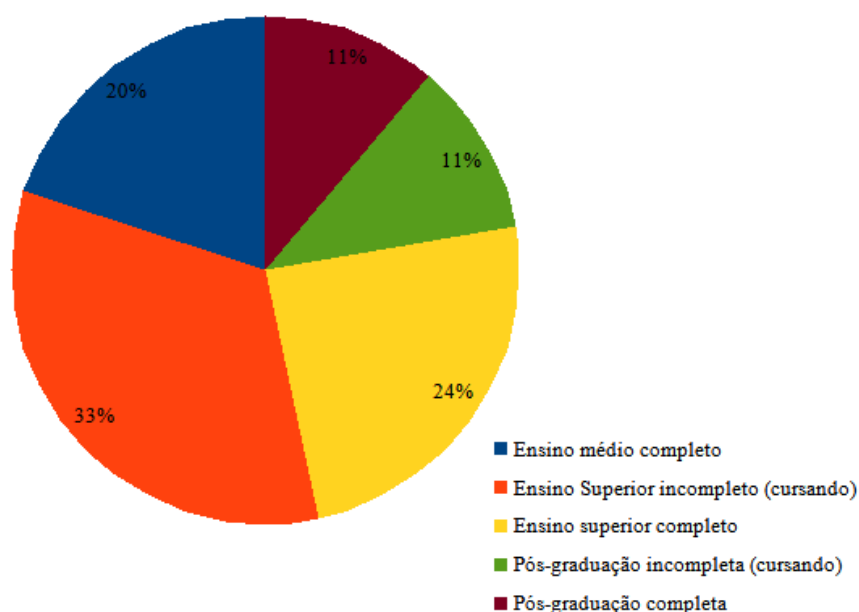
Fonte: Dados da pesquisa

Observamos que **28% dos estudantes considerados evadidos no campus continuaram sua trajetória dentro da própria instituição, uma evidência concreta de mobilidade interna**. E destacamos que este é apenas um recorte da trajetória desses(as) discentes, afinal eles podem migrar para outras instituições de ensino superior, tanto públicas, quanto privadas.

Para fortalecer essa análise, trazemos também o resultado encontrado quando perguntamos diretamente aos(às) participantes se haviam continuado sua trajetória no ensino superior; 80% afirmaram que sim, conforme constatamos no Gráfico 16:

Gráfico 16

Escolaridade dos participantes durante a pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

Esta observação alterou os rumos da pesquisa, como já mencionamos na metodologia. Um dos objetivos específicos iniciais tinha como foco levantar quais os possíveis impactos da interrupção do ofício de estudante universitário. No entanto, o que encontramos foi um cenário diferente, pois **muitos(as) estudantes não abandonaram o ensino superior, eles se movimentaram e migraram para outras localidades, outras instituições e/ou outros cursos dentro da própria Universidade.**

Por fim, o levantamento apresentado nos gráficos anteriores nos permite apontar como a compreensão do fenômeno da evasão está muito além dos números disponibilizados pela instituição. Lembrando que esse alerta já nos foi dado pela própria Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão (Brasil, 1996). Vinte anos depois, infelizmente, ainda nos deparamos com os mesmos questionamentos, e pior, com um processo de avaliação institucional realizado pelo MEC que não considera os aspectos sociais, históricos, econômicos e institucionais envolvidos nas causalidades da saída do estudante de uma instituição pública e, desta forma, como bem nos alertou Silva e Mariano (2021), o “volume da evasão/diplomação tem sido utilizado como variável importante para balizar políticas públicas e o próprio financiamento da educação federal e, dentro dela, da assistência estudantil”. (p. 14). Não se registra adequadamente o que

aconteceu com este(a) estudante e a universidade acaba sendo penalizada equivocadamente por uma evasão que efetivamente não aconteceu. Por isso, surge uma indagação: Seria prudente então somar aos(as) estudantes evadidos(as) de um curso e ou instituição casos em que os(as) estudantes migram ou saem dos cursos por ausência de “afinidade”? Acreditamos que não. Aqui vemos novamente a questão da produção da evasão pelo próprio contexto histórico em que vivemos.

Assim, Lima Júnior *et al.* (2019) propuseram que o acompanhamento da trajetória dos(as) estudantes no ensino superior deveria ser feito por meio do número do CPF com o objetivo de sabermos por quais lugares os(as) discentes circularam. Acrescentamos aqui que para termos uma visão crítica e mais ampliada da realidade, do mesmo modo que cada cidadão é acompanhado no Sistema Único de Saúde, esse trabalho poderia acontecer também na educação, desde o início do processo de escolarização da criança.

Mais uma vez reforçamos que para além do acompanhamento desses índices pelas instituições e também pelo MEC, é importante conhecer o porquê dessa saída. Caso seja algum motivo relacionado ao currículo do curso, ao relacionamento com algum(a) docente ou mesmo com outros(as) servidores(as) da instituição, isso deve ser considerado, analisado, discutido e resolvido pela instituição. O que não pode acontecer é a instituição ser penalizada antes mesmo de se identificar o que está acontecendo, uma vez que muitas evasões envolvem causalidades que estão fora do seu contexto, como já sinalizamos.

Foi com esse intuito que Coimbra, Silva e Costa (2021) buscaram outros parâmetros para se pensar a evasão, sem desconsiderar os estudos consolidados até então. Os autores, com o objetivo de manter o diálogo com a nomenclatura em vigor, propuseram compreender a evasão como qualquer desligamento do curso, instituição ou sistema de ensino superior; contudo, **sugerem como necessária uma tipologia para ponderar sobre aquilo que deve ser tomado como problema social.**

Desta forma, para esses autores, as modalidades de evasão são assim elencadas: 1) **Evasão por exclusão**, a qual engloba 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” (p. 14); 2) **Evasão para inserção**, “o trânsito de discentes entre cursos, instituições ou sistemas de ensino superior originado pela busca de novas oportunidades” (p. 14) e, por último, 3) **Evasão por externalidades**, que seria a “perda de vínculo com o curso, a instituição ou o sistema de ensino superior por causas externas,

involuntárias e de força maior.” (p. 14). Estas três tipologias carregam motivadores que para os autores poderiam ser responsáveis para a saída do(a) estudante. Como motivadores da evasão por exclusão os autores consideram:

[...] prática pedagógica de docentes; currículos inchados, repetitivos e desarticulados; distanciamento entre teoria e prática; dificuldades na relação ensino-aprendizagem; poucas ou inacessíveis oportunidades acadêmicas; cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação (laboratórios de ensino, equipamentos de informática etc.); insuficiente serviço de apoio ao ensino de graduação, vulnerabilidades sociais (renda, gênero, raça, violência, preconceito, discriminação, deficiência), maternidade e paternidade sem cobertura da assistência estudantil. (p. 14).

Já como motivadores para a evasão para inserção, temos “baixo prestígio da profissão; baixos salários da profissão; pressão familiar ou de amigos (as); expectativa de futuro profissional; busca por segurança; descoberta de outros interesses”, enquanto que na evasão por externalidades citam-se o “óbito, graves motivos de saúde, deslocamento familiar e territorial, problemas com a justiça.” (Coimbra, Silva, & Costa, 2021, p. 14).

Acreditamos que todas as mudanças realizadas pelos(as) estudantes fazem durante sua trajetória escolar precisam ser registradas, independentemente se foram do curso, de uma instituição ou do ensino superior como um todo. No entanto, só conheceremos de fato o que ela representa quando houver a preocupação por parte do Estado e da instituição em perguntar para esses(as) estudantes por que saíram do curso, por que saíram da instituição, e principalmente por que deixaram o ensino superior. Assim como afirmaram Coimbra, Silva e Costa (2021) é necessário “observar a evasão a partir de suas causas, separando o que seriam problemas públicos a serem enfrentados” (p. 10).

Esta discussão nos remete a terceira e última nomenclatura citada pela Comissão Especial de Evasão (Brasil, 1996): a evasão do ensino superior. Como não é realizado um registro nacional da trajetória e dos movimentos feitos pelos(as) estudantes ao longo da sua escolarização, não sabemos onde estão, por onde passaram, o porquê evadiram-se e, sobretudo, quem são. Em outro momento do texto, discorreremos sobre as mudanças do perfil dos(as) discentes que frequentam o ensino superior, mudanças estas fundamentais para o início da democratização do acesso. No entanto, como apontou Ezcurra (2009), de

um lado nos deparamos com um processo de inclusão social, com a entrada de classes sociais antes excluídas deste nível de ensino, mas na contramão disso, observamos o processo inverso, uma vez que a entrada de muitos desses(as) estudantes não se configura como uma simples porta, mas como uma “porta giratória”. (p. 22, tradução nossa).

A autora discute a questão entre o perfil do estudante esperado pelas IES e o perfil real como fator que incide no desempenho acadêmico do discente. Explica que na “América Latina, nos últimos anos vem acontecendo um maior acesso de classes sociais desfavorecidas, que padecem de um déficit de capital. Capital econômico, sim, mas também cultural.” (p. 92). Aponta também que o ajuste acadêmico e social desses alunos será mais difícil tanto quanto maior for a brecha entre “o primeiro ano do curso e as experiências educacionais prévias, entre o perfil real dos alunos recém-ingressados e o perfil esperado, entre o capital cultural desses estudantes e a cultura acadêmica dominante.” (p. 93). Baseado neste fato, Ezcurra (2009) convoca a universidade a refletir sobre sua responsabilidade no que se refere à reprodução social do capital cultural e seus impactos, colocando como foco as instituições e as práticas educacionais.

Complementando tal discussão, trazemos Sá (2019), que escreve:

Expansão e inclusão são necessárias, mas não suficientes. Mantidas conformações organizacionais e regimentares, a expansão não cumpre com seu objetivo porque a universidade aumenta, mas não se transforma. Preserva um modelo de ensino elitista, seletivo, com estrutura curricular e organizacional diurna e em tempo integral. Segue pressupondo o alunado tradicional, apesar da chegada de outros perfis e com necessidades outras. (p. 180).

Tomadas essas importantes discussões, cabe mais uma vez ponderar que uma vez inseridas em um sistema social mais amplo, as universidades são impactadas pela conjuntura social, econômica e cultural que as cercam. A depender do tempo histórico elas possuem funções diferentes. Chauí (2003) defende que houve a passagem da universidade como instituição social à universidade prestadora de serviços. A filósofa atribui essa transformação ao capitalismo que atualmente

[...] caracteriza-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de

luta de classes. A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si. [...]. Por isso mesmo, a permanência de uma organização depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se celeremente a mudanças rápidas da superfície do “meio ambiente”. Donde o interesse pela ideia de flexibilidade, que indica a capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas. (p. 6).

Portanto, as universidades começam a funcionar como uma universidade operacional. Uma instituição que sendo estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional passa a ser controlada por contratos de gestão e avaliada por índices de produtividade. É “definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.” (Chauí, 2003, p. 7). Considerando os argumentos de Chauí (2003), a universidade atual, ao se transformar em uma organização, desvincula-se dos princípios que regem uma instituição e se aproxima cada vez mais da educação mercadológica e massificada.

Contudo, a universidade a qual defendemos, deveria estar atrelada ao direito à Educação Superior, e não ao atendimento de demandas vindas do mercado, tal como denunciou Moura (2015):

A lógica da massificação do Ensino Superior atende às exigências do mercado, servindo para preparar profissionais para atender às demandas do capital. As universidades transformaram-se em grandes empresas de recursos humanos, que devem obter receita, assim como proporcionar lucro às empresas que empregarão os alunos formados. É um RH universitário em nível nacional. Na verdade, a maior parte dessa massificação ocorre pelas chamadas “universidades de ensino”. (p. 36).

Ao alinharmos a discussão acerca da compreensão da evasão na atualidade e com o movimento neoliberal mais incisivo nos últimos anos, percebemos que a preocupação com as taxas de desistência nas universidades visa o objetivo de enxugar os custos, com foco na manutenção de uma sociedade capitalista e no atendimento às demandas do

mercado. Isto explica porque considerando as oito finalidades da Educação Superior propostas pela LDB, uma é colocada em destaque: a necessidade de diplomar pessoas. Sobre isso, Coimbra, Silva e Costa (2021) ressaltam que a universidade também desempenha um papel no processo civilizatório, com o intuito de formar uma sociedade mais justa, democrática, desenvolvida e plural e, assim,

a avaliação do sucesso ou fracasso universitário deveria, rigorosamente, levar em consideração a totalidade das finalidades, sem a redução à dimensão do mercado. Da mesma maneira, quaisquer outros fenômenos universitários, tal como a evasão, deveriam ser submetidos aos juízos levando em consideração a gama de fins a que o sistema se destina. (Coimbra, Silva, & Costa, 2021, p. 4).

Enfim, o descortinar-se da evasão neste tópico mostrou a necessidade de desvelar as causas envolvidas no fenômeno e algumas facetas que estão relacionadas à sua produção. A evasão precisa ser compreendida no nosso país como uma consequência da forma como o sistema é organizado e das estruturas desiguais que temos, e não como um prejuízo de uma “organização”.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verdade

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.

E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os dois meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram a um lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em duas metades,
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
As duas eram totalmente belas.
Mas carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

(Andrade, 2002, p. 1240)

Nos tempos atuais, é notável o número de pesquisadores e de pesquisadoras que se dedicam ao estudo da evasão. Também é evidente a aproximação entre a Psicologia e a Educação no Ensino Superior, a julgar pelo número de trabalhos apresentados no XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE), fato anteriormente citado. Por isso, consideramos como uma possibilidade de pesquisa analisar as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para o estudo do fenômeno da evasão no *campus* UFU Patos de Minas, objetivo principal deste trabalho.

Acreditamos que diante do que foi exposto até agora, nosso objetivo foi alcançado, mesmo diante dos limites próprios de uma dissertação. Por meio da tentativa de realizar uma leitura crítica acerca do fenômeno da evasão, apreendemos que a Psicologia Escolar e Educacional e a Psicologia Histórico-cultural trazem

direcionamentos significativos ao tema. Podemos assegurar que ao pesquisar o fenômeno da evasão no *campus* reafirmamos o seu caráter multifacetado, e que este foi apenas um breve mergulho neste campo, que precisa ser aprofundado em estudos posteriores.

Nesse intuito, o trajeto percorrido ao longo da dissertação buscou enriquecer as compreensões e discussões sobre a temática. Na primeira seção, antes de adentrar nos referenciais teóricos propriamente ditos, uma histórica foi contada. A história da pesquisadora que agora finaliza este texto e que encontrou, durante sua trajetória, pressupostos teóricos coerentes com o que acredita.

Continuamos na segunda seção a escrever outra história, a história do ensino superior no nosso país. Aqui defendemos o direito à Educação Superior como um bem público e universal, tal como propôs McCowan (2015). Embora este direito ainda não seja uma realidade, o ensino superior passou por diversas mudanças, principalmente no processo de expansão e acesso a este nível de ensino. Muitas políticas públicas foram implementadas a partir da década de 1990 – entre elas Fies, Prouni, Reuni, UAB, SiSU, Lei de Cotas – graças a lutas e reivindicações da sociedade. Todas elas foram fundamentais para transformar o perfil de estudantes que estão nas universidades, conforme nos apontou a V Pesquisa do Perfil dos Estudantes das IFES. Para encerrar a seção, discutimos os percalços da Assistência Estudantil no âmbito das instituições, além de refletir sobre a importância do PNAES, programa responsável pela tentativa de garantir que aqueles(as) que agora podem ingressar na Educação Superior tenham a oportunidade de permanecer e concluir com qualidade a sua formação.

Na seção seguinte, levantamos discussões acerca do fenômeno da evasão no âmbito nacional e internacional, na tentativa de ampliar as compreensões em relação às causalidades envolvidas no processo de saída de um curso e/ou instituição. Por meio dessa discussão, tivemos a certeza de que sem conhecer as razões que levaram os(as) estudantes a tomar tal decisão e a conjuntura econômica e social no nosso atual tempo histórico, não conseguiríamos analisar o fenômeno no *campus* investigado para além dos dados quantitativos fornecidos pela instituição.

A seção IV foi dedicada à Psicologia Escolar e Educacional, protagonista na construção das análises deste trabalho. Para isso, nos debruçamos sobre a história do seu surgimento e da sua relação com a Educação Superior. Novamente, a Assistência Estudantil aparece como uma das peças fundamentais para a entrada da(o) psicóloga(o) escolar neste nível de ensino. Outra etapa importante nesse momento refere-se às

considerações possíveis de alguns conceitos teóricos da Psicologia Histórico-cultural para a compreensão crítica do fenômeno da evasão defendida neste trabalho.

No percurso metodológico explicitamos como foi o processo de construção da pesquisa, descrevendo o caminho trilhado para a investigação e a apresentação da história de implantação do *campus* Patos de Minas e do perfil dos(as) participantes. E por fim, temos as análises, compostas por dois eixos. O primeiro deles, *O que a Psicologia tem a dizer sobre o fenômeno da evasão no campus: algumas reflexões*, buscou relacionar as principais razões mencionadas pelos 45 estudantes que responderam ao questionário com apontamentos da Psicologia Escolar e Educacional e de pressupostos da Psicologia Histórico-cultural para compreensão crítica das causalidades envolvidas no fenômeno da evasão que emergiram no material. Já o segundo, *A produção da evasão universitária – das políticas públicas à sala de aula*, dedicou-se à exposição crítica dos números da evasão do *campus* encontrados na planilha recebida pela Diretoria de Administração e Controle Acadêmico da universidade, na tentativa de descortinar o fenômeno e assinalar aspectos da sua produção.

Após retomarmos resumidamente o nosso percurso até aqui, trazemos algumas considerações observadas nesta pesquisa. Em primeiro lugar constatamos ser essencial desvendar de qual “evasão” estamos falando: daquela relacionada aos movimentos desenhados pelos(as) estudantes no ensino superior – a mobilidade, ou aquela que é resultado de sucessivas falhas no que se refere à garantia do direito à Educação Superior – a exclusão escolar. Ambas as perspectivas foram necessárias quando nos propusemos a analisar o fenômeno da evasão no *campus*.

Em segundo lugar, se mostrou inconsistente continuar usando os parâmetros da Comissão Especial da Evasão em 1996 em relação à divisão das causalidades envolvidas em fatores individuais, institucionais e sociais, uma vez que eles interagem continuamente, evidenciando a necessidade de considerar a dialética singular-particular-universal proposta por Pasqualini e Martins (2015) para a compreensão de um fenômeno em sua processualidade e totalidade, indo além dos seus aspectos singulares, numa tentativa de se aproximar de sua concretude e essência. A(O) psicóloga(o) precisa estar atenta(o) para não efetuar análises reducionistas relativas à evasão, e com isso reforçar o que a Psicologia fez durante muito tempo: a individualização dos problemas humanos e, no caso da Psicologia Escolar e Educacional, a individualização das questões no campo educativo. E é exatamente por isso que a Psicologia Histórico-Cultural apresentou-se

como uma possibilidade diferenciada para a análise dos fenômenos que presenciamos na nossa sociedade atual.

Ao compreendermos que a constituição dos seres humanos acontece por meio das vinculações estabelecidas por eles em seus contextos históricos, sociais e culturais, entendemos como os sentidos atribuídos pelos(as) estudantes e pelos(as) professores(as) à atividade de estudo e à atividade de docência, respectivamente, interferem nas decisões tomadas em relação à permanência e à evasão. Por sua vez, o conceito de significado social, resultado das relações dos sujeitos com o mundo, nos permite entender o quanto a realidade em que vivemos interfere e compõe as escolhas e caminhos que fazemos, apresentando-nos aspectos que não podem ser desconsiderados no estudo da evasão.

Neste sentido, ao perguntarmos aos(às) participantes porque saíram do curso, tivemos acesso a muitas sutilezas envoltas na decisão de evadir-se. Para além de termos dados quantitativos mais próximos da realidade, estas informações qualitativas, digamos, nos permitem analisar quais modalidades de evasão, de fato, podem e precisam ser foco do nosso trabalho. Sobretudo, no caso de evasões que podem ser analisadas como exclusão, ou como já dizia Paulo Freire, expulsão escolar.

Essas discussões nos direcionam a uma crítica em relação à redução do papel da Educação Superior vivida atualmente em nossa sociedade, em que o foco está em apenas uma, das oito finalidades da Educação Superior propostas na LDB (1996): a diplomação de pessoas. O entendimento parece ser de que as instituições de ensino se assemelham a uma linha de produção, característica fundamental dos modos de produção capitalista: o estudante ingressa, permanece pelo tempo já estipulado e finalmente obtém seu diploma; como se a Educação Superior se restringisse a este objetivo e como se a trajetória fosse única para todos(as), independentemente dos seus percursos anteriores. Com base nisso, os(as) estudantes que deixam os cursos em que estão antes da tão visada formação passam a ser considerados(as) “produtos fora do padrão de qualidade”.

Em terceiro e último lugar, entendemos que a atuação do(a) psicólogo(a) escolar no que se refere ao enfrentamento à evasão deve ter como direção e objetivo auxiliar na permanência desses(as) estudantes na Educação Superior, bem como permitir que prossigam com seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e tenham acesso a uma formação crítica e consciente da realidade em que vivem.

A Assistência Estudantil, portanto, configura-se com um campo potente para a realização dessa práxis. Para isso, é fundamental que as ações sejam articuladas com todo o “contexto universitário e com diversos setores e profissionais envolvidos e

compromissados com a formação ampliada do estudante.”, como nos bem apontou Oliveira (2016, p. 240). A sua prática e seu compromisso devem estar atrelados a escolhas teóricas e metodológicas críticas que respaldem uma atuação contextualizada com o cenário social e político atual, por meio de um olhar atento e ao mesmo tempo abrangente, pautado na dialética no singular-particular-universal.

E para finalizar, escolhemos o poema “Verdade” de Carlos Drummond de Andrade, o qual já apreciaram anteriormente. Conheciam? Afinal, não poderíamos deixar de trazer, assim como fizemos em todas as outras seções, uma epígrafe que para nós reflete o que encontramos até aqui sobre a evasão. Tal como o poema nos mostrou ser impossível chegar a toda a verdade, nós percebemos que com este fenômeno isso se repete, pois coexistem diferentes versões a respeito da evasão, algumas mais rasas, outras mais profundas, mas sempre com seus limites. Fica o convite para outros estudos que consigam aprofundar-se nessa compreensão sob o ponto de vista dos(a) evadidos(as), particularmente no diálogo com eles(as), por meio de entrevistas que lhes possibilitam falar sobre as muitas nuances que os números não nos permitem ver...

7 – REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A., & Bulhões, L. (2020). Juventude e trabalho. In: Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 241-265). Campinas: Autores Associados.
- Abrantes, A. A. & Bulhões, L. F. (2016). Idade adulta e o desenvolvimento do psiquismo na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. (Org.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. pp. 241-265. Campinas - SP: Autores Associados.
- Almeida, M. R. (2019). *A assistência estudantil como estratégia de combate à evasão e retenção nas universidades federais: um recorte do semiárido potiguar*. [Tese de doutorado] Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28342>
- Andrade, C. D. (2002). *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S. A.
- Anjos, R. E., & Duarte, N. (2020). Comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 195-237). Campinas: Autores Associados.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar Histórico-Crítico. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. *Psicologia escolar: teorias críticas*. (pp. 139-169) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), 469–475. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Ariovaldo, T.; Nogueira, C. (2018). Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificado-SISU. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 152-174, jan./abr. 2018. <https://doi.org/10.22348/riesup.v4i1.8650683>
- Asbahr, F. S. F. (2014). Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014: 265-272. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744>

- Asbahr, F. S. F., & Souza, M. P. R. (2014). "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. *Estudos de Psicologia*, 19(3), julho a setembro/2014, 157-238. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000300002>
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. [Tese de doutorado]. Universidade de São Paulo, São Paulo: Brasil. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22072011-163136/publico/barbosa_do.pdf
- Bardagi, M., & Hutz, C. S. (2005). Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. *Psicologia Revista*. São Paulo, 14(2): 279-301. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/18107>
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Persona.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2000). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Bianchetti, L., & Sguissardi, V. (2017). *Da universidade à commoditycidade: de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Bisinoto, C., Marinho, C., & Almeida, L. (2011). A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ANO 45-1, (39-54). http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_45-1_3
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Brasil. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. (1996). *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília, 35 p. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf
- Bueno, J. L. O. A. (1993). A evasão dos alunos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000200002>
- Calvino, I. (1994). *Palomar*. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras.

- Carvalho, J. D. (2016). *Políticas públicas e ensino superior no Brasil: O desafio da inclusão social a partir dos programas Fies e ProUni*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/1318>
- Castro, A. K. S. S., & Teixeira, M. A. P. (2014). Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. *Psicol. Argum.* 2014, 32(79), Supl. 2, 9-17. <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.v32i0.19693>
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. SP: Ed. UNESP. <https://doi.org/10.7476/9788539303045>
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Set /Out /Nov /Dez 2003 No 24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>
- Coimbra, C. L., Silva, L. B., & Costa, N. C. D. (2021). A evasão na educação superior: definições e trajetórias. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 47. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228764>
- Coulon, A. (2017). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>
- Decreto nº 5800, de 8 de julho de 2006. *Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm
- Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. (2007). *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>
- Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. (2010). *Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm
- Deslauriers, J., & Kérisit, M. (2008). O delineamento de pesquisa qualitativa. In: Poupart, J. et al. (Orgs). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (2ª ed., pp.127-153). Petrópolis: Vozes.
- Dias Sobrinho, J. (2004). Avaliação ética e política em função da Educação como direito público ou como mercadoria?. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas,

- vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200400030000>
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los Modelos explicativos de Retención de estudiantes uma la Universidad: uma visão desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 1(33), 7-27. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Dutra, N. G. R., & Santos, M. F. S. (2017). Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100006>
- Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. *Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm
- Eurístenes, P., Feres, J., & Campos, L. A. (2016). *Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2003-2017)*. IESP-UERJ. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2019/08/Lev-2017-Fed.pdf>
- Ezcurra, A. M. (2009). Os estudantes recém-ingressados: Democratização e Responsabilidade das Instituições universitárias. In: Pimenta, S. G.; Almeida, M. I. (Orgs.), *Pedagogia universitária*. (pp. 91-127). SP: Editora da USP.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento – IEC/CONADU.
- Fonaprace/Andifes, & PROEX/UFU (2012). *Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares*. Uberlândia: EDUFU. Disponível em: http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25_anos.pdf
- Fonaprace/Andifes. (2018). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES*. Brasília: Fonaprace/Andifes. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradu%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>
- Freire, P. (2001). *A Educação na Cidade*. 5a. ed. São Paulo: Cortez.

- Freire, P. (2015). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5º. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. <https://doi.org/10.18616/ce.v5i2.2997>
- Garzella, F. A. C. (2013). *A disciplina de Cálculo I: análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos no aluno*. [Tese de doutorado]. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/alle/teses_dissert_tcc/arquivos/tesefabianacolombo.pdf
- Ghedin, E., & Franco, M. A. S. (2008). *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo, Cortez.
- Guerreiro, I. C. Z., & Minayo, M. C. de S. (2019). *A aprovação da Resolução CNS nº 510/2016 é um avanço para a ciência brasileira*. *Saúde Sociedade*, 28(4), 299-310. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902019190232>
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. (2019). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores*. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/patos-de-minas/panorama>. Acesso em 02 de julho de 2020.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. (2020). *Sinopse Estatística*. Censo da Educação Superior 2019. Brasília-DF.
- Junior, J. S. S., & Real, G. C. M. (2017). *A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990*. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 385-402. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772017000200007>
- Kowalski, A. V. (2012). *Os (des)caminhos da política de Assistência Estudantil e os desafios na garantia de direitos*. [Tese de doutorado]. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. <https://hdl.handle.net/10923/5137>
- Leal, Z. F. R. G., & Mascagna, G. C. (2020). Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. In: Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 221-237). Campinas: Autores Associados.
- Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras*

- providências*. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências*. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Leontiev, A. N. (2010). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 59-83). São Paulo: Ícone Editora.
- Lima, A. O. M. N. (2005). *Breve histórico da Psicologia Escolar no Brasil*. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 42. (17-23). <http://dx.doi.org/10.7213/rpa.v23i42.19637>
- Lima, C. P. de. (2015). *O caminho se faz ao caminhar: propostas para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-23042012-112529/pdf>.
- Lima J., P., Bisinoto, C., Melo, N. C., & Rabelo, M. (2019). Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 157-178. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002701431>
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2018). *A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U.
- Longarezi, A. M., & Franco, P. L. J. (2013). Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 92-109, jan./abr. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2157>.
- Mancebo, D.; Vale, A. R. & Martins, T. B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20 n. 60. (31-50). <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>

- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). Técnicas de pesquisa. In Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. (pp. 174-213). 5ª ed. São Paulo: Atlas.
- Marinho-Araújo, C. M. (2015). Psicologia Escolar na Educação Superior: Novos cenários de intervenção e pesquisa. In Marinho-Araújo, C. M. (Org.). *Psicologia Escolar: Novos Cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática*. (pp. 133-173). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., & Bisinoto, C. (2011). Psicologia escolar na educação superior: construindo possibilidades diferenciadas de atuação. In: R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar — identificando e superando barreiras*. (pp. 193-214). Campinas, SP: Ed. Alínea.
- Marques, S., & Oliveira, T. (2016). Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas. *Reflexão e Ação*, v. 24, n. 3, p. 189-211. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v24i3.7346>
- Marques, A. C. H., & Cepêda, V. A. (2012). Um perfil sobre a expansão do ensino superior no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. *Perspectivas: Revista de Ciências Sociais*, 42(0), 161–192. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/5944/4519>
- Martínez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 169-177. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000100020>
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23 (83), 39-56. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6292>
- Matos, A. S. Santos, J. V. K., & Dazzani, M. V. M. (2015). O psicólogo escolar na Educação Superior: promovendo um olhar ampliado sobre a assistência estudantil. In Dazanni, M. V.; Souza, V. L. T. (Orgs.), *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Prática nos Contextos Educacionais* (pp. 115-125). Campinas: Alínea.
- Morosini, M. C.; Casartelli, A. de O.; Silva, A. C. B. De; Santos, B. S.; Schmitt, R. E., & Gessinger, R. M. (2011). A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: *Conferência Latinoamericana sobre el abandono em la Educación Superior, I., 2011, Managua-Nicaragua. Anais*. Managua: CLABES, 2011. p. 1-10. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/8762>

- Moura, F. R. (2015). *A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar*. [Dissertação de Mestrado]. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Paraná. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5692>
- Nascimento, C. M. (2013). *Assistência Estudantil e Contrarreforma universitária nos anos 2000*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Pernambuco, Recife: Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11438>
- Oliveira, C. B. E. (2011). *A atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior: propostas para o Serviço de Psicologia* [Tese de Doutorado]. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8804>
- Oliveira, A. B. (2016). *O Psicólogo na Assistência estudantil: interfaces entre a psicologia, saúde e educação*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18126>
- Oliveira, A. L. M., Pochmann, M., & Rossi, P. (2019). Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida? Trabalho apresentado no XVIII Seminário de Diamantina, 2019. Disponível em: https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2019/D18_108.pdf
- Oliveira, A. A. S., & Gomes, L. M. L. S. (2020). *A psicologia nos contextos de desigualdade: ações em debate na assistência estudantil*. Revista Psicologia Política, vol. 20 n.º 49. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2020000300012&lng=pt&tlng=pt
- Oliveira, I. W. M, Lima, L. M., & Peretta, A. A. C. S. (2020). Permanecer ou evadir: conhecendo o processo vivenciado por estudantes do ensino superior. In: Facci, M. G. D., Leal, Z. F. R. G., & Silva, S. M. C. (Orgs.), *Psicologia Escolar e o Ensino Superior. Debates Contemporâneos* (pp. 95-115). Curitiba: Editora CRV.
- Oliveira, M. C. M. (2019). *O caráter inovador da Universidade Federal da Integração Latino-americana a partir da percepção da comunidade acadêmica*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22513/2/Michelle%20Cristina%20Martins%20de%20Oliveira.pdf>

Oxfam Brasil. *A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras*. 2017.

Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/publicacao/a-distancia-que-nos-une-um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/>

Pasqualini, J. C. (2020). A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 63-90). Campinas: Autores Associados.

Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialética para a Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>

Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1), 107-121. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167851771992000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pereira, M. P. (2020). *Psicologia Escolar na Educação Superior: um estudo a partir de demandas apresentadas por coordenadores de cursos de graduação*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.632>

Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. (2013). *Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências*. Diário Oficial da União: Brasília/DF. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30550825

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PROEST. (2020). *PNAES na UFT: orçamento, programas e resultados. Rumo ao novo PDI*. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/SAkoviYNTpypTfuxgII-6w/content/12.%20PNAES%20na%20UFT>

- Rangel, F. O., Stocol, S., Silva, J. A., Testoni, L. A., José Guilherme de Oliveira Brockington, J. G. O., & Cericato, I. L. (2019). Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 25, n. 1, p. 25-42. <https://doi.org/10.1590/1516-731320190010003>
- Resolução nº 10/2010, de 07 de maio de 2010. *Aprova a criação do Campus Patos de Minas, na cidade de Patos de Minas, e dá outras providências*. Universidade Federal de Uberlândia. Conselho Universitário. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2010-10.pdf>
- Resolução nº 15/2011, de 10 de junho de 2011. *Aprova as Normas Gerais da Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências*. Universidade Federal de Uberlândia. Conselho de Graduação. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucao_congrad-2011-15_1.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.
- Ristoff, D. I. (1999). Considerações sobre evasão. In: Ristoff, D. I. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. (pp. 119-130). Florianópolis: Insular.
- Ristoff, D. I. (2014). O novo perfil do Campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Campinas-Sorocaba/SP: *Avaliação*, 19(3), pp. 723-747. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>
- Sá, T. A. O. (2019). *Por que eles se vão? O abandono no ensino superior público pós expansão do acesso*. [Tese de doutorado]. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11514>
- Sampaio, H. (1991). *Evolução do ensino superior brasileiro*. [Documento de trabalho]. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior/USP. Disponível em: <https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>
- Sampaio, H. (2014). Privatização do ensino superior no Brasil: Velhas e novas questões. In: Schwartzman, S. (Org.). *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. (139-192). Campinas/SP: Editora da Unicamp.
- Sampaio, S. M. R. (2010). A Psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, pp. 95-105. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.2253>
- Sampaio, S., & Santos, G. (2015). A teoria da afiliação: notas para pensar a adaptação de novos públicos ao ensino superior. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, v.10, (pp. 202-214). <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v1n10p203-214>

- Santos, A. V., & Guimarães-Iosif, R. Política e governança da Educação Superior no Brasil: mercantilização e comprometimento da qualidade. *VI Seminário Estadual da ANPAE – RJ*. 14 a 16 de fevereiro de 2017, Niterói. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/1comunicacao/Eixo01_19/Aline%20Veiga%20dos%20Santos_int_GT1.pdf
- Saramago, J. (1997). *Cadernos de Lanzarote I*. (Diários I, II e III). São Paulo: Companhia das Letras.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2010). A Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Poíesis Pedagógica*. Goiânia; v.8, n.2. (pp. 4-17). <https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14035>
- Sawaya, S. M. (2002). Novas Perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: Oliveira, M. K, Souza, D. T. R. & Rego, T, C. *Psicologia, Educação e as Temáticas da vida contemporânea* (pp.197-213). São Paulo: Moderna.
- Schirmer, S. N., & Tauchen, G. (2019). Políticas públicas de enfrentamento da evasão na educação superior brasileira: um estudo do estado da arte. *Revista Ambiente e Educação*. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 3, (316-341). <https://doi.org/10.26843/v12.n3.2019.782.p316-341>.
- Schwartzman, S. (2014). A educação superior e os desafios do século XXI: Uma introdução. In: Schwartzman, S. (Org.). *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI* (pp. 139-192). Campinas/SP: Editora da Unicamp.
- Sguissardi, V. (Org.). (2009). *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez.
- Silva, A. M. (2018). *O Psicólogo Escolar na Assistência Estudantil: um estudo de caso no CEFET – MG Unidade Araxá*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.774>
- Silva Filho, R. L., Motejunas, P. M., Hipólito, O., & Lobo, M. B. C. M. (2007). A evasão no Ensino Superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, (641-659). <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>
- Silva, L. B., & Costa, N. C. D. (2018). Acesso e permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil. *Agenda Política*:

- Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR*, 6(2), (166-192).
<http://dx.doi.org/10.31990/agenda.2018.2.7>
- Silva, L. B., & Mariano, A. S. (2021). A definição de evasão e suas implicações (limites) para as políticas de Educação Superior. *Educação em Revista*.
<https://doi.org/10.1590/0102-469826524>
- Silva, L. S. (2014). *A aprendizagem do ofício de estudante universitário: tempos de constituição do ingressante no Ensino Superior* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
<http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.31>
- Silva, L. S., & Silva, Silvia, M. C. (2019). A aprendizagem do ofício de estudante universitário: tempos de constituição do ingressante no Ensino Superior. *Psicologia em Revista*, v. 25 n. 3. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n3p960-978>
- Soares, M. S. A. (2002). *A Educação superior no Brasil*. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Porto Alegre – Brasil. Disponível em:
<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Vol. 13, Nº 1, 179-182.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021>
- Teixeira A. (1989). *O ensino superior no Brasil – análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Tuleski, S. C., & Eidt, N. (2020). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 35-61). Campinas: Autores Associados.
- Vygotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2001). *Obras escogidas II: problemas de la psicología geral*. 2ª. Ed. Madri: A. Machado Libros.
- Vygotski, L. S. (2010). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In Vygotski, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-117). São Paulo: Ícone Editora. (Trabalho original publicado em 1933).

Yazlle, E. G. (1997). Atuação do Psicólogo Escolar: alguns dados históricos. In Cunha, B. B. B. (org.), *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias* (pp. 12-38). São Paulo: Arte & Ciência.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “A evasão e os impactos sobre a interrupção no ofício de estudante universitário em um *campus* do Interior Mineiro”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof^ª. Dr^ª. Silvia Maria Cintra da Silva e Daniela da Cunha da Lopes Almeida do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Nesta pesquisa nós buscamos identificar e compreender as principais causas do fenômeno da evasão no *campus* Patos de Minas da Universidade Federal de Uberlândia e com essas informações propor estratégias para redução dessa problemática e para auxílio na permanência dos estudantes no curso escolhido. Na sua participação, você receberá um e-mail com este termo para ser lido e assinado, caso concorde em participar da pesquisa, e também com um questionário que deverá ser respondido. O tempo para preenchimento do questionário é de aproximadamente 20(vinte) minutos. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Os benefícios desta pesquisa consistem em contribuir para o planejamento de ações e atividades promotoras da permanência com qualidade no ambiente acadêmico e que previnam a ocorrência da evasão no *campus*. Os riscos consistem em ter a sua identidade revelada, mas garante-se que isso não ocorrerá. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Silvia Maria Cintra da Silva e Daniela da Cunha Lopes Almeida, pelo telefone (34)3225-8506, ou no Instituto de Psicologia – IPUFU: Av. Pará, nº 1720, bloco 2C, sala 34, campus Umuarama - Uberlândia – MG, CEP 38400-902.** Você poderá também entrar em contato com o CEP – Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, _____, _____ de 2021

Silvia Maria Cintra da Silva

Daniela da Cunha Lopes Almeida

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO****I – Dados gerais:**

- 1 – Gênero: () Feminino () Masculino () Outro () Sem declaração
- 2 – Idade.
- 3 – Cor ou raça: () Amarela () Branca () Parda () Preta () Indígena () Outra
- 4 – Você mora onde (cidade)?
- 5 – Estado Civil: () Solteiro () Casado () Divorciado () Viúvo
- 6 – Tem filhos hoje? () Sim () Não Se sim, quantos?
- 7 – Tendo como base o salário mínimo de R\$934,00, sua renda familiar situa-se na faixa de:
- () Até 1 salário mínimo
 - () De 1 a 2 salários mínimos
 - () de 2 a 5 salários mínimos
 - () de 5 a 10 salários mínimos
 - () acima de 10 salários mínimos
- 8 – Quantas pessoas, incluindo você, vivem da renda mensal do seu grupo familiar:
- () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 ou mais
- 9 – Indique a escolaridade da mãe ou de quem cumpriu esse papel: () sem instrução, não alfabetizado () Sem instrução, mas sabe ler escrever () Até 4ª série () Até 8ª série () Ensino médio completo () Ensino médio incompleto () Ensino superior completo () Ensino superior incompleto () Especialização, mestrado ou Doutorado () Não tive essa referência
- 10 – Indique a escolaridade do pai ou de quem cumpriu esse papel: () Sem instrução, mas sabe ler escrever () Até 4ª série () Até 8ª série () Ensino médio completo () Ensino médio incompleto () Ensino superior completo () Ensino superior incompleto () Especialização, mestrado ou Doutorado () Não tive essa referência
- 11 – Nível atual de escolaridade: () Ensino Médio completo () Ensino Superior incompleto () Ensino Superior completo () Pós-graduação completa () Pós-graduação incompleta
- 12 – No momento você está trabalhando? () Sim () Não
- 12.1 Se sim, em qual atividade?

13-Gostaria de complementar alguma resposta?

II – A vida escolar antes do ingresso no ensino superior

1 – Tipo de escola cursada: () Somente em escola Pública () Maior parte em escola pública () Somente em escola particular () Maior parte em escola particular () Em escola particular com bolsa

2 – A escola incentivou a realização de curso superior? () Sim () Não

3 – Os alunos eram incentivados a fazer a inscrição para o ENEM? () Sim () Não

4 – Sua família incentivou seu ingresso na universidade? () Sim () Não

5 – Você participou de orientação profissional antes e/ou depois do ingresso na universidade? () Sim () Não

6 – Você tinha outro curso de graduação quando entrou na universidade? () Sim () Não

6.1- Se sim, qual?

7 – Fez algum cursinho preparatório para entrar na universidade? () Sim () Não

7.1- Se sim, ele foi () Particular () Particular com bolsa () Público () Não fiz cursinho

8 – Quantos vestibulares e/ou provas de ENEM você prestou para a sua entrada no *campus* da UFU Patos de Minas? () Um () Dois () Três ou mais () nenhum – ingressou por transferência

9 – Você chegou a prestar outros vestibulares e/ou provas de Enem em outras faculdades/universidades? Se sim, quantos? () Um () Dois () Três ou mais () nenhum

10 – Gostaria de complementar alguma resposta?

III – A escolha do curso e do *campus*

1 – Como você ficou sabendo sobre os cursos no *campus* Patos de Minas? () Amigos e conhecidos () Redes sociais e internet () Televisão () Somente na hora da inscrição no SISU () Outro Qual?

2 – Qual foi o curso que você escolheu na UFU *campus* Patos de Minas? () Biotecnologia () Engenharia de Alimentos () Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações

3 – Sua família apoiou a escolha do curso? () Sim () Não

- 4 – Qual a principal razão da escolha do curso no *campus* Patos de Minas: ()
 Identificação com a área () Inserção no mercado de trabalho () Influência familiar
 () Por ser o *campus* mais próximo da minha residência () Não tive outra opção
- 5 – O curso no qual ingressou era a sua primeira opção de escolha? () Sim () Não
- 5-1- Em caso negativo, qual instituição era a sua primeira opção de escolha?
- 6 – Gostaria de complementar alguma resposta?

IV – A trajetória durante a graduação no *campus* da UFU em Patos de Minas

- 1 – Ano de início no curso.
- 2 – Qual foi a forma de ingresso no curso? () SISU - Ampla Concorrência SISU - ()
 Sistema de Cotas (Lei nº 12.711, de 2012) () Vestibular – Ampla Concorrência ()
 Vestibular – Sistema de Cotas (Lei nº 12.711, de 2012) () Transferência interna ()
 Transferência externa () Ingresso de diplomado () Outra opção
- 2.1- No caso do ingresso ter ocorrido através do Sistema de Cotas (Lei nº 12.711,
 de 2012), poderia especificar em qual modalidade: () Cota de Escola Pública
 () Cota de Baixa Renda () Cota para PPIs (Negros Pretos, Negros Pardos e
 Indígenas) () Cota PCD - Pessoa Com Deficiência
- 3 – Quantos anos tinha quando ingressou no curso?
- 4 – Situação da moradia durante a sua graduação: Morava com os pais, () Com colegas,
 () Com conjugue/companheiro, () Sozinho, () Casa de outros familiares () República
 () Outra opção
- 5 – Qual seu estado civil na época? () Solteiro () Casado () Divorciado () Viúvo
 () Outra opção
- 6 – Quais dessas dificuldades você acredita que interferiram significativamente na sua
 vida ou no contexto acadêmico na época em que estava cursando a graduação na UFU
campus Patos de Minas? (Pode marcar mais de uma opção)
- 1- Dificuldades para estudar
- 2- Adaptação a novas situações (cidade, moradia, distância da família, entre
 outras)
- 3- Relacionamento familiar
- 4- Social / interpessoal
- 5- Relações amorosas / conjugais
- 6- Situação de violência física

- 7- Situação de violência sexual
- 8- Situação de violência psicológica / assédio moral
- 10- Discriminações e preconceitos
- 11- Dificuldades de acesso a materiais e meios de estudo (livros, computador, outros)
- 12- Dificuldades financeiras
- 13- Falta de disciplina / hábito de estudo
- 14- Carga horária excessiva de trabalho
- 15- Carga excessiva de trabalhos estudantis
- 16- Relação professor (a) –orientador(a)
- 17- Tempo de deslocamento para a universidade
- 18- Problemas de saúde
- 19- Problemas emocionais
- 20- Maternidade ou paternidade
- 21- Não tive dificuldades

7 – Na época, você era bolsista da Assistência Estudantil (PROAE)? () Sim () Não

7.1-Em caso afirmativo na resposta anterior, assinale abaixo qual (is) bolsa(s) você recebia: () Alimentação () Moradia () Creche () Acessibilidade () Transporte Intermunicipal

8 – Você participava das ações e dos serviços da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil? () Sim () Não

8.1-Em caso afirmativo, cite de quais ações e/ou serviços você participou e como foi a experiência pra você.

9 – Quando estava na universidade, você realizava alguma atividade remunerada além do estudo? () Sim () Não

9.1-Se sim, nos conte qual/quais atividade(s) você realizava?

10 – Participava de projetos de pesquisa e/ou extensão na universidade? () Sim () Não

10.1-Em caso afirmativo, de quais projetos de pesquisa e /ou extensão participou? Relate brevemente suas experiências.

11 – Participava de alguma entidade, programa e/ou grupo estudantil na UFU *campus* Patos de Minas? () Atlético () Diretório Acadêmico () Coletivos (Diversa UFU) () Empresa Juniores (Inovatos) () Lina Biotec () Programa de Educação Tutorial (PET) () Programa de Ações Afirmativas Integradas (Afin) () Patos Bot () Não participei

11.1-Em caso afirmativo na resposta anterior, relate um pouco do que achou dessas participações

12 – Gostaria de complementar alguma resposta?

V – O momento da saída e sua trajetória depois da evasão

1 – Em qual semestre você deixou o curso? () No 1º semestre () No 2º semestre () Entre 3º e o 4º semestre () A partir do 5º semestre

2 – Escreva sobre o que significou para você ter deixado o curso:

3 – Assinale a principal razão para a sua desistência do curso:

- 1) a dificuldade de conciliar trabalho e estudo;
- 2) pelo campo profissional;
- 3) as dificuldades financeiras;
- 4) as dificuldades de relacionamento no curso;
- 5) o nível de exigência ou carga de trabalho acadêmico;
- 6) os problemas de saúde (físicos ou mentais);
- 7) os problemas familiares;
- 8) a incompatibilidade com o curso;
- 9) a insatisfação com a qualidade do curso;
- 10) assédio, bullying, perseguição, discriminação e preconceito;
- 11) a infraestrutura insuficiente e/ou precária do *campus*.

4 – Depois que saiu do curso, fez outro curso superior? () Sim () Não

4.1- Se sim, em qual instituição e cidade?

4.2- Concluiu? () Sim () Não

4.3- Caso não tenha concluído, qual foi o motivo?

5 – Em sua opinião, quais estratégias deveriam ser tomadas pela instituição para diminuir a evasão nos cursos do *campus* Patos de Minas?

6 – O que você diria para quem está entrando na universidade?

7 – Gostaria de acrescentar algum comentário sobre esta pesquisa?

8 – Caso tenha interesse em receber os resultados da pesquisa, deixe seu e-mail.

Muito obrigada pela sua participação!