

**UEMS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAYNNE FERREIRA SANTOS

**VOZES DA RESISTÊNCIA: UM ESTUDO DECOLONIAL DA EVASÃO EM
CURSOS DE LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO
GROSSO DO SUL (UFMS) – CAMPUS DE AQUIDAUANA (CPAQ)**

PARANAÍBA/MS

2025

**UEMS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAYNNE FERREIRA SANTOS

**VOZES DA RESISTÊNCIA: UM ESTUDO DECOLONIAL DA EVASÃO EM
CURSOS DE LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO
GROSSO DO SUL (UFMS) – CAMPUS DE AQUIDAUANA (CPAQ)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, formação docente e diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva.

PARANAÍBA/MS

2025

RAYNNE FERREIRA SANTOS

**VOZES DA RESISTÊNCIA: UM ESTUDO DECOLONIAL DA EVASÃO EM
CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO
GROSSO DO SUL (UFMS) – CAMPUS DE AQUIDAUANA (CPAQ)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 12/12/2025.

BANCA EXAMINADORA

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientador

Participação por videoconferência

Profª. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Marco Antônio Pereira Teixeira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Paranaíba/MS, 12 de dezembro de 2025.

S238v Santos, Raynne Ferreira.

Vozes da resistência : um estudo decolonial da evasão em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus de Aquidauana (CPAQ) / Raynne Ferreira Santos. – Paranaíba, MS : UEMS, 2025.
180 p.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva.

1. Evasão estudantil 2. Decolonialidade 3. Cursos de licenciaturas 4. Fatores psicossociais I. Silva, Fernando Guimarães Oliveira da II. Título

CDD 23. ed. - 378.16913098171

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Bruna Peruffo Vieira – CRB 1/2959

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Norma Adriana Ferreira e José Edson dos Santos, meus maiores exemplos de resiliência. Obrigada pelo amor incondicional, pelo incentivo constante, pelo cuidado permanente, por acreditarem nos meus sonhos e por não me deixarem desistir. A influência de vocês em minha vida é profunda e eterna. Esta conquista é nossa!

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ser a luz a clarear minha mente, a paz a acalmar meu coração e a força a sustentar minha caminhada. Sem a Sua graça inestimável e o Seu cuidado permanente, não teria sido possível superar os desafios e concretizar esta pesquisa.

À minha família, por serem meu alicerce e refúgio em todos os momentos. O incentivo, amparo e a compreensão de vocês, foram fonte de ânimo e coragem que me permitiram chegar até aqui.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva, por acreditar no meu potencial, pela oportunidade única, orientação constante e paciência infinita. Seus valiosos ensinamentos foram fundamentais para moldarem não apenas este trabalho, mas também minha visão como pesquisadora e atuação como assistente social na educação.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Marco Antônio Pereira Teixeira e Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, pela disposição, correções e contribuições que enriqueceram imensamente esta dissertação.

Aos colegas de turma e docentes do PGEDU – UEMS, pelos aprendizados, experiências, trocas de ideias e companheirismo durante todo o percurso acadêmico.

Aos amigos e amigas que fiz na UFMS – Campus de Paranaíba, pelo estímulo e apoio incondicional que pavimentaram meu caminho e me guiaram ao ingresso no programa.

Aos colegas de setor e chefias da UFMS – Campus de Aquidauana, pela motivação e impulso necessários para enfrentar os obstáculos e continuar esta jornada.

Aos participantes que generosamente cederam seu tempo e compartilharam suas experiências, tornando este estudo possível.

Aos amigos, amigas, colegas e todas as pessoas que torceram por mim, deixo meus profundos e carinhosos agradecimentos.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida junto a linha de pesquisa: Currículo, Formação Docente e Diversidades, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Unidade de Paranaíba), vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista, em Diversidades e em Direitos Humanos (NEPEADDH). A inquietação que originou o estudo emergiu da prática profissional no campo da assistência estudantil, diante da constatação de que, apesar dos avanços em políticas públicas de permanência e inclusão, a evasão discente nos cursos de licenciatura ainda constitui um problema estrutural e persistente no ensino superior brasileiro. Buscou-se compreender as razões psicossociais que atravessam esse fenômeno, entendendo a evasão não apenas como uma decisão individual, mas como reflexo das desigualdades e contradições que perpassam a universidade pública. O objetivo geral consistiu em identificar e analisar os fatores psicossociais que contribuíram para a evasão de estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana (CPAQ), no período de 2015 a 2019. Como objetivos específicos, definiu-se: a) traçar o perfil socioeconômico e educacional dos(as) estudantes evadidos(as); b) mapear os principais motivos de desistência registrados nos sistemas institucionais e em seus próprios relatos; e c) compreender como aspectos subjetivos e institucionais se articulam na produção das desigualdades que atravessam a permanência universitária. A pesquisa, de natureza descritivo-exploratória e abordagem quanti-qualitativa, ancorou-se epistemologicamente na perspectiva decolonial, buscando deslocar leituras hegemônicas sobre o fracasso escolar e valorizar narrativas subalternizadas. O percurso metodológico foi estruturado em três etapas: (1) análise documental de arquivos e relatórios institucionais para identificação dos ex estudantes; (2) aplicação de questionários on-line para o levantamento dos motivos de evasão; e (3) realização de entrevistas semiestruturadas a fim de compreender as experiências acadêmicas e os sentidos atribuídos ao abandono do curso. Todas as etapas obedeceram aos princípios éticos das pesquisas com seres humanos. Foram alcançados(as) vinte e três estudantes evadidos(as) por meio do questionário on-line e seis participaram das entrevistas semiestruturadas. Seus discursos foram analisados sob três categorias (universidade, curso e estudante), utilizando como referência os motivos recorrentes na literatura científica e o clássico estudo da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão em 1996. Os resultados revelaram que a evasão está fortemente associada a condições materiais de vida e a um modelo universitário que privilegia estudantes com tempo integral para os estudos, em detrimento de sujeitos com trajetórias marcadas pelo trabalho, pela maternidade e por situações de vulnerabilidade econômica e emocional. Foram identificados fatores individuais (problemas de saúde física e mental, sobrecarga de responsabilidades, desmotivação com o curso), institucionais (ausência de políticas de acolhimento, currículos pouco flexíveis, distanciamento docente) e pedagógicos (metodologias tradicionais, avaliações excludentes) que, de modo interdependente, influenciam o desligamento. Os discursos evidenciaram que a evasão não significa ausência de resistência, mas uma reação às condições adversas impostas por um sistema educacional ainda excludente. O estudo reafirma a importância das políticas de assistência e do compromisso ético-político das instituições na efetivação do direito à permanência e à formação docente de qualidade.

Palavras-chave: Evasão. Cursos de Licenciatura. Fatores psicossociais. Decolonialidade.

ABSTRACT

This research was developed within the research line: Curriculum, Teacher Training and Diversities, of the Postgraduate Program in Education (PGEDU) at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS, Paranaíba unit), linked to the Center for Studies and Research in Anti-Racist Education, Diversities and Human Rights (NEPEADDH). The concern that originated the study emerged from professional practice in the field of student assistance, given the observation that, despite advances in public policies for retention and inclusion, student dropout in undergraduate courses still constitutes a structural and persistent problem in Brazilian higher education. The aim was to understand the psychosocial reasons behind this phenomenon, understanding dropout not only as an individual decision, but as a reflection of the inequalities and contradictions that permeate the public university. The overall objective was to identify and analyze the psychosocial factors that contributed to student dropout from undergraduate courses at the Federal University of Mato Grosso do Sul, Aquidauana Campus (CPAQ), from 2015 to 2019. Specific objectives included: a) outlining the socioeconomic and educational profile of the dropout students; b) mapping the main reasons for dropping out recorded in institutional systems and in their own accounts; and c) understanding how subjective and institutional aspects are articulated in the production of inequalities that affect university permanence. The research, descriptive-exploratory in nature and with a quantitative-qualitative approach, was epistemologically anchored in the decolonial perspective, seeking to shift hegemonic readings on school failure and value subaltern narratives. The methodological path was structured in three stages: (1) documentary analysis of institutional archives and reports to identify former students; (2) application of online questionnaires to identify the reasons for dropping out; and (3) conducting semi-structured interviews to understand academic experiences and the meanings attributed to abandoning the course. All stages adhered to the ethical principles of research with human beings. Twenty-three students who had dropped out were reached through the online questionnaire, and six participated in the semi-structured interviews. Their discourses were analyzed under three categories (university, course, and student), using as a reference the recurring reasons in the scientific literature and the classic study by the Special Commission for Studies on Dropout in 1996. The results revealed that dropout is strongly associated with material living conditions and a university model that privileges students with full-time study time, to the detriment of individuals with trajectories marked by work, motherhood, and situations of economic and emotional vulnerability. Individual factors (physical and mental health problems, overload of responsibilities, demotivation with the course), institutional factors (lack of welcoming policies, inflexible curricula, teacher detachment), and pedagogical factors (traditional methodologies, exclusionary assessments) were identified that, in an interdependent way, influence dropout. The discourses showed that dropout does not mean a lack of resistance, but a reaction to the adverse conditions imposed by an educational system that is still exclusionary. The study reaffirms the importance of assistance policies and the ethical-political commitment of institutions in the realization of the right to permanence and quality teacher training.

Keywords: Dropout. Undergraduate courses. Psychosocial factors. Decoloniality.

LISTA DE ABREVIATURAS

- Andifes** – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- CPAQ** – Campus de Aquidauana
- CRAS** – Centro de Referência de Assistência Social
- DIAES** – Diretoria de Assuntos Estudantis
- DICAP** – Diretoria de Cultura, Arte e Popularização da Ciência
- DICID** – Diretoria de Cidadania
- DIDES** – Diretoria de Sustentabilidade
- DIDEST** – Diretoria de Inclusão e Desenvolvimento Estudantil
- DIEL** – Diretoria de Esporte e Lazer
- DIEX** – Diretoria de Extensão
- Enem** – Exame Nacional do Ensino Médio
- Fapec** – Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura
- Fies** – Financiamento Estudantil
- Fonaprace** – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituição ou Instituições de Educação Superior
- IFES** – Instituições Federais de Ensino Superior
- Inep** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LGBTQIAPN+** – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-Binários e Outros
- MEC** – Ministério da Educação
- PNAES** – Programa Nacional de Assistência Estudantil
- PROAES** – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
- PROCIDS** – Pró-Reitoria de Cidadania e Sustentabilidade
- PROECE** – Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte
- Prouni** – Programa Universidade para Todos
- SAES** – Setor de Ações Estratégias Sustentáveis
- SEAE** – Secretaria de Assistência Estudantil
- SEAPP** – Secretaria de Acompanhamento de Programas e Projetos
- SEDEPE** – Secretaria de Desenvolvimento Profissional e Egressos

SEDISE – Secretaria de Acessibilidade, Desenvolvimento Inclusivo e Suporte Estudantil

SEGEF – Secretaria de Gestão de Espaços Físicos

SEINT – Secretaria de Integração e Apoio Estudantil

SEPEC – Secretaria de Projetos e Eventos Culturais e Artísticos

SEPEL – Secretaria de Projetos, Eventos Esportivos e de Lazer

SEPEX – Secretaria de Especialização, Programas e Projetos de Extensão

SEPOC – Secretaria de Popularização da Ciência

SETAES – Setor de Assistência Estudantil

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

SMUDE – Setor de Mulheres, Diversidades e Equidade

SODS – Setor de Incentivo aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

SPAI – Setor de Políticas Afirmativas e Inclusão

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Graduação em licenciatura na UFMS/CPAQ	24
Tabela 02- Tipos de evasão	28
Tabela 03- Fatores de evasão	31
Tabela 04- Expansão das universidades federais em quantidade, matrículas, número de professores e técnicos-administrativos no período de 2002-2018	36
Tabela 05- Ações de assistência estudantil na UFMS	48
Tabela 06- Ingressos nos cursos de graduação de 2011 a 2019 (UFMS/CPAQ)	64
Tabela 07- Gênero, raça, cor e etnia nos cursos de graduação de 2011 a 2019 (UFMS/CPAQ)	65
Tabela 08- Desistência nos cursos de licenciatura de 2015 a 2019 (UFMS/CPAQ)	88
Tabela 09- Ingresso nos cursos de licenciatura de 2015 a 2019 (UFMS/CPAQ)	89
Tabela 10- Taxas de evasão nos cursos de licenciatura de 2015 a 2019 (UFMS/CPAQ)	89
Tabela 11- Diplomação nos cursos de licenciatura de 2015 a 2019 (UFMS/CPAQ)	90
Tabela 12- Taxas de sucesso nos cursos de licenciatura de 2015 a 2019 (UFMS/CPAQ)	90
Tabela 13- Motivos de evasão dos(as) seis participantes entrevistados(as)	98

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01- Presença da UFMS em Mato Grosso do Sul	22
Figura 02- Organograma da PROAES	41
Figura 03- Organograma da PROECE	44
Figura 04- Organograma da PROCIDS	46
Gráfico 01- Comparativo de docentes por faixa etária: até 24 anos X 50 anos ou mais	55
Gráfico 02- Comparativo tendencial Matrículas em Licenciaturas X Concluintes (2010-2020)	55
Gráfico 03- Dificuldades estudantis que impactam no desempenho acadêmico (em %) – 2018	68
Gráfico 04- Tempo de permanência nos cursos pelos(as) participantes	94
Gráfico 05- Cursos de licenciatura frequentados pelos(as) participantes	94
Gráfico 06- Motivos de evasão nos cursos pelos(as) participantes	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. EVASÃO E PERMANÊNCIA	22
1.1 A UFMS em Aquidauana	22
1.2 A evasão e suas nuances	27
1.3 Permanência, inclusão e equidade	34
1.4 Ações de assistência estudantil	40
1.5 A seleção dos auxílios estudantis.....	48
2. QUESTÕES SOCIAIS E DIVERSIDADE	54
2.1 Panorama dos cursos de licenciatura	54
2.2 Diversidade estudantil.....	61
2.3 Questões sociais e vulnerabilidades.....	66
2.4 A atuação do Serviço Social	71
2.5 A atuação da Psicologia	75
3. PERCURSO METODOLÓGICO	81
4. REFLEXÕES decoloniais	88
4.1 Taxas de evasão e sucesso	88
4.2 Conhecendo os(as) evadidos(as).....	91
4.3 O discurso dos(as) evadidos(as)	97
4.4 Fatores institucionais	101
4.5 Fatores pedagógicos.....	115
4.6 Fatores individuais.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
APÊNDICES	159

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de mestrado propõe-se a identificar os fatores psicossociais que contribuíram para a evasão estudantil nos cursos de graduação em licenciatura (Ciências Biológicas, História, Geografia, Pedagogia, Matemática, Letras-Literatura, Letras-Inglês, Letras-Espanhol e Licenciatura Intercultural Indígena) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Aquidauana (CPAQ), no período de 2015 a 2019.

Antes de explorar os aspectos conceituais deste estudo, considero prudente expor a motivação que origina esta pesquisa, profundamente ancorada na minha prática profissional. Nascida e criada em Aquidauana/MS, sou filha de uma assistente social e um professor de História. Cursei a graduação em Serviço Social na Universidade Anhanguera- Uniderp, Polo de Aquidauana, de 2012 a 2015, inspirada pela minha mãe.

Após a graduação, dediquei-me aos estudos para concursos públicos, alcançando minha primeira aprovação em 2017 como Atendente Social na Prefeitura de Aquidauana, onde atuei até julho de 2021. Em outubro do mesmo ano, iniciei um novo capítulo na minha carreira ao tomar posse como Assistente Social na UFMS, sendo lotada no Campus de Paranaíba (CPAR). Esta oportunidade exigiu uma mudança significativa, pois precisei recomeçar minha vida a 550km de distância da minha família e amigos.

A imersão no ambiente acadêmico, através da convivência com mestres e doutores, além dos atendimentos estudantis, despertou meu interesse pela pesquisa. O que antes eu não cogitava, o Mestrado, tornou-se um objetivo. Incentivada por colegas de trabalho, participei do processo seletivo e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS. Em setembro de 2024, após meses de espera, fui removida para a UFMS, Campus de Aquidauana (CPAQ), marcando meu retorno à minha cidade natal para uma nova fase da minha jornada.

Como assistente social inserida no Programa de Assistência Estudantil, minha atuação tem como foco viabilizar uma permanência digna, saudável e de qualidade. As ações da assistência estudantil são fundamentais para favorecer a permanência, especialmente, de quem historicamente mais necessita de atenção e cuidado: estudantes ingressantes pela política de cotas, oriundos de escola pública e em vulnerabilidade socioeconômica. No entanto, mesmo com as significativas conquistas de direitos e os investimentos na educação pública superior, o fenômeno da evasão persiste e se revela complexo.

A inquietação que fundamenta este trabalho nasce da constatação de que a assistência estudantil, embora crucial para atender vulnerabilidades socioeconômicas, aparenta não ser suficiente para reverter o quadro. A evasão parece ser um reflexo de causas mais profundas e

que extrapolam a dimensão puramente individual. Em meu cotidiano na universidade, acompanho casos em que as vulnerabilidades estudantis estão entrelaçadas a fatores de ordem psicossocial, como a difícil adaptação à cultura acadêmica, a pressão por desempenho, a saúde mental fragilizada e a dificuldade de conciliar os estudos com as demais responsabilidades do cotidiano. Esses elementos impactam diretamente o desempenho acadêmico e a decisão de permanecer.

Embora estudos anteriores, como os da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras em 1996, já apontassem para a relevância de fatores ligados às questões pessoais, acadêmicas e institucionais, o contexto atual é radicalmente distinto. A democratização do acesso após a Lei nº 12.711/2012 – Lei de Cotas, trouxe para a universidade pública um novo perfil discente, cujas subjetividades e desafios psicossociais são singulares e ainda pouco compreendidos pelas estruturas institucionais. Portanto, esta pesquisa nasce da percepção dos limites da minha própria intervenção profissional e me impulsionou a investigar esse fenômeno a fim de aprimorar minha atuação prática e buscar possíveis caminhos que auxiliem na prevenção.

O direito à educação em todos os níveis de ensino é previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas na universidade, atravessa uma série de barreiras para ser efetivado. A educação é amplamente reconhecida como o pilar fundamental para o desenvolvimento social e a garantia da cidadania em uma nação, sendo que os(as) professores da educação básica são os profissionais centrais e insubstituíveis nesse processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o Brasil enfrenta uma crise estrutural que ameaça a formação das próximas gerações com a progressiva escassez de docentes dispostos a assumir as salas de aula.

Este fenômeno é conhecido na literatura científica como “apagão docente” e não começa quando ocorre a aposentadoria de professores ou o abandono da carreira, mas nas universidades, considerando que o país necessita de um número crescente de profissionais, mas os cursos de licenciatura, responsáveis por esta formação, registram índices de evasão alarmantes. Dados do Censo da Educação Superior divulgado pelo INEP indicam que 58% dos estudantes que ingressam em licenciaturas não conclui o curso. As informações são de 2022 e representam a maior taxa de evasão da década.

Essa desistência massiva representa não apenas um desperdício de recursos públicos e privados e de trajetórias pessoais, mas também uma evidência da desvalorização da carreira docente. A universidade, que deveria ser o principal “berço” de novos professores, tornou-se um espaço de desistência. É neste ponto que a evasão acadêmica transcende os muros da

instituição e se converte em um problema social urgente. Uma pesquisa realizada em 2022 pelo Instituto Semesp, apontou que o Brasil poderá enfrentar um déficit de 235 mil professores na educação básica em 2040. Este déficit docente compromete a oferta do ensino, sobrecarrega os profissionais existentes, precariza as condições de trabalho e limita o direito constitucional a uma formação de qualidade nas escolas.

Tradicionalmente no Brasil, os processos seletivos de ingresso nas universidades, como os vestibulares, adotam o critério de seleção baseado no desempenho que consiste em uma avaliação de conhecimentos para filtrar os melhores estudantes, ou seja, aqueles que seriam os mais bem preparados para ocupar estas vagas. Conseqüentemente, esse processo resultou na ocupação das universidades públicas por classes sociais com alto poder socioeconômico, gerando uma enorme injustiça, pois favorecia pessoas que tiveram uma educação básica de melhor qualidade e obrigava aqueles de baixa renda a buscar por vagas nas instituições privadas (Sampaio e Guimarães, 2009).

Conforme os dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, obtidos por meio do Censo da Educação Superior, em 1995, já existiam no Brasil, 894 Instituições de Ensino Superior, divididas em 210 universidades públicas e 684 particulares. Em 2017, é possível constatar uma expansão considerável na educação superior privada, tendo em vista que das 2.448 instituições, 2.152 são particulares e apenas 296 são públicas. Com o crescimento e avanço das universidades privadas, conseqüentemente, houve um aumento no quantitativo de vagas nos cursos de graduação, pois os dados coletados pelo INEP, sinalizam que de 1995 a 2017, o número de vagas foi de 610.355 para 3.857.572, com uma elevação de 532%, com forte protagonismo do setor privado.

Ezurra (2009), Almeida (2012) e Belettati (2011) destacam que o crescimento no ensino superior está associado ao ingresso de estudantes de baixa renda, de classes sociais desprivilegiadas, originários de escola pública e que enfrentam mais dificuldades de permanecer e continuar seus estudos na universidade. Costa e Dias (2014) ponderam que entre os maiores desafios desses estudantes, estão a necessidade de conciliar estudo e trabalho, adaptação ao ambiente e ao novo sistema de ensino, exigência de conhecimentos mais complexos e maior autonomia diante das atividades propostas. Ezurra (2009) salienta que estudantes de classes sociais desprivilegiadas costumam ser “acadêmicos de primeira geração”, ou seja, os primeiros estudantes de suas famílias a ingressarem numa universidade, destacando que apresentam comportamentos fortes de insegurança sobre si e seu desempenho.

A evasão e a permanência estudantil no ensino superior são objetos de estudos em diversas áreas, especialmente, na educação, na sociologia e na psicologia. Existem vários

modelos teóricos clássicos e contemporâneos, a partir de meados do século XX nos Estados Unidos, que influenciaram pesquisas brasileiras a fim de compreender e explicar as razões pelas quais um estudante decide abandonar seus estudos na universidade. Dentre os modelos teóricos de evasão mais conhecidos e influentes, destacam-se os trabalhos de Tinto (1970), Bean (1980), Astin (1980), Coulon (1980) e Cabrera, Nora e Castañeda (1990).

O Modelo de Integração Social e Acadêmica de Tinto (1970) costuma ser o modelo mais citado no Brasil para explicar a evasão no ensino superior. O autor enxerga a evasão como um processo longitudinal que resulta de uma falha na integração do estudante ao ambiente universitário. Tinto compara o estudante a um imigrante que precisa se adaptar a uma nova cultura e divide essa integração em dois tipos principais, a integração acadêmica e a integração social.

A integração acadêmica está ligada ao bom desempenho do estudante, ao seu envolvimento intelectual com os estudos e à sua identificação positiva com a carreira acadêmica. Já a integração social refere-se à qualidade e frequência das interações com colegas, professores e a participação em atividades extracurriculares, sendo basicamente, o sentimento de pertencimento na comunidade universitária. Segundo Tinto, um estudante que entra na universidade, com seus atributos e expectativas, passa por um processo de ajuste. Se ele falha nessa integração social ou acadêmica, seu comprometimento com a instituição e com a graduação diminui, resultando na sua evasão.

O Modelo de Atrito do Estudante de Bean (1980) oferece uma perspectiva diferente, pois ele faz uma analogia da evasão estudantil com a rotatividade de funcionários em uma empresa. O autor compreende que a evasão está muito mais relacionada com a intenção de evadir do que com a integração na universidade, sugerindo que a decisão de sair é um processo psicológico, semelhante à decisão de um funcionário de pedir demissão, influenciado por um conjunto de variáveis organizacionais, *background*, pessoais, ambientais e atitudinais.

As variáveis organizacionais referem-se às questões da universidade, como a qualidade do ensino, as normas institucionais e a disponibilidade de serviços. As variáveis *background* são ligadas as influências prévias do estudante antes de seu ingresso, como sua formação no ensino médio, educação familiar, cidade natal e distância de casa. As variáveis pessoais estão mais relacionadas ao compromisso do estudante com metas, maior certeza ocupacional e confiança. Já as variáveis ambientais incluem a oportunidade de transferência, casamento, facilidade de financiamento da educação e aprovação da instituição pela família. Por fim, as variáveis atitudinais referem-se às condutas que refletem a certeza de escolha, satisfação e valor prático (Pinheiro; Ribeiro; Fernandes, 2023).

Enquanto Tinto foca muito no pertencimento dentro da instituição, Bean equilibra isso com as pressões externas. O autor entende que se um estudante possui uma baixa satisfação com a organização, no caso a universidade, somada com a percepção de pouca utilidade do diploma ou fortes pressões externas, como a necessidade de trabalhar, esses fatores colaboram com a intenção de sair, sendo um motivo determinante para a evasão.

A Teoria do Envolvimento de Astin (1980) foca menos na integração e mais na ação do estudante. Para o autor, o fator crucial para a permanência é o envolvimento e a quantidade de energia física e psicológica que o estudante dedica à sua experiência acadêmica. Isso inclui o tempo investido nos estudos, a participação em sala de aula, a interação com professores e colegas e o engajamento em atividades extracurriculares nos grupos de estudo ou projetos de pesquisa.

A teoria de Astin é conhecida como I-E-O (*Input-Environment-Output*). *Input* significa entrada e refere-se as características que o aluno traz quando ingressa, como as notas do ensino médio, conhecimentos adquiridos durante a formação e situação socioeconômica. *Environment* trata do ambiente e consiste na estrutura que a instituição oferece como as políticas de permanência, qualidade do corpo docente e oportunidades de envolvimento em outras ações. *Output* é a saída e está relacionado com o resultado desse processo que pode levar a conclusão do curso ou a evasão. Para Astin (1980), a evasão é um sintoma da falta de envolvimento, sugerindo que a responsabilidade da instituição é criar um ambiente que fortaleça o envolvimento estudantil.

O Conceito de Afiliação de Coulon (1980) propõe que o estudante precisa se afiliar, ou seja, vivenciar um processo que alcance um novo *status* social ao se familiarizar com suas novas atividades acadêmicas e rotinas do seu ambiente. O autor conclui que os estudantes que falham nesse processo de afiliação ao novo contexto tendem a desistir do curso. Coulon vê o ingresso na universidade como um rito de passagem e divide em três fases sendo o tempo de estranhamento, o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação.

O tempo do estranhamento é o primeiro contato dos ingressantes na universidade. Muitos estudantes saem da estrutura familiar da escola, um ambiente conhecido e com regras claras e ingressa em um mundo desconhecido com novas regras e uma linguagem acadêmica que eles não dominam. O tempo da aprendizagem é o momento em que os estudantes começam a entender o funcionamento da universidade e da rotina acadêmica, aprendendo a estudar para as provas, como se relacionar com os professores, como usar a biblioteca e como ser de fato um estudante. Já o tempo da afiliação trata-se de quando o estudante finalmente se torna um estudante universitário, internalizando as normas, sentindo-se confortável no ambiente e

podendo se concentrar plenamente no conteúdo acadêmico. Sendo assim, a afiliação é a conclusão bem-sucedida da integração cultural e intelectual. Para Coulon (1980), a evasão é um fracasso nesse processo de afiliação, pois o estudante não consegue superar o estranhamento inicial ou não consegue aprender a ser estudante, permanecendo como um “estranho” dentro da universidade.

O Modelo Integrado de Retenção do Estudante de Cabrera, Nora e Castañeda (1990) procurou testar e sintetizar os modelos anteriores, especialmente os de Tinto e Bean. Para os autores, a evasão não é causada por apenas um fator, mas por um conjunto complexo de influências que se combinam. O modelo confirma e une os modelos de Tinto e Bean, evidenciando que tanto os fatores de dentro da universidade como a integração e o desempenho, quanto os fatores de fora como situação socioeconômica e apoio familiar, são essenciais no processo para formar a intenção do estudante de permanecer.

Embora os modelos clássicos sejam muito importantes na compreensão do tema, a produção científica brasileira já entende a evasão como um fenômeno multifatorial que vai além da integração social ou da intenção individual. No contexto brasileiro, em que há diversas desigualdades sociais e diferenças regionais no país, os modelos clássicos não são suficientes para responder os questionamentos em torno da evasão, especialmente, se considerarmos a diversidade que compõe o perfil discente nas universidades e suas particularidades.

Borges (2019) defende que a evasão não é uma decisão repentina, mas um processo que se inicia após o ingresso e as circunstâncias do cotidiano vão se acumulando com as vivências acadêmicas e desgastando o estudante não tradicional, diminuindo a capacidade de resiliência diante dos desafios, favorecendo a evasão. Nesse sentido, a necessidade de trabalhar, despesas financeiras, problemas de saúde mental e física, cuidado com filhos e filhas, além de outras responsabilidades diárias podem ser fatores decisivos para a permanência que independem da vontade ou da integração do estudante na universidade.

Borges (2019) também salienta que o modelo de Bean e Metzner (1985) destaca a influência de fatores materiais na evasão, argumentando que a decisão de abandonar os estudos não é primariamente motivada por elementos cognitivos. As condições práticas e a inerente desigualdade socioeconômica impedem a continuidade acadêmica de muitos estudantes, limitando sua liberdade de escolha. Os autores Bean e Metzner (1985) desenvolveram o modelo de desgaste do estudante não tradicional para analisar perfis discentes, identificando aqueles que trabalham e não se enquadram nas características dos grupos tradicionalmente privilegiados no ensino superior americano.

No território brasileiro, Borges (2019) explica que os estudantes não tradicionais são tipicamente identificados como os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior, sendo frequentemente pretos, pardos ou indígenas, com menor disponibilidade para dedicação integral e que se encontram fora da faixa etária considerada ideal (18 a 24 anos). Diferenciando-se de seus colegas de classes média e alta, esses estudantes enfrentam um desgaste contínuo que aumenta significativamente o risco de evasão, devido aos desafios cotidianos impostos pela sua situação socioeconômica.

Diante desse cenário, percebe-se que os fatores psicossociais podem contribuir diretamente no fenômeno da evasão, pois mesmo que os estudantes estejam integrados socialmente na turma e com os professores, integrados academicamente com boas notas e participação em projetos, além de estarem comprometidos com sua formação, ainda assim, podem evadir. Esses fatores psicossociais referem-se aos aspectos psicológicos e sociais que estão presentes no cotidiano das pessoas e influenciam suas vidas, sendo determinantes no modo de agir e na tomada de decisão frente às circunstâncias.

Sendo assim, enquanto nos modelos clássicos a evasão é um processo baseado na integração, satisfação e envolvimento, no Brasil, ela se manifesta para além desses aspectos, frequentemente baseada na sobrevivência material diante das vulnerabilidades que afetam grande parte da população. Para um estudante de baixa renda, pardo, oriundo de escola pública, cotista e o primeiro da família a entrar na universidade, permanecer em um ambiente historicamente elitista é um desafio, tendo em vista que ele não compartilha das mesmas experiências e do estilo de vida de um estudante de classe média alta.

As universidades públicas possuem um papel social, econômico e intelectual inquestionável para o desenvolvimento do país, pois são espaços que promovem conhecimento, formação profissional e produzem pesquisas que buscam atender aos anseios da sociedade moderna. Contudo, para que a universidade cumpra plenamente sua função social em um país marcado por desigualdades estruturais, não basta apenas existir como instituição, mas ela precisa atuar ativamente para se tornar acessível, inclusiva e equânime.

O ingresso no ensino superior é visto, especialmente, por estudantes de classes populares, como o principal caminho que possibilita uma transformação de vida, melhores condições socioeconômicas e a possibilidade de reescrever a própria história. Ao diagnosticar os problemas em torno da evasão, este estudo busca não apenas contribuir para o debate acadêmico, mas também fornecer subsídios para o aprimoramento de práticas na cultura universitária e formulação de novas políticas institucionais que favoreçam a permanência, buscando reverter o ciclo que ameaça a carreira docente e o futuro da educação brasileira.

Esta dissertação foi organizada em quatro capítulos. O primeiro intitulado “Evasão e Permanência” está estruturado para contextualizar o local de estudo até o foco específico da análise. Inicia-se com a apresentação da UFMS na cidade de Aquidauana, estabelecendo o cenário geográfico e institucional da pesquisa. Em seguida, aborda-se o fenômeno da evasão, sua complexidade e manifestações no ensino superior. Por fim, analisa-se as respostas práticas da instituição que incluem as políticas de permanência, inclusão e equidade, bem como as ações de assistência estudantil, examinadas para entender como a universidade atua para garantir o suporte e fomentar a permanência dos estudantes.

O segundo capítulo denominado “Questões sociais e diversidade” dedica-se a aprofundar sobre o perfil do corpo discente e os desafios psicossociais enfrentados no ensino superior. A discussão inicia-se destacando particularidades encontradas nos cursos de licenciatura e a realidade da carreira docente. Na sequência, apresenta-se um cenário que aponta a diversidade que constitui a comunidade acadêmica e as dificuldades que influenciam diretamente na permanência. Por fim, são descritas a atuação do Serviço Social e da Psicologia como pilares de suporte e mediação essenciais para o acolhimento e o manejo dessas vulnerabilidades no ensino superior.

O terceiro capítulo trata da metodologia desta pesquisa, de natureza descritiva-exploratória e abordagem quanti-qualitativa. Serão apresentados os caminhos que guiaram este estudo para que os objetivos fossem alcançados. A investigação foi conduzida em três etapas que consistiram em uma pesquisa documental, aplicação de questionário on-line e realização de entrevistas semiestruturadas.

O quarto capítulo trata das análises e interpretações dos dados coletados. Foi realizada a análise dos discursos dos(as) estudantes evadidos(as) fundamentada em uma base epistemológica decolonial. Por último, são apresentadas as considerações finais.

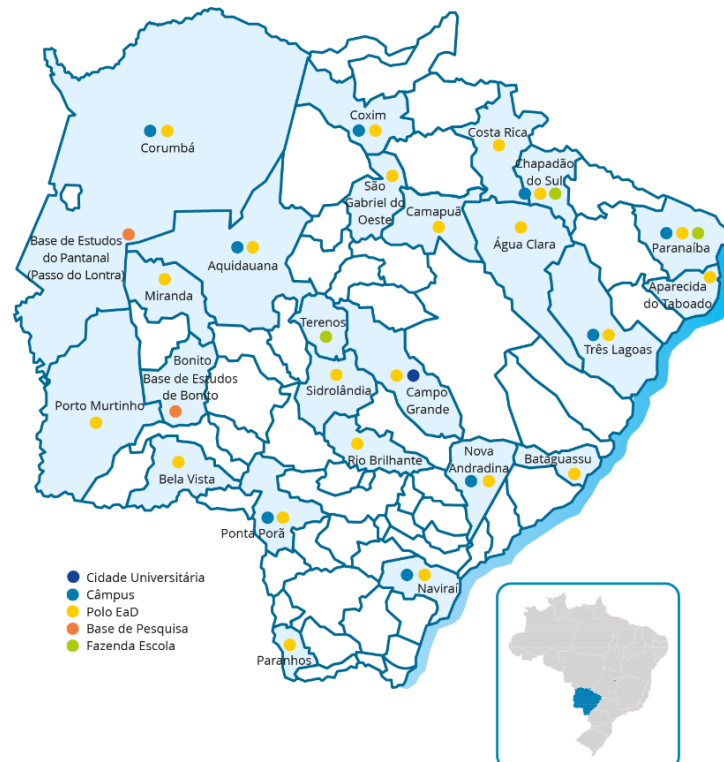
1. EVASÃO E PERMANÊNCIA

1.1 A UFMS em Aquidauana

A UFMS é a maior Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, conhecida nacionalmente e internacionalmente como uma referência no ensino, pesquisa, extensão, empreendedorismo, sustentabilidade e inovação. Em junho de 2023, alcançou nota máxima no credenciamento institucional do Ministério da Educação (MEC), que avaliou a universidade em cinco eixos: Planejamento e Avaliação Institucional; Desenvolvimento Institucional; Políticas acadêmicas; Políticas de gestão e; Infraestrutura (UFMS, 2024).

A UFMS está presente em 22 municípios, com 10 campi, 14 unidades administrativas e 25 unidades acadêmicas no Estado, sendo que em seu quadro de servidores, possui 1.764 técnicos-administrativos em educação, 1.502 docentes efetivos, 43 docentes substitutos e 48 docentes visitantes (UFMS, 2024). Além disso, totaliza 40.824 estudantes, 29.503 são da graduação e 11.321 são da pós-graduação, tanto stricto sensu quanto lato sensu (UFMS, 2024). Anualmente, vem alcançando novos recordes de inscrições nos processos seletivos de ingresso, atraindo jovens e adultos de diversas regiões do país e do mundo.

Figura 01- Presença da UFMS em Mato Grosso do Sul



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2025-2030 (UFMS, 2024).

Inserida nos principais biomas do Brasil, sua história se conecta com a criação do Estado de Mato Grosso do Sul e seu processo de emancipação de Mato Grosso. Em 2024, a UFMS comemorou 45 anos de federalização, iniciada em 1979. Seu início, como uma instituição pública de educação superior, começou em 1962, na cidade de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso. Os primeiros cursos foram Odontologia e Farmácia, seguidos de Medicina em 1966. Em 1967, a instituição expandiu-se para outras cidades, tornando-se a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), incluindo Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas. Aquidauana passou a integrar a UEMT em abril de 1970, juntamente com Dourados, via requerimento legislativo na sessão da Câmara Municipal de Vereadores.

O Decreto nº 1.146, de 13 de agosto de 1970, foi responsável por criar o Centro Pedagógico de Aquidauana (CPA). Em 1971, houve o primeiro vestibular para os cursos de Letras-Português, Letras-Inglês e Estudos Sociais. As aulas iniciaram-se em março de 1971, no prédio localizado na Praça Nossa Senhora da Imaculada Conceição, onde até hoje funciona a Unidade I. Após a divisão do Estado em 1977, além da federalização da UEMT em 1979, pela Lei Federal nº 6.674, de 05 de julho de 1979, a UEMT tornou-se a UFMS, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O CPA se constituiu como uma Unidade da UFMS, passando a ser o Centro Universitário de Aquidauana (CEUA) e, posteriormente, Campus de Aquidauana (CPAQ).

Aquidauana é um município privilegiado por possuir em seu território três instituições de educação superior, sendo duas federais e uma estadual: a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). A cidade é centenária, fundada em 15 de agosto de 1892 e conhecida como “Portal do Pantanal”, pois está situada no Pantanal, o maior ecossistema de área úmida continental do planeta.

Com quase 47 mil habitantes e uma extensão territorial de 17.088,396 km², sua economia é composta por indústrias, serviços e atividades agropecuárias, com o PIB per capita de R\$ 25.007,82 em 2021 (IBGE, 2023). O turismo está em constante crescimento na região, principalmente nos distritos de Camisão e Piraputanga, com vários pontos atrativos e ricos em belezas naturais, como a Serra de Maracaju e o Morro Paxixi. No município, há povos originários da etnia Terena, alcançando cerca de 9 mil pessoas indígenas, residentes em 09 terras indígenas.

A UFMS em Aquidauana, possui três unidades com 10 cursos de graduação e 4 cursos de pós-graduação, divididos em diversas áreas do conhecimento e com mais de 500 vagas

ofertadas a cada ano, atraindo estudantes dos distritos e aldeias, além das cidades vizinhas como Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque, Miranda, Bodoquena e região.

Na Unidade I do CPAQ, próximo a Igreja Matriz, funcionam os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena com o objetivo de formar professores indígenas que atuarão em seus territórios e irão lecionar para as comunidades indígenas de acordo com as especificidades da etnia e cultura. Os Programas de Pós-Graduação também estão na Unidade I, tanto Lato Sensu (Especialização em Ensino de Matemática e Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial) como Stricto Sensu (Mestrado em Geografia e Mestrado em Estudos Culturais), além de suas respectivas coordenações. No prédio há laboratórios para estudos, anfiteatro para eventos, alojamento estudantil para acomodação de estudantes, copa acadêmica para refeições e quadra poliesportiva para a prática de esportes.

No Bairro Serraria, está localizada a Unidade II, onde concentram-se todos os demais cursos de graduação, sendo 2 cursos bacharelado (Administração e Geografia) e os 9 cursos de licenciatura. Na Unidade II, estão as coordenações das graduações e seus laboratórios para atividades práticas das disciplinas, além do anfiteatro e os setores administrativos, incluindo a secretaria de acompanhamento acadêmico, setor de assistência estudantil, unidade de apoio pedagógico e a biblioteca.

As informações detalhadas sobre os cursos de licenciatura ativos na UFMS/CPAQ e que compõem esta pesquisa estão dispostas na tabela subsequente. É importante ressaltar que o curso de Pedagogia Indígena foi excluído do estudo por não se enquadrar no período demarcado, tendo em vista que se iniciou em 2023. Já o curso de Letras Português-Literatura foi incluído na pesquisa, pois estava ativo e foi extinto em 2021.

Tabela 01- Graduação em licenciatura na UFMS/CPAQ

CURSO	INÍCIO	DURAÇÃO	TURNOS	VAGAS
Ciências Biológicas	1996	4 anos	Noturno	50
Geografia	1983	4 anos	Noturno	40
História	1983	4 anos	Noturno	40
Letras-Inglês	2002	4 anos	Noturno	30
Letras-Espanhol	2002	4 anos	Noturno	30
Matemática	1996	4 anos	Vespertino	40
Pedagogia	2002	4 anos	Vespertino	50
Licenciatura Indígena	2002	4 anos	Quinzenal - integral	40
Pedagogia Indígena	2023	4 anos	Quinzenal - integral	50

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site da UFMS – Campus de Aquidauana (2025).

Na Unidade II, há outros espaços importantes, como o restaurante universitário, a brinquedoteca e as áreas de lazer e convivência com mesas de jogos que oferecem conforto e entretenimento aos estudantes nos intervalos, além de ajudar na integração entre as turmas e cursos. O restaurante universitário foi implantado em 2021 com refeições subsidiadas para atender a comunidade universitária, prioritariamente, estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Outra importante implantação foi a brinquedoteca, em 2023, um espaço com atividades lúdicas e de recreação, criado para atender crianças de 2 a 10 anos, filhos e filhas de estudantes, servidores técnico-administrativos, docentes e colaboradores terceirizados, sob a supervisão do curso de Pedagogia.

Na Unidade III, no Centro de Aquidauana, funciona o Centro Cultural, inaugurado em novembro de 2024, um local que possui parte do acervo de obras inéditas da biblioteca do Campus, áreas de convivência externa, sítio histórico, miniauditório e que é dedicado para exposições de obras de arte, apresentações culturais e informações turísticas.

O Campus, como um todo, possui diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão, além de parcerias com empresas e órgãos públicos, colaborando no desenvolvimento regional, na transformação social e enriquecimento da formação dos(as) estudantes. No seu quadro de servidores, em 2024, o CPAQ contabiliza 121 pessoas, sendo que 42 são técnico-administrativos em educação e 79 são docentes com especialização, mestrado ou doutorado. É o quarto maior Campus da UFMS, desde 2011, com o maior quantitativo de estudantes e equipe de servidores públicos federais.

Para ingressar nos cursos de graduação da UFMS, há oito mecanismos de acesso adotados pela instituição e as vagas estão divididas na seguinte proporção: 60% para o Vestibular; 20% para o Programa de Avaliação Seriada (Passe) e; 20% para o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). O Vestibular, um dos processos seletivos mais tradicionais adotados pelas universidades, é a principal porta de entrada na UFMS, tendo em vista que mais da metade das vagas são ocupadas por meio deste certame, exigindo uma preparação intensiva por parte dos(as) candidatos(as). A prova é realizada pela Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura da UFMS (Fapec), na modalidade presencial ou digital de forma on-line, contendo questões objetivas e a redação, aplicadas no mês de dezembro, com divulgações e aberturas das inscrições a partir de agosto.

O Programa de Avaliação Seriada (Passe) é um processo seletivo específico para medir o aprendizado dos estudantes do ensino médio através de três etapas, cada uma realizada ao final de cada ano, totalizando em três etapas, sendo que a nota final é o resultado de uma média que contempla a soma das etapas cumpridas. A prova também é organizada pela Fapec e possui

cronograma similar ao Vestibular, sendo que sua aplicação é na semana posterior, para garantir a possibilidade de os(as) candidatos(as) participarem dos dois certames no mesmo ano e ampliar as oportunidades de acesso no ano seguinte.

Outra forma de ingresso na UFMS é através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), um sistema gerido pelo Ministério da Educação (MEC), que oferta vagas nas universidades públicas brasileiras para pessoas com ensino médio completo e participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Importante destacar que, tanto no Sisu como no Vestibular e Passe, há vagas destinadas à ampla concorrência e vagas reservadas para estudantes de escola pública, pessoas em vulnerabilidade socioeconômica, pessoas com deficiência, pretos, pardos, indígenas e quilombolas em conformidade com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

O processo seletivo Quero Ser UFMS é posterior ao Vestibular, Passe e Sisu a fim de preencher as vagas que restaram, pois possibilita a participação de qualquer pessoa com ensino médio completo e com pontuação no Enem nos últimos anos, ou que tenha prestado o Vestibular da UFMS nos anos anteriores, ou ainda que tenha feito a terceira Etapa do Passe nos triênios recentes.

Há também a Olimpíada do Conhecimento, uma modalidade de ingresso destinada a candidatos(as) que concluíram ou estão na iminência de concluir o ensino médio e que participaram de Olimpíadas ou outras competições de conhecimento, obtendo desempenho reconhecido em pelo menos três anos consecutivos. As vagas são limitadas e este processo seletivo não exige prova nem taxa de inscrição, pois a análise de mérito dos(as) participantes é realizada por meio da documentação apresentada que comprova o alto desempenho alcançado.

O desempenho é igualmente um critério em outra forma de ingresso: o Pró-Atleta. Este processo seletivo para Atletas de Alto Rendimento Esportivo é exclusivo para candidatos(as) cuja performance foi reconhecida em competições esportivas organizadas por federações ou confederações, em anos estabelecidos pelo edital específico. De modo semelhante à Olimpíada do Conhecimento, o Pró-Atleta não cobra taxa de inscrição nem aplica provas, exigindo apenas a apresentação da documentação comprobatória para concorrer às vagas limitadas.

A UFMS também possibilita que estudantes possam transferir-se para outras unidades ou campus da instituição, além de estudantes inativos retornarem. A Movimentação Interna e Reingresso é outro mecanismo de ingresso e pretende preencher as vagas ociosas nos cursos de graduação, através de critérios específicos pelos editais, ocorrendo duas vezes ao ano. Há cinco formas de ingressar nas vagas disponibilizadas, conforme uma ordem de prioridade, sendo o Reingresso, em primeiro lugar, depois os casos de Movimentação Interna. O Reingresso trata-se de um novo ingresso de estudantes que estão inativos, após solicitarem exclusão do curso,

terem sido reprovados, não terem concluído o curso até todos os prazos possíveis nas normativas ou serem excluídos por desistência.

Por fim, o último processo seletivo para ingresso na UFMS é a Transferência Externa, Refugiados e Portador de Diploma, que visa preencher vagas ociosas, exclusivamente, para atrair estudantes de outras instituições de ensino superior, pessoas de outros países e nacionalidades e quem já possui ensino superior, mas deseja cursar outra graduação. O ingresso nas vagas ocorre em uma ordem de prioridade, estabelecida em edital, com critérios específicos. A Transferência Externa de Classe I contempla transferência para curso igual ao de origem; Classe II abrange transferência para curso igual ao de origem, mas de modalidade diferente; Classe III trata de transferência para curso de nome distinto ao de origem, mas da mesma área de conhecimento; Ingresso de Estrangeiros Portadores de Visto de Refugiado, Humanitário ou Reunião Familiar e; Ingresso de Portador de diploma.

Panizzi (2004) defende que a democratização do acesso à educação de nível superior depende de ações internas e externas à universidade. Nesse sentido, é fundamental quando as universidades se mobilizam e implementem mecanismos institucionais que favoreçam a ampliação dos processos seletivos de ingresso nas mais variadas formas, aumentando as possibilidades de acesso e garantindo mais chances para jovens e adultos conquistarem uma vaga em uma instituição de ensino superior pública. Todas as fases são essenciais na trajetória do(a) estudante na universidade, desde o ingresso até a sua diplomação. Viabilizar políticas que abarcam o ingresso é tão importante quanto investir em políticas de permanência, pois no ingresso também é possível contemplar especificidades, proporcionar equidade e promover direitos sociais.

1.2 A evasão e suas nuances

Conceituar a evasão na educação de nível superior é um desafio para muitos pesquisadores que já exploraram este fenômeno nos últimos anos com a intenção de analisar sua ocorrência e buscar caminhos de prevenção e resolução. Alguns conceitos já foram identificados na literatura científica, bem como algumas características e principais causas em comum, mas o tema ainda gera diversas indagações que não permitem seu esgotamento e reflexões em novas pesquisas.

Para compreender a evasão nas universidades, é importante reconhecer que o assunto necessita de enfrentamento, através de um conhecimento profundo sobre sua natureza e seus aspectos, tendo em vista que esse acontecimento pode estar relacionado aos mais diversos

fatores sociais, econômicos e culturais, causando impactos institucionais e políticos. Nesse sentido, Lobo (2012) afirma que a evasão estudantil é uma inquietação constante dos gestores públicos e privados, sendo que na esfera pública, deve fazer parte da agenda governamental dos órgãos responsáveis pela educação, tanto na aplicação de recursos quanto na realização de ações estratégicas.

De acordo com Kipnis (2000), a evasão de estudantes nos cursos de graduação surgiu em 1995, como um indicador de avaliação em um processo sistemático de avaliação das instituições de ensino superior, após o “Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras”, organizado pela Secretaria de Educação Superior (SESU) integrante do Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Os índices já eram preocupantes naquela época, atingindo uma taxa média de 50% nas universidades federais brasileiras, além de baixas taxas de diplomação (Kipnis, 2000).

Sendo assim, a evasão começou a ganhar a atenção dos dirigentes das universidades e representantes do MEC, tornando-se alvo de estudo na “Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras” instituída pela SESU, no ano de 1996 (Adachi, 2009). O trabalho iniciado pela Comissão foi fundamental para realizar levantamentos, definir conceitos e traçar as causas da evasão de forma quantitativa e qualitativa, servindo de referência até a atualidade. Por meio deste estudo, a evasão começou a ser caracterizada de três formas, conforme a tabela a seguir:

Tabela 02- Tipos de evasão

Evasão de curso	Evasão da instituição	Evasão do sistema
Quando ocorre o desligamento do curso superior por razões diversas como abandono por não realizar a matrícula, desistência oficial, transferência ou mudança de curso e exclusão por norma institucional.	Quando ocorre o desligamento da instituição em que há a matrícula.	Quando ocorre o abandono do ensino superior de forma definitiva ou temporária.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do trabalho da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (SESU/MEC, 1996).

Após essas três definições de evasão divulgadas pela Comissão, muitas pesquisas começaram a investigar melhor o assunto e os conceitos passaram a ser encontrados na literatura científica brasileira, mas foram ganhando novas interpretações e significados. Fritsch, Rocha e Vitelli (2015) consideram a evasão como “o ingresso e a não conclusão de um curso de

graduação por desistência”. Peron e Racoski (2019) compreendem que a evasão ocorre “quando há o desligamento do estudante sem a conclusão do curso”. Baggi e Lopes (2011) entendem que a evasão “é uma interrupção dos estudos provocada por uma série de questões pessoais, familiares, sociais, econômicos e institucionais”. Gandelman (2020) enxerga a evasão como “a perda da matrícula antes da conclusão do curso, tanto por solicitação como por abandono ou transferência do estudante”. Silva (2018) analisa a evasão incluindo situações que envolvem o abandono, desistência, transferência, exclusão por norma institucional, desligamento da instituição e desligamento do sistema de ensino superior.

É possível notar que os entendimentos possuem semelhanças, visto que o conceito de evasão com maior consenso nas pesquisas é a evasão do curso que significa o ingresso e a não conclusão (Scali, 2009; Baggi; Lopes, 2011; Fritsch; Rocha; Vitelli, 2015; Peron; Racoski, 2019). Todavia, é válido destacar alguns pontos que podem ser problematizados sobre o fenômeno, envolvendo sua ocorrência, durabilidade e manifestações. Para alguns autores, a evasão ocorre no desligamento do curso, pressupondo o momento em que há o rompimento do vínculo através da matrícula (Scali, 2009; Peron; Racoski, 2019). Outros referem que a evasão é a não conclusão do curso por desistência ou interrupção dos estudos, podendo representar o abandono do curso anterior ao desligamento da matrícula (Baggi; Lopes, 2011; Gandelman, 2020). Não obstante, há Silva (2018) que caracteriza outras situações como evasão, por exemplo, o caso da exclusão por norma institucional que acaba não sendo uma decisão diretamente tomada pelo(a) estudante, pois envolve um descumprimento de regra que pode ou não possuir a intenção de desligamento do curso, sendo uma atitude deliberada pela própria instituição.

Cardoso (2008) propõe uma distinção no fenômeno da evasão, caracterizando a evasão aparente e a evasão real. A evasão do curso ou evasão da instituição, tratam-se da evasão aparente, quando ocorre uma mudança de curso na instituição ou a saída para outra, enquanto a evasão do sistema, é a evasão real, pois se concretiza uma desistência definitiva do ensino superior. Ristoff (1999) apresenta ideias semelhantes ao associar a evasão aparente com mobilidade de curso ou transferência. O autor entende que o ato de mudar de curso ou de instituição é natural, tendo em vista que o(a) estudante está em uma fase de formação e precisa se encontrar na área e profissão que escolheu, não devendo ser considerado como uma forma de fracasso público. Outros autores complementam a ideia de mobilidade, como Lima e Zago (2018), justificando que a evasão significa uma interrupção dos estudos, fato que não ocorre na evasão de curso e de instituição, pois há uma continuidade do(a) estudante no sistema de

educação superior, existindo apenas uma movimentação interna ou externa de curso ou instituição, entendimento este que se aproxima do conceito de mobilidade.

Um achado importante que merece destaque, se trata da pesquisa realizada por Viana (2020). Utilizando dados do Censo da Educação Superior, Viana (2020) analisou estudantes cotistas evadidos(as) no ano de 2010, identificando 1.315 casos. Segundo a autora, 289 (21,97%) não retornaram a nenhuma instituição de ensino superior até 2016, mas 1.026 (78,02%) reingressaram. Dentre todos os evadidos (1.315), 227 (17,26%) evadiram pela segunda vez, 317 (24,10%) estavam ativos e 482 (36,61%) eram concluintes. Por meio deste estudo, é possível refletir que grande parte do público de estudantes, apesar de se enquadrarem na evasão do sistema, não desistem dos estudos no ensino superior de forma definitiva, apenas adiam ou suspendem temporariamente seu vínculo, reingressando em outro momento que seja possível dedicar-se aos estudos e finalizá-los. Nesses casos, a evasão continua sendo contabilizada e definida como uma perda, mesmo após o reingresso do(a) estudante ao sistema.

Na produção acadêmica também é possível encontrar uma relação entre evasão e a exclusão. Bueno (1993) destaca que a evasão simboliza uma postura ativa do(a) estudante que decidiu desligar-se por sua própria responsabilidade, mas também culpabiliza a instituição pela saída, considerando que faz parte da sua competência criar estratégias para auxiliar na trajetória exitosa do(a) estudante em direção a sua formação. Fritsch, Rocha e Vitelli (2015) destacam que o fenômeno da evasão é complexo e possui fatores internos e externos às instituições. Baggi e Lopes (2011) também reconhecem a complexidade do fenômeno e afirmam que a evasão não deve ser analisada sem considerar a realidade que a cerca.

Silva e Mariano (2021), criticam o conceito de evasão e a metodologia adotada pelo MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para avaliar sua ocorrência. No documento elaborado em 2017, intitulado “Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior”, um dos aspectos mais problemáticos é acerca da evasão ser definida como uma “saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo), representando, portanto, condição terminativa de insucesso em relação ao objetivo de promover o aluno a uma condição superior à de ingresso [...] (Inep, 2017)”.

Na visão dos autores, a preocupação do Inep/MEC, se limita a perda do vínculo com o ensino superior, sem dar a devida atenção para as razões causadoras da evasão. Nesse sentido, os autores apontam que o diagnóstico real que permitiria um entendimento completo deste fenômeno acaba sendo inconclusivo e impede uma intervenção pública que seja cirúrgica e eficiente. Isso significa que, ao não considerar os motivos que contribuem para a evasão, não

dá para resolver diretamente o problema, pois não se sabe suas origens e quem são os responsáveis, podendo ser o(a) próprio(a) estudante com suas razões pessoais, práticas pedagógicas ou administrativas dos docentes e técnicos-administrativos em educação ou falha nas políticas públicas internas e externas (Silva e Mariano, 2021).

Silva e Mariano (2021), ainda fazem menção ao trabalho da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão de 1996, já citado anteriormente, como uma referência no estudo da evasão, tendo em vista que apontam possíveis causas para a compreensão do fenômeno. A Comissão identificou diversas causas que poderiam influenciar na decisão dos(as) estudantes em evadir, criando três categorias de fatores de natureza pessoal, internos e externos às instituições. Pesquisas realizadas em todo o Brasil com o propósito de investigar a evasão em diversos territórios, cursos de graduação e instituições estaduais e federais, também identificaram motivos vinculados aos fatores, como apresentados na tabela a seguir:

Tabela 03- Fatores de evasão

Pessoais	Internos às instituições	Externos às instituições
relacionados à personalidade; escolha precoce da profissão; habilidades de estudo; defasagem escolar; dificuldades na relação ensino-aprendizagem; adaptação à vida universitária; incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mercado do trabalho; desencanto ou desmotivação pelos cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; desinformação a respeito da natureza dos cursos e descoberta de novos interesses que levam a realização de um novo vestibular, etc.	relacionados à questões acadêmicas como currículos desatualizados e falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso; à questões didático-pedagógicas como critérios inadequados de avaliação de desempenho discente por conta da falta de formação pedagógica dos docentes; à ausência ou número baixo de programas institucionais como Iniciação Científica, Monitoria e Programas PET (Programa Especial de Treinamento); à insuficiência de infraestrutura como laboratórios de ensino e equipamentos de informática, etc.	relacionados ao mercado de trabalho; ao reconhecimento social da carreira escolhida; à qualidade da escola de primeiro e no segundo grau; à conjunturas socioeconômicas específicas; à desvalorização da profissão como no caso das licenciaturas; à dificuldades financeiras; dificuldades da universidade atualizar-se, frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade; ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação, etc.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do trabalho da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (SESU/MEC, p. 61-62, 1996).

Nesse sentido, criado em 1987, o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), reúne pró-reitores e responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das universidades públicas brasileiras, além de ser um órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (Andifes). Em 1996, o Fonaprace começou a realizar pesquisas para levantar dados de abrangência nacional, a fim de traçar um perfil dos(as) estudantes matriculados(as) nos cursos de graduação presencial nas IFES e aprimorar as ações da assistência estudantil.

A evasão e suas possíveis causas já foram alvos dos estudos do Fonaprace, mas em 2018, a entidade preocupou-se em entender este fenômeno de forma preventiva, ao inserir no questionário de questões, uma pergunta que aborda sobre as razões que poderiam favorecer a desistência do curso por parte dos(as) estudantes. Os resultados indicaram que 52,8% dos(as) discentes das IFES já pensaram em abandonar seu curso, além de revelar diversos motivos para a evasão que são semelhantes aos fatores pessoais, internos e externos às instituições, identificados pela Comissão Especial do MEC, como dificuldades socioeconômicas, nível de exigência, impasses para conciliar os estudos com o trabalho, problemas de saúde e familiares, relacionamentos interpessoais, incompatibilidade com o curso escolhido, formas de violências, dentre outros.

Mendonça (2018) pesquisou estudantes evadidos dos cursos de graduação na Universidade Federal de Viçosa, Campus Rio Paranaíba, de 2010 a 2016. Os principais motivos encontrados estão relacionados a fatores pessoais, como a falta de identificação com o curso; problemas de saúde; falta de motivação; problemas familiares; diversas reprovações; entre outros. Os(as) estudantes evadidos(as) relataram que a desistência do curso foi motivada por um conjunto de fatores pessoais e não significou um fracasso, possibilitando novas escolhas e maior amadurecimento, além de avaliarem positivamente sua vivência na universidade, mencionando situações em que houve apoio para sua permanência, boa adaptação à rotina, bom relacionamento com docentes e boa estrutura física.

Reis (2019) investigou as causas da evasão na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, de 2013 a 2017. Os resultados destacam que estudantes beneficiários(as) de bolsas acadêmicas (ensino, pesquisa, extensão e cultura), apresentaram menor evasão. No que se refere aos fatores que motivaram a evasão, fatores externos à instituição, como dificuldades financeiras e com transporte, lideram os resultados. Sobre os fatores internos à instituição, aparecem aqueles relacionados aos valores e dificuldades de acesso dos auxílios socioeconômicos e bolsas acadêmicas, bem como ausência de moradia estudantil. Dificuldade em conciliar trabalho e estudo e/ou falta de tempo para se dedicar, dificuldade de adaptação à

cidade de Erechim e/ou distância/saudade da família, expectativas não correspondidas em relação ao curso e/ou não identificação com o curso escolhido, além de problema de saúde pessoal ou na família, são alguns dos fatores pessoais encontrados.

Em Mato Grosso do Sul, Barrera (2022) buscou identificar o perfil discente e os principais motivos da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal da Grande Dourados. Os resultados apontam que os fatores motivadores da evasão identificados foram dificuldade em manter um desempenho satisfatório no curso; dificuldades financeiras e de acesso ao campus; falta de identificação com o curso; sobrecarga de atividades fora da universidade; relacionamento com professores e com a qualidade do curso e; perspectivas do mercado de trabalho e baixo reconhecimento da profissão ou do curso.

Gama (2018), identificou 22.340 alunos evadidos dos cursos de graduação, na Universidade Federal de Uberlândia, de 2006 a 2017. Os fatores determinantes da evasão foram os motivos institucionais, a opção por outro curso, o apoio de amigos, o descontentamento com o curso e a futura profissão, as salas de aula, o corpo docente, o transporte para a universidade e os problemas de ordem pessoal. Sobre o impacto da evasão nas contas da instituição, os resultados indicam um prejuízo econômico de mais de um bilhão e duzentos milhões, considerando o custo com hospital universitário. Sem o hospital universitário, o valor gira em torno de um bilhão.

Silva Filho, Motejunas, Hipólito e Lobo (2007) ponderam que as perdas de estudantes na educação superior são como desperdícios sociais, econômicos e acadêmicos. Tanto na esfera pública como no setor privado, tratam-se de recursos investidos sem o esperado retorno que acabam resultando numa grande perda de receitas. Nos dois casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de docentes, servidores, equipamentos e espaços físicos. Esforços governamentais a fim de combater a evasão são empreendidos em todo o contexto histórico das universidades, mas o fenômeno ainda marca presença nas IES com causas conhecidas e desconhecidas, bem como suas definições e manifestações em outras regiões do país.

Estudos com a proposta de investigar o fenômeno da evasão são extremamente necessários para uma constante revisão de suas definições e manifestações, tendo em vista os múltiplos fatores que colaboram para a sua ocorrência, podendo sofrer variações diante do contexto regional e a realidade social. A evasão é um indicador importante a ser considerado no processo de avaliar políticas públicas para a permanência e sucesso estudantil, diagnosticar problemas no contexto universitário, instrumentalizar ações de melhoria e priorizar financiamentos na educação.

1.3 Permanência, inclusão e equidade

As universidades públicas e privadas brasileiras sempre foram marcadas pelo forte elitismo desde a sua origem, pois atendiam aos interesses das classes sociais com alto poder aquisitivo e influência social, que pretendiam ampliar seu domínio e reforçar sua posição na sociedade. Libâneo (2012), ao analisar a educação básica nas escolas brasileiras, identifica um dualismo caracterizado como perverso, pois constata que no sistema de ensino existe uma “escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres”, conforme o título de seu artigo. Para Nierotka e Trevisol (2016), essa dualidade se inverte ao chegar no ensino superior, transformando-se em uma nova vertente que define uma “universidade pública e gratuita para os ricos e privada para os pobres”.

Faustino e Becker (2023), na defesa do direito à educação superior, destacam que o acesso à universidade pública deve ser ilimitado à sociedade e não restrito “a um público específico que goza de privilégios históricos em razão de condições inatas”. Sendo assim, nas duas últimas décadas, o Brasil avançou significativamente em políticas públicas na área da educação superior, construindo uma ponte de acesso mais democrática e menos desigual entre a população brasileira e as universidades públicas e privadas. Jovens de baixa renda e grupos sociais discriminados e excluídos desse ambiente, tornaram-se alvos de investimentos nas instituições de ensino superior como uma forma de reparação das injustiças e desigualdades.

A criação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), são exemplos da universalização do acesso nas universidades privadas e que possibilitaram o ingresso da classe média e baixa. Já na esfera pública, principalmente no âmbito federal, as fases I e II do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet), o Sistema Universidade Aberta do Brasil, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), foram as principais iniciativas governamentais responsáveis por alterar o perfil socioeconômico de estudantes de graduação, tendo em vista que favoreceram o ingresso, permanência e diplomação de jovens e adultos brasileiros (Ristoff, 2014).

Porto e Régnier (2003), analisando o desenvolvimento das universidades federais, destacam três aspectos que colaboraram para a ampliação da educação superior: “**interiorização** (descentralização das capitais como centros de Educação Superior), **expansão**, (aumento do número de vagas) e **integração** (criação de novos campi junto aos atuais)”. Após percorrer esses processos, as universidades federais foram se tornando um espaço mais

acessível à população, possibilitando que novos públicos façam parte dele, mas apenas facilitar o acesso não foi suficiente e novos desafios surgiram no decorrer dos anos. Democratizar a universidade é um movimento amplo que inclui várias dimensões como garantir a permanência, favorecer a integração, viabilizar a acessibilidade e proporcionar a inclusão para construir um ambiente humano, acolhedor, digno e saudável. Esses conceitos são temáticas tratadas com prioridade por meio de diversas políticas e programas educacionais na esfera federal que serão apresentados a seguir.

Em 2005, foi criado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), com a finalidade de garantir a inclusão e a permanência de pessoas com deficiência nas IFES. O programa propõe a garantia do acesso pleno para pessoas com deficiência e fomenta a criação de núcleos que organizam ações que garantam a integração à vida acadêmica, eliminação de barreiras comportamentais, sociais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação, transformando o ambiente estudantil em espaços que sejam acessíveis e inclusivos (BRASIL, 2023).

O Reuni, instituído em 2007, tendo como principais diretrizes e objetivos a redução das taxas de evasão, aumento de vagas, ampliação da mobilidade estudantil, qualidade no ensino por meio de inovações acadêmicas, aproveitamento de recursos humanos e da infraestrutura institucional, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, além de outras medidas com o propósito de reduzir as desigualdades sociais no país (BRASIL, 2010). Para Ganam e Pinezi (2021), a proposta central era colocar em prática políticas que pudessem possibilitar a diversificação do público universitário com uma maior presença de estudantes oriundos das camadas populares.

Dias (2020) analisa a expansão do ensino superior, conforme dados do Inep em 2019, destacando o crescimento exponencial no número de matrículas nas universidades públicas e privadas, sendo 3.479.913 em 2002 para 8.450.755 em 2018, totalizando 75% só da rede privada. Segundo o autor, em 2018, 2.077.481 são estudantes da rede pública e 1.123.649 são da rede federal, em comparação aos 500.459 em 2002. Na tabela a seguir, elaborada pelo autor, são apresentados números acerca das universidades federais, no período de 2002 a 2018, em que é possível notar um aumento no quantitativo das IFES, bem como de docentes e técnico-administrativos em educação. Os resultados indicam que houve uma expansão significativa entre os anos de 2006 e 2014, podendo ser atribuída ao Reuni que estava em vigência neste período, alcançando uma das metas que consistia em dobrar em dez anos, o número de estudantes de graduação nas universidades federais, a partir de 2008.

Tabela 04- Expansão das universidades federais em quantidade, matrículas, número de professores e técnicos-administrativos no período de 2002-2018

	2002	2006	2010	2014	2018
Universidades federais	43	53	58	63	63
Matrículas	500.459	556.231	763.891	1.046.467	1.123.649
Docentes	48.056	52.881	74.059	88.748	97.580
Técnicos administrativos	57.573	59.637	86.577	102.626	108.878

Fonte: Elaborada por Dias (2020) a partir de dados do Inep através do Censo da Educação Superior de 2002, 2006, 2010, 2014 e 2018.

Em 2010, houve a criação do PNAES, uma conquista importante para estudantes mais vulneráveis, tendo em vista que sua grande missão é atacar a evasão, viabilizando condições de permanência na educação superior para quem mais necessita. Vasconcelos (2010) refere que o PNAES consolida uma luta histórica de dirigentes, docentes e discentes, tendo em vista que a assistência estudantil passa a ser vista como um direito social que possibilita a igualdade de oportunidades nas universidades públicas brasileiras. A primeira ação de assistência estudantil promovida pelo Brasil, foi no governo de Washington Luís, pelo Decreto nº 5.612, de 26 de dezembro de 1928, incentivando a construção da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, a fim de “facilitar a vida material” de filhos e filhas da elite brasileira que estudavam na capital francesa (BRASIL, 1928; Kowalski, 2012).

Em 1929, o governo de Getúlio Vargas, inicia programas de alimentação e moradia universitária, construindo e inaugurando a Casa do Estudante do Brasil, localizada no Rio de Janeiro. Durante o governo de Vargas, ocorreu a promulgação do Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras, pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Este documento tratava-se de uma organização administrativa e pedagógica do regime universitário no país, possibilitando uma “participação consultiva e deliberativa de estudantes nos assuntos da universidade”, representados pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE) no Conselho Universitário, como ocorre até os dias de hoje (Kowalski, 2012; Silva, 2021; Carvalho, 2021). Posteriormente, a assistência aos estudantes nas universidades públicas brasileiras foi uma reivindicação de diversos movimentos do segmento estudantil durante a redemocratização da sociedade e construção das políticas públicas e sociais, entre os anos de 1950 a 1970, quando começaram a criação das universidades federais no país (Vasconcelos, 2010).

A política de assistência estudantil possui suas ações voltadas para as pessoas vulneráveis nas universidades e institutos federais com diversas modalidades de atuação a fim de viabilizar condições favoráveis de permanência e êxito na educação de nível superior. A PNAES visa atender de forma prioritária estudantes oriundos(as) de escola pública e com renda

familiar per capita até um salário mínimo e meio, a fim de garantir a igualdade de oportunidades e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico com ações que oferecem assistência à moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, atendimento pré-escolar a dependentes, apoio pedagógico e acesso, participação, aprendizagem e acompanhamento pedagógico de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades e superdotação, além de beneficiários de políticas de ação afirmativa (BRASIL, 2024). A política destaca que cada IES possui autonomia para organizar o programa no seu âmbito, desde a seleção dos(as) estudantes conforme sua realidade socioeconômica, além do fato de poder definir outros critérios em suas resoluções e editais específicos para facilitar a seleção prioritária dos(as) estudantes.

Outra conquista no contexto dos direitos para estudantes mais vulneráveis, foi a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei das Cotas, ampliando mais ainda o acesso nas IES e possibilitando a entrada de populações diversas, como estudantes provenientes das escolas públicas, estudantes com renda per capita até um salário mínimo e meio, pessoas com deficiência, pretos, pardos, indígenas e quilombolas. Neste contexto, o Censo da Educação Superior de 2023, realizado pelo Inep e MEC, apontou que 51% dos alunos cotistas que ingressaram em 2014 na rede federal, conseguiram concluir seu curso, enquanto a taxa de conclusão do público da ampla concorrência foi de 41% em uma década, sendo de 2014 a 2023 (Inep, 2023). O dado indica o resultado positivo das políticas educacionais implementadas nas IES, principalmente, a Lei de Cotas, reforçando sua importância na promoção do acesso, inclusão e equidade nas universidades.

Através da Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, foi instituído o Programa Bolsa Permanência do MEC (BP-MEC), que engloba aspectos da Lei de Cotas e do PNAES. O objetivo é reduzir as desigualdades sociais e étnico-raciais, bem como contribuir para a permanência e diplomação, especialmente de estudantes indígenas e quilombolas, ofertando uma bolsa no valor de R\$ 1.400,00 mensal. A BP-MEC pode ser vista como uma ação afirmativa essencial na viabilização do direito de povos tradicionais conquistarem um diploma no ensino superior, juntamente com a Lei de Cotas, tendo em vista suas funções de promoverem equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero (Silva, Santos, Reis, 2021).

O jurista Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2001), primeiro preto a se tornar ministro no Supremo Tribunal Federal (STF), define a Política de Ação Afirmativa como “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas, com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como à

correção dos efeitos presentes da discriminação praticada no passado [...]” (Gomes, 2001, p. 40).

É evidente que os instrumentos legais e normativos apresentados até aqui, fortalecem a necessidade de se priorizar a assistência para estudantes mais vulneráveis, tendo em vista seus contextos socioeconômicos que podem dificultar o acesso aos seus direitos e afetar sua vivência na universidade. Outro ponto importante, refere-se à construção de uma universidade com práticas que propiciem bem-estar, apoio e cuidado aos estudantes. Os estudos realizados por Tinto (1993) incentivam a adoção de estratégias de acolhimento nas universidades, pois o autor buscou entender os motivos que resultam na desistência e abandono do(a) estudante, identificando que o ambiente social e acadêmico influencia diretamente na permanência estudantil, pois quanto mais elevado for o nível de integração dos(as) estudantes, menor é a chance de evasão.

A UFMS, enquanto universidade federal, em todo o seu âmbito, possui programas e políticas internas de atendimento voltadas ao acolhimento, permanência, acessibilidade e inclusão, fundamentais para a atuação de profissionais envolvidos na garantia de direitos e assistência estudantil, em conformidade com as legislações federais destacadas posteriormente. O objetivo das ações é promover um ambiente acolhedor, humano e inclusivo que ofereça condições para os(as) estudantes vivenciarem experiências satisfatórias na universidade, principalmente, através de quatro resoluções existentes na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) que serão apresentadas aqui de forma breve, considerando que no decorrer deste trabalho será possível observar como as ações de assistência estudantil se organizam de uma forma mais clara e profunda.

Uma das resoluções, trata-se da Resolução nº 399/2025 que regulamenta o Programa de Assistência Estudantil, muito popular entre os discentes, considerando que é destinado aos estudantes de baixa renda e oriundos de escola pública. A finalidade do programa é ampliar as condições de permanência estudantil, ofertando auxílios financeiros para quem não possui tantos recursos para suprir suas necessidades básicas. As ações são direcionadas para um público específico, ou seja, não é de acesso ilimitado, sendo focada para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, com renda familiar per capita de até um salário mínimo vigente, comprovada por meio do CadÚnico – Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal. Como é uma das políticas mais importantes, seu funcionamento será descrito detalhadamente na seção seguinte.

A Política de Inclusão e Ações Afirmativas na UFMS, aprovada pela Resolução nº 125/2021, tem como propósito reduzir as desigualdades e garantir a igualdade de oportunidades

e de tratamento entre os estudantes pertencentes a grupos discriminados ou excluídos socioeconomicamente através de ações e benefícios (UFMS, 2021). Trata do acompanhamento e inclusão dos estudantes indígenas, quilombolas, das pessoas negras, das pessoas idosas, das mulheres e LGBTQIAPN+. Garante a adoção do nome social para os(as) estudantes que desejarem utilizá-lo, além de incentivar a criação de grupos de apoio e voluntariado, considerados espaços importantes de acolhimento e integração estudantil. A política estabelece a oferta de apoio tutorial para estudantes com dificuldades em alguns conteúdos do ensino médio, além de apoio educacional para as pessoas com deficiência, através de um atendimento especializado, incluindo o uso de tecnologias assistivas e adequações nos espaços físicos, a fim de eliminar as barreiras e garantir que esses estudantes tenham igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (UFMS, 2021).

Com a finalidade de promover a qualidade de vida na universidade, a Política de Atenção à Saúde dos(as) Estudantes, criada pela Resolução nº 126/2021, possui princípios éticos e humanitários, envolvendo a promoção e prevenção da saúde, através de orientações para a melhoria da saúde individual e coletiva dos estudantes, além de ações voltadas para reduzir a ocorrência de doenças e agravos à saúde, com estratégias direcionadas para a proteção aos fatores de risco (UFMS, 2021). É importante considerar a importância desta resolução, tendo em vista que muitos(as) estudantes, ao ingressarem na universidade, trazem uma história de vulnerabilidades e fragilidades emocionais e, ao serem expostos a situações de violência, podem entrar em sofrimento que afeta sua vivência universitária, necessitando de acolhimento psicológico para lidar com essa realidade.

Finalmente, no âmbito da UFMS, foi criada a Política de Prevenção e Enfrentamento aos Assédios e à Discriminação através da Resolução nº 413/2025, voltada para toda a comunidade universitária, não só para os estudantes, tendo em vista que em seu Art. 2º, a política trata sobre a prevenção, acolhimento, apuração, responsabilização e mediação de conflitos a fim de combater os assédios, discriminação e outras condutas violadoras de direitos (UFMS, 2025). Esta resolução estabelece objetivos e diretrizes para nortear as ações, além de definir as situações que serão consideradas como práticas de assédios, discriminações ou condutas inadequadas no ambiente universitário. Dentre as ações de prevenção, existe a oferta de acolhimento, orientação e esclarecimentos, registro e encaminhamento da denúncia, punição interna e externa, cursos de capacitação e outras medidas educativas que alcancem toda a comunidade interna (UFMS, 2025).

A trajetória exitosa de estudantes na universidade depende de um conjunto de ações integradas nas mais diversas áreas e setores estruturais, com objetivos diretos ou indiretos,

sempre visando uma formação estudantil de qualidade e vivências favoráveis. Os princípios de permanência, inclusão e equidade nos dispositivos legais que auxiliam na democratização do direito à educação superior, estão refletidos não somente nos atendimentos assistenciais, mas também na execução cotidiana de atividades em sala de aula e nos projetos de ensino, pesquisa e extensão que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, no envolvimento com as práticas profissionais e na integração com colegas e docentes (Balau-Roque, 2012; Massi e Villani, 2015), colaborando na sua permanência e desempenho acadêmico.

1.4 Ações de assistência estudantil

Criada por meio de um decreto presidencial nº 7.234, de 19 de julho de 2010, a PNAES nasceu como um programa nacional com a finalidade de oferecer condições de permanência aos estudantes dos cursos de graduação nas universidades federais brasileiras. Seus objetivos principais visam a democratização do ensino superior, minimização das desigualdades sociais e regionais, além da redução das taxas de retenção e de evasão por meio de ações que favorecem o direito à educação, inclusão social, equidade, igualdade, cidadania e dignidade humana, possibilitando que a conquista de um diploma de nível superior em uma universidade pública possa ser uma meta alcançável para qualquer pessoa, principalmente, para quem não possui tantos recursos socioeconômicos.

Em 2024, a PNAES adquiriu o *status* de política nacional, conforme a Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, tendo em vista que foi alvo de importantes avanços e teve sua cobertura ampliada com novas ações que alcançarão mais pessoas e instituições. Uma das principais mudanças abrange toda a rede federal de educação, incluindo os institutos federais como instituições de educação profissional, científica e tecnológica, ofertando atendimento não só aos estudantes dos cursos superiores presenciais de graduação, mas também para estudantes dos cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 2024). Outra importante ampliação permite atender estudantes em programas presenciais de mestrado e de doutorado, caso exista disponibilidade de recursos orçamentários (Brasil, 2024).

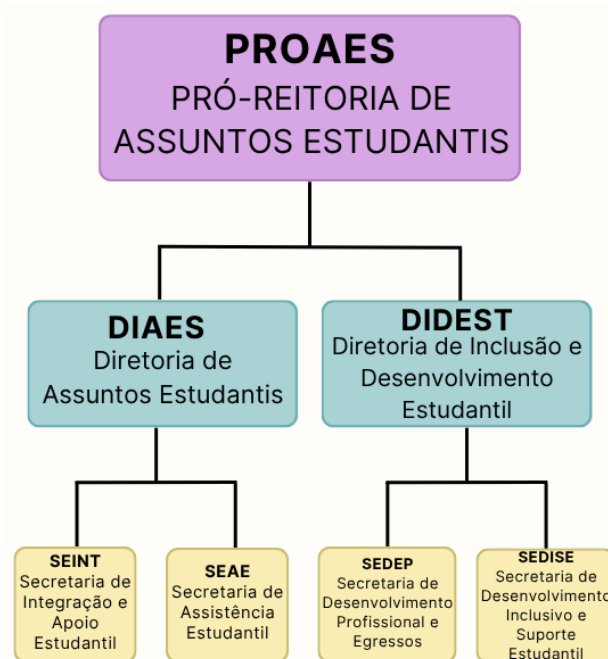
O Art. 4º estabelece treze programas e ações de assistência estudantil com a proposta de atender particularidades de públicos específicos e suprir necessidades básicas dos(as) estudantes, sendo que o Programa de Assistência Estudantil (PAE) centraliza a maior parte da atuação da PNAES. Conforme o parágrafo 1º do Art. 5º, as ações de assistência estudantil devem ser diversificadas e articuladas com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, contemplando as áreas de moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital,

cultura, esporte, atendimento pré-escolar a dependentes, bem como apoio pedagógico aos estudantes (Brasil, 2024). Além disso, prevê a oferta de acesso, participação, aprendizagem e acompanhamento pedagógico de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades e superdotação, e abrange beneficiários de políticas de ação afirmativa (Brasil, 2024).

Nesse sentido, o PAE oferece uma cobertura mais ampla de assistência aos estudantes a fim de viabilizar atendimentos variados para prevenir vulnerabilidades que podem influenciar o percurso acadêmico. A PNAES destaca que as universidades e institutos federais possuem autonomia para estabelecer seus critérios de seleção e de manutenção dos(as) beneficiários(as) do PAE. Na UFMS, as ações de assistência estudantil são operadas em três pró-reitorias, sendo a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (PROECE) e a Pró-Reitoria de Cidadania e Sustentabilidade (PROCIDS), localizadas na Cidade Universitária, em Campo Grande, onde fica a Administração Central da universidade.

De acordo com a última atualização do Manual de Competências da UFMS, a PROAES é a pró-reitoria responsável por planejar, coordenar, executar, acompanhar e avaliar a política de assistência estudantil na universidade. Em sua estrutura administrativa, há o gabinete da pró-reitoria, duas diretorias e quatro secretarias que desenvolvem ações e atividades previstas na PNAES, como é possível observar a seguir:

Figura 02- Organograma da PROAES



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Manual de Competências da UFMS (2025).

A Diretoria de Assuntos Estudantis (DIAES) coordena, executa, acompanha e avalia a política de assistência estudantil, além de supervisionar ações voltadas aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A DIAES faz a gestão de duas secretarias, a SEAE e a SEINT, com uma equipe ampla de servidores técnico-administrativos em educação incluindo assistentes em administração, assistentes sociais, psicólogos e técnicos em assuntos educacionais.

A Secretaria de Assistência Estudantil (SEAE) realiza o acompanhamento dos(as) estudantes beneficiários(as) do programa de assistência estudantil e realiza os processos seletivos que ofertam os principais auxílios financeiros, conforme prevê a Resolução COUN/UFMS nº 399/2025. De acordo com a metodologia adotada pela UFMS, a universidade fornece auxílios financeiros aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica a fim de suprir suas necessidades nas áreas de moradia, alimentação, transporte e creche, conforme prevê a PNAES. Importante ressaltar que também são responsáveis por gerenciar a Bolsa Permanência do MEC para estudantes indígenas e quilombolas.

A SEAE organiza todos os processos seletivos para atender, prioritariamente, os(as) estudantes que mais necessitam de auxílio a cada ano, bem como elaboram os editais, administram os sistemas específicos e assessoram o trabalho dos demais profissionais nos Câmpus. A equipe da SEAE é composta por assistentes em administração, técnicos em assuntos educacionais, psicólogos(as) e assistentes sociais, sendo estes, os primeiros profissionais a serem requisitados pelas universidades para atendimento dos estudantes mais vulneráveis após a criação da PNAES (Menda; Seibt; Silva; Kristensen, 2022).

A área da atenção à saúde estabelecida na PNAES, também está dentro das competências da SEAE, através da equipe de psicólogos(as) que atuam no desenvolvimento de ações de prevenção e promoção de saúde mental. Os profissionais da psicologia ofertam acolhimentos psicológicos individuais e/ou coletivos, desenvolvem campanhas e palestras de educação em saúde, bem como realizam outras atividades com foco no bem-estar e qualidade de vida na universidade, de acordo com a Resolução COUN/UFMS nº 126/2021.

A UFMS possui um Portal de Saúde Mental (saudemental.ufms.br), idealizado pela equipe de psicólogos(as), com orientações sobre autocuidado e informações sobre o protocolo que deve ser adotado em situações de urgência e emergência na universidade para nortear as condutas da comunidade universitária. Cabe destacar que os(as) psicólogos(as) oferecem acolhimento, juntamente com assistentes sociais, em casos de violência, *bullying*, abuso ou assédio, conforme a Resolução COUN/UFMS nº 127/2021.

A Secretaria de Integração e Apoio Estudantil (SEINT) promove a recepção dos estudantes na UFMS e sua integração na vida universitária, visando o acolhimento, à permanência e a qualidade de vida, além de acompanhar as ações de atenção à alimentação e nutrição nos espaços da universidade. É uma das secretarias que participa da organização da recepção institucional, viabilizando um *kit* para estudantes ingressantes que possui camiseta, boné e uma *squeeze*.

A recepção institucional é um evento marcante para os(as) estudantes, pois é um momento de acolhimento onde os(as) ingressantes fazem o primeiro contato com a universidade. A SEINT também administra as ações de inclusão digital e apoio pedagógico previstas no PNAES, pois são responsáveis pelo edital em fluxo contínuo de empréstimo de equipamentos tecnológicos – *Notebooks* e *Chromebooks* e, pelo edital que seleciona estudantes para serem tutores pedagógicos de outros estudantes com dificuldades de aprendizagem em conteúdos do ensino médio de Língua Portuguesa, Matemática, Química e Física.

A SEINT também auxilia na gestão dos restaurantes universitários nas cidades em que há a oferta do RU. Os restaurantes universitários são espaços essenciais para suprir a necessidade de alimentação dos(as) estudantes, pois as refeições são subsidiadas e os valores são acessíveis, chegando a custar R\$ 3,00 em 2025. Nos Câmpus onde não há restaurantes universitários, é disponibilizado o auxílio financeiro como compensação. Importante mencionar que a PNAES, em suas ações de assistência estudantil, tanto na área de moradia e alimentação, não exige que as instituições construam casas e restaurantes ou forneçam valores financeiros para arcar com as despesas, cabendo as universidades federais adotarem um método de viabilizar esse atendimento que melhor se enquadre nas suas especificidades.

Finalmente, a Diretoria de Inclusão e Desenvolvimento Estudantil (DIDEST) coordena, acompanha e avalia as políticas e programas voltados para as ações afirmativas, acessibilidade, estágios, egressos e que ofereçam suporte aos estudantes. A Secretaria de Acessibilidade, Desenvolvimento Inclusivo e Suporte Estudantil (SEDISE) atua na área da acessibilidade e inclusão, fomentando o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, prevista nas ações da PNAES e na Resolução COUN/UFMS nº 125/2021.

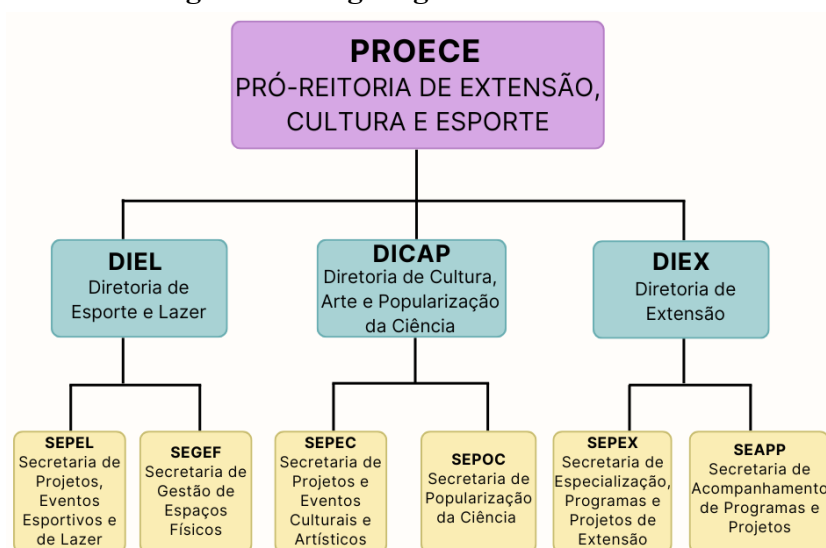
As atribuições principais da SEDISE envolvem a realização de atendimento psicoeducacional, bem como a avaliação psicossocial de estudantes com deficiência a fim de identificar necessidades educacionais especiais. Além de outros servidores técnico-administrativos em educação, na SEDISE, estão vinculados os tradutores e intérprete de libras que atendem demandas relacionadas às pessoas surdas. As atividades visam garantir a

acessibilidade, inclusão e aprendizagem através da disponibilização de materiais acessíveis e equipamentos de tecnologia assistiva, além de ajustes e modificações estruturais nos espaços da universidade para melhor atender os(as) estudantes com deficiência e seus apoiadores educacionais. Esse apoio educacional ocorre conforme a necessidade de cada estudante com deficiência, sendo realizado por estudantes da universidade, selecionados pela SEDISE mediante processo seletivo. Os apoiadores educacionais auxiliam na organização da rotina de estudos, na realização dos trabalhos acadêmicos e na supervisão dos prazos de entrega de atividades avaliativas.

A Secretaria de Desenvolvimento Profissional e Egressos (SEDEPE) é encarregada de prestar apoio técnico e administrativo aos cursos de graduação nas atividades ligadas aos estágios, além de auxiliarem na organização da Semana do Desenvolvimento Profissional que ocorre anualmente na UFMS. Outra atividade fundamental da SEDEPE é o acompanhamento dos egressos, através da política de acompanhamento e do portal de egressos, onde os(as) egressos(as) da UFMS realizam um cadastro com informações atualizadas acerca de sua trajetória profissional.

Já as ações de esporte e cultura estabelecidas pela PNAES, são desenvolvidas na PROECE e concentram-se nas diretorias de Esporte e Lazer, bem como Cultura, Arte e Popularização da Ciência. A missão da PROECE trata-se de “fomentar uma extensão universitária socialmente relevante e fortalecer a prática esportiva e artístico-cultural no âmbito interno, tudo isso, norteado pelo rigor acadêmico e pela busca da excelência”. Em seu organograma, há o gabinete da pró-reitoria, três diretorias e seis secretarias, ilustradas a seguir:

Figura 03- Organograma da PROECE



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Manual de Competências da UFMS (2025).

A Diretoria de Esporte e Lazer (DIEL), é responsável pelo fomento, coordenação, supervisão, orientação e avaliação das atividades esportivas da UFMS. As secretarias de Projetos, Eventos Esportivos e de Lazer (SEPEL) e de Gestão de Espaços Físicos (SEGEF), são encarregadas de promover o desenvolvimento, orientação, execução, acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações e projetos de esporte, além da gestão, conservação e manutenção dos espaços físicos, culturais e esportivos, respectivamente.

Na Cidade Universitária, há quadras, piscinas e espaços disponíveis para os(as) estudantes praticarem esportes, organizarem eventos, jogos e campeonatos. Já nos Câmpus, a estrutura é um pouco limitada, pois não há espaços adequados em todas as cidades. Em toda a UFMS, existem as Atléticas, associações esportivas compostas por estudantes atletas, que fazem parcerias com escolas dos municípios para utilização dos espaços para treinos, jogos, competições, eventos, ações sociais e voluntárias. Todos os anos na UFMS, ocorrem diversos eventos esportivos que fazem parte do calendário acadêmico como corridas, caminhadas e pedaladas com o objetivo de estimular a comunidade universitária para a prática de esportes e atividades físicas. Na Cidade Universitária, há uma infinidade de modalidades de esportes que a comunidade interna e externa pode participar através dos projetos de extensão disponíveis.

As artes, música e dança também são apreciadas e possuem espaço na universidade, através da Diretoria de Cultura, Arte e Popularização da Ciência (DICAP) que coordena e estimula ações artísticas e culturais, além de promover a popularização da ciência, ampliando e fortalecendo o vínculo da universidade com a sociedade, por meio da Secretaria de Projetos e Eventos Culturais e Artísticos (SEPEC) e da Secretaria de Popularização da Ciência (SEPOC).

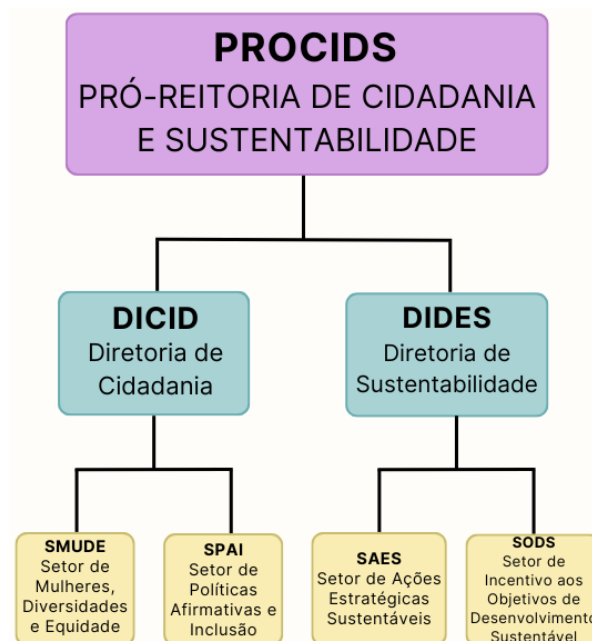
Há vários projetos de cultura que realizam atrações anualmente, como o Movimento Concerto, coordenado pelo Curso de Música da UFMS, com concertos e recitais que ocorrem na Cidade Universitária e nos Câmpus através de grupos, músicos e artistas convidados de outras universidades, contemplando desde a música clássica, erudita e popular até os gêneros típicos da região sul-mato-grossense. Outro evento cultural de grande abrangência, é o Arraiá da UFMS, uma tradição na universidade, pois marca o retorno das aulas do segundo semestre e envolve toda a comunidade universitária com música, comidas típicas, dança e brincadeiras.

Como atividades de popularização da ciência, a SEPOC organiza, estimula e fomenta a execução de projetos, programas, ações e cursos que destacam a ciência juntamente com os demais pilares da universidade, sendo o ensino, pesquisa, extensão, inovação tecnológica e sustentabilidade, para que atendam as expectativas da população e integrem a comunidade interna e externa da UFMS.

A SEPOC executa os principais programas de extensão como o Cursinho UFMS, que oferta aulas preparatórias para estudantes do ensino médio com os conteúdos e as habilidades necessárias para um desempenho satisfatório no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no vestibular da UFMS; o Integra, maior evento de Ciência, Tecnologia, Inovação e Empreendedorismo de Mato Grosso do Sul e; o Vem Pra UFMS, com o objetivo de construir uma ponte da universidade com a sociedade, tornando o conhecimento e a arte produzidas na UFMS mais acessíveis para a população do Estado através da apresentação dos espaços da instituição e divulgação de seus cursos.

A PROCIDS, conforme o Manual de Competências da UFMS, é a pró-reitoria responsável por organizar políticas, projetos, programas e ações voltadas para a cidadania e sustentabilidade que promovam os direitos humanos, a igualdade, a inclusão social e a diversidade. Dentre suas competências, estão a promoção de uma cultura institucional de respeito, inclusão, responsabilidade socioambiental, diálogo, paz, autocuidado, saúde mental e bem-estar. A PROCIDS colabora na implementação e fortalecimento de programas voltados à promoção da saúde, bem-estar e qualidade de vida da comunidade universitária, bem como estabelece parcerias e colaborações com movimentos sociais, organizações governamentais e não-governamentais (UFMS, 2025). A seguir, nota-se que a PROCIDS possui duas diretorias e quatro setores que atuam em áreas específicas:

Figura 04- Organograma da PROCIDS



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Manual de Competências da UFMS (2025).

A DIDES, juntamente com seus setores, desenvolve ações sustentáveis e de integração de práticas ambientais, econômicas e sociais na UFMS, mas não serão descritas detalhadamente, pois não estão diretamente vinculadas com as ações da assistência estudantil. Já a DICID atua com foco na promoção de um ambiente universitário inclusivo e equitativo que valorize a diversidade e os direitos humanos, contribuindo para a saúde e o bem-estar da comunidade acadêmica que envolve a elaboração e execução das políticas de acessibilidade e ações afirmativas do governo federal, além de monitorar as condições de ingresso, permanência e sucesso relacionadas às relações étnico-raciais, gênero e diversidade (UFMS, 2025).

Nesse sentido, enquanto a SPAI coordena políticas de acessibilidade, inclusão e igualdade racial a fim de promover ações para garantir direitos, fortalecer programas de acessibilidade física e digital, bem como iniciativas voltadas à inclusão social e participação comunitária, a SMUDE é responsável pela promoção da equidade de gênero, valorização das mulheres, das diversidades e apoio à parentalidade, atuando no enfrentamento à violência e preconceitos, no fortalecimento dos coletivos e na criação de redes de diálogo e colaboração para construir um ambiente universitário mais acolhedor e inclusivo (UFMS, 2025).

Cada secretaria da PROAES e PROECE atua em uma área específica com a finalidade de desenvolver as ações previstas no PNAES para toda a comunidade universitária, principalmente, o corpo discente. As duas pró-reitorias organizam eventos e atividades a fim de favorecer a integração, o pertencimento e a permanência na instituição, tanto na Cidade Universitária, como nos Câmpus. Nas cidades de Aquidauana, Corumbá, Três Lagoas, Ponta Porã, Naviraí, Nova Andradina, Coxim, Chapadão do Sul e Paranaíba, essas ações costumam ocorrer por meio dos Setores de Assistência Estudantil (SETAES), sendo os espaços de referência da assistência estudantil, pois apoiam e executam as propostas elaboradas pela PROAES, PROECE e PROCIDS nos Câmpus.

Os Setores de Assistência Estudantil (SETAES) são responsáveis pela orientação, apoio, execução e o acompanhamento das atividades assistenciais, psicológicas, sociais e educacionais dos estudantes nos Câmpus, através de servidores técnico-administrativos em educação que integram as equipes setoriais como assistente social, psicólogo(a), técnico(a) em assuntos educacionais, tradutor e intérprete de libras e assistente em administração. Os SETAES são vinculados à PROAES, mas possuem autonomia para realizar ações complementares, através da atuação técnica de seus profissionais e considerando as especificidades e necessidades regionais, como é o caso do Campus de Aquidauana.

1.5 A seleção dos auxílios estudantis

A Resolução nº 399, aprovada em 21 de março de 2025, pelo Conselho Universitário da UFMS, regulamenta o Programa de Assistência Estudantil na instituição, juntamente com a Instrução Normativa nº 38-PROAES/UFMS, de 6 de dezembro de 2024. A PROAES é responsável pela gestão das ações, através da SEAE que organiza os processos seletivos, elabora os editais e orienta a atuação dos servidores na Cidade Universitária e nos Câmpus, tanto na seleção dos auxílios, como no acompanhamento dos beneficiários. A finalidade do programa de assistência estudantil na UFMS é atender, prioritariamente, estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que possuem renda per capita de até um salário mínimo e meio, a fim de ampliar as condições de permanência.

Conforme o Art. 3º, os objetivos que a UFMS pretende alcançar por meio da assistência estudantil, envolvem a democratização das condições de permanência dos jovens na universidade pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais que interferem no processo de permanência e conclusão na universidade; reduzir as taxas de retenção e evasão; aumentar a taxa de sucesso nos cursos e; contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. As ações de assistência estudantil são ofertadas em dezesseis modalidades e, algumas ações são ofertadas como auxílios financeiros pagos aos estudantes para suprir necessidades básicas. Os requisitos para participação e os documentos necessários, além dos prazos e realização dos processos seletivos, são estabelecidos por editais específicos. Na tabela a seguir, é possível entender as finalidades e os valores de cada auxílio estudantil:

Tabela 05- Ações de assistência estudantil na UFMS

AUXÍLIO	OBJETIVO	VALOR
Auxílio-Permanência	Subsidiar despesas com os estudos e contribuir para aumento do sucesso.	R\$ 500,00 mensal
Auxílio-Creche	Atender estudantes com guarda de crianças menores de seis anos que sejam dos cursos noturnos ou que comprovem aguardar vaga em centro de educação infantil nos casos de cursos diurnos.	R\$ 200,00 mensal
Auxílio-Alimentação	Atender as necessidades de alimentação por meio dos restaurantes universitários, como é o caso do CPAQ, ou nos Câmpus sem RUs, com um valor mensal.	Estudantes da graduação e da pós-graduação vulneráveis pagam R\$ 3,00 nas refeições. Outras pessoas não-vulneráveis pagam R\$ 14,00. Nos Câmpus sem RUs, é pago o valor de R\$ 300,00 mensal.
Auxílio-Moradia	Custear locação de imóveis por estudantes que se mudaram de suas cidades para morar no município onde cursa a graduação na UFMS.	R\$ 450,00 mensal
Auxílio-Transporte	Custear despesas para mobilidade e acesso às aulas e outras atividades de ensino, pesquisa e extensão, para estudantes que residem em municípios em que	R\$ 200,00 mensal

	não há transporte público para acesso regular e gratuito e moram em uma distância mínima de dois mil metros entre a residência e o Câmpus da UFMS em que estiver com matrícula ativa, seguindo o traçado das vias públicas.	
Auxílio Emergencial	Visa atender estudantes com dificuldades socioeconômicas emergenciais, inesperadas e momentâneas. Será concedido pelo prazo máximo de noventa dias, podendo ser prorrogado uma única vez no ano letivo, por igual período.	R\$ 700,00 mensal
Auxílio Financeiro para Participação em Eventos	Custear despesas de estudantes para apoiar a participação estudantil em eventos técnico-científicos, esportivos, culturais ou de representação institucional em que há trabalho aprovado para apresentação em evento científico, tecnológico ou de inovação, ou convite/convocação para representar institucionalmente a UFMS.	Até um salário mínimo no valor vigente.
Apoio Pedagógico	Concedido aos estudantes para serem tutores em encontros dirigidos para a revisão dos conteúdos abordados no Ensino Médio, como uma forma de nivelamento, para sanar dificuldades de aprendizagem nas áreas temáticas de Matemática, Língua Portuguesa, Química ou Física.	R\$ 1.000,00 mensal
Auxílio de Inclusão Digital e Auxílio Empréstimo de Equipamentos	São ações que envolvem o empréstimo de equipamentos tecnológicos (Chromebook e Notebook) para realização de atividades acadêmicas e acesso aos laboratórios de informática, bem como o acesso à internet no Campus e nas aldeias.	Acesso à Internet e Empréstimo de Chromebook ou Notebook
Apoio aos estudantes com deficiência e outros transtornos	Acompanhamento pedagógico realizado por estudantes selecionados que oferecem suporte nas atividades curriculares do curso para estudantes com deficiência contribuindo para a permanência, participação, aprendizagem e a inclusão.	R\$ 1.000,00 para o(a) estudante apoiador
Bolsa Permanência do MEC	Viabilizar a permanência de estudantes indígenas e os quilombolas a fim de promover a democratização do acesso à educação superior.	R\$ 1.400,00 mensal
Auxílio-Promisaeas	Destina-se a apoiar estudantes estrangeiros matriculados nas instituições federais de ensino e nas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e recebidos no âmbito de programas de cooperação técnico-científica e cultural com países com os quais o Brasil mantenha acordos educacionais ou culturais.	R\$ 700,00 mensal
Atenção à saúde	São os acolhimentos psicológicos individuais e/ou coletivos realizados pelos(as) psicólogos(as), atendimentos sociais realizados pelos(as) assistentes sociais, além de ações de promoção e prevenção à saúde mental desenvolvidas na universidade.	Gratuito
Apoio à cultura e Apoio ao esporte	São ações realizadas pela PROECE – Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte.	Gratuito

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução n° 399, de 21 de março de 2025 e Instrução Normativa n° 38-PROAES/UFMS, de 6 de dezembro de 2024 (UFMS, 2025).

Os auxílios estudantis, nas modalidades essenciais para a manutenção das necessidades estudantis, tais como o Auxílio Creche, Auxílio Alimentação (nos Campus sem Restaurante

Universitário), Auxílio Moradia, Auxílio Transporte e Auxílio Permanência, são incentivos financeiros ofertados no início do semestre, através de um processo seletivo que é organizado por um edital específico com vagas limitadas, mediante a disponibilidade de recursos orçamentários e financeiros oriundos do PNAES para a UFMS.

Em março de 2025, o processo seletivo ocorreu por meio de Edital específico com inscrições durante todo o mês, após ampla divulgação na universidade, especialmente, durante a recepção institucional dos(as) estudantes ingressantes. Para participar da seleção, é necessário estar regularmente matriculado(a) em curso presencial de graduação; possuir renda familiar per capita que não ultrapasse um salário mínimo vigente, comprovada pela Folha Resumo do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico); não possuir diploma de ensino superior em qualquer nível (bacharelado, licenciatura ou tecnologia); não ter sofrido sanção administrativa disciplinar, grave ou gravíssima, nos últimos seis meses, pelo Regulamento Disciplinar do Estudante e; não ter ultrapassado dois semestres do tempo regular do curso de graduação.

As inscrições são realizadas em duas etapas via sistemas institucionais, o Sistema Acadêmico (Siscad) e o Sistema de Auxílios. Na primeira etapa, pelo Siscad, o(a) estudante precisa preencher o “Perfil do Estudante”, responder todas as perguntas e anexar a Folha Resumo do CadÚnico no local solicitado, preenchendo corretamente o valor da renda per capita que consta no documento. Esse procedimento é fundamental na etapa de pré-classificação, pois o sistema irá gerar uma pontuação em ordem decrescente com base nos critérios previstos no Edital, considerando a renda informada, classificando os(as) estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, público prioritário da assistência estudantil. Na segunda etapa, o(a) estudante acessa o Sistema de Auxílios, insere os documentos obrigatórios, em formato PDF, conforme as modalidades dos auxílios que deseja concorrer, inclui toda a documentação na seleção pretendida e finaliza a inscrição. A análise documental é realizada pela equipe de servidores qualificados e atuantes na assistência estudantil na Cidade Universitária e nos Câmpus.

Os procedimentos na análise envolvem a conferência de todos os documentos obrigatórios, verificação das informações completas, validade dos documentos e assinaturas nos locais indicados. Considerando a adoção da Folha Resumo do CadÚnico para comprovação de renda, sendo este documento obrigatório para participação na seleção, a UFMS terceirizou a análise socioeconômica para concessão dos auxílios estudantis, anteriormente, realizada pela equipe de assistentes sociais, atualmente, atribuindo aos Centros de Referência de Assistência Social, através das equipes do CadÚnico, a entrevista e o cadastro das informações pessoais de cada estudante e/ou membro que compõe a família.

O CadÚnico trouxe mais praticidade e celeridade para o processo seletivo, tendo em vista que é um documento que centraliza as informações socioeconômicas, todavia, há algumas divergências em relação a análise realizada pelo CRAS da análise pretendida pela Assistência Estudantil. Na etapa do cadastramento da renda per capita, o CRAS só considera como renda, subsídios financeiros adquiridos por vínculo empregatício, excluindo ajudas de custos que vários pais e mães enviam para os(as) estudantes, bolsas de estágio remunerado, além de bolsas de pesquisa, ensino e extensão, devido sua natureza vinculada ao ensino-aprendizagem. Na prática, isso pode gerar algumas discrepâncias, tendo em vista que várias informações que refletem no contexto socioeconômico deixam de constar no documento e podem ser pontos decisivos em uma avaliação mais aprofundada de vulnerabilidade.

O processo seletivo para a concessão dos auxílios estudantis possui um cronograma que prevê: período de inscrição durante todo o mês de março; pré-classificação gerada pelos sistemas; conferência documental que contemplará a análise dos documentos dos(as) pré-classificados(as); publicação do resultado preliminar das inscrições analisadas; período de solicitação de recurso administrativo para revisão de pontuação ou outras contestações; período de análise dos recursos; publicação do resultado dos recursos interpostos juntamente com o resultado final; e convocação dos(as) classificados(as) para o envio do termo de compromisso e dados bancários para recebimento dos auxílios.

O pagamento dos auxílios costuma iniciar em maio e, geralmente, há o ressarcimento dos meses retroativos de abril e março. É permitido receber vários auxílios estudantis, conforme prevê o Art. 3º da Instrução Normativa nº 38/2024, desde que não ultrapasse o valor de mil duzentos e cinquenta reais (R\$ 1.250,00) na Assistência Estudantil, podendo ser acumulados também com as bolsas de ensino, pesquisa, extensão, empreendedorismo e inovação da UFMS. Os(as) estudantes beneficiários do programa de assistência estudantil adquirem o direito de receber os auxílios em que foi classificado(a) até o final do seu curso, podendo receber até dois semestres após o tempo regular, desde que cumpram os critérios de manutenção e elegibilidade que envolvem um bom desempenho acadêmico e não ultrapassar a renda per capita de um salário mínimo e meio.

O Art. 47 da Resolução nº 399/2025, determina que “para manutenção dos Auxílios, o estudante beneficiário deverá concluir com aprovação de, no mínimo, sessenta e cinco por cento da carga horária total das disciplinas matriculadas, no semestre anterior (UFMS, 2025).” Caso os(as) beneficiários(as) alcancem as aprovações necessárias, o processo de renovação dos auxílios é automático e sua permanência no programa é mantida. Nos casos de reprovações acima do índice permitido, os(as) beneficiários são desligados, podendo apresentar recurso

administrativo durante o processo de desligamento que ocorre sempre no final do semestre, após o lançamento das notas no Sistema Acadêmico (Siscad). O Art. 38 da Resolução nº 399/2025, destaca os casos cabíveis de desligamento dos auxílios:

- **solicitação do(a) estudante** – quando o(a) beneficiário(a) solicita por razões diversas;
- **abandono do curso** – quando o(a) beneficiário(a) reprova em todas as disciplinas e desiste dos estudos, não comparecendo mais à universidade;
- **trancamento de matrícula** – quando o(a) beneficiário(a) solicita por razões diversas;
- **conclusão do curso de graduação** – quando o(a) beneficiário(a) finaliza seu curso no tempo regular ou até dois semestres depois;
- **recebimento de sanção administrativa de forma grave, nos termos do Regulamento Disciplinar do Estudante** – quando o(a) beneficiário(a) descumpre alguma regra no âmbito da UFMS;
- **descumprimento dos critérios de manutenção dos Auxílios nos referidos Editais específicos e desta Resolução** – quando o(a) beneficiário(a) não alcança o mínimo de 65% de aprovação da carga horária das disciplinas matriculadas;
- **ter ultrapassado dois semestres do tempo regular do curso** – quando o(a) beneficiário(a) não conclui o curso até dois semestres depois do tempo regular;
- **ter realizado, a partir da primeira concessão do Auxílio, mais de uma movimentação interna entre os cursos da UFMS** – quando o(a) beneficiário(a) realiza uma segunda movimentação interna, ou seja, troca de curso pela segunda vez; e
- **ter integralizado 100% (cem por cento) da carga horária curricular do curso, restando apenas Componentes Curriculares Não Disciplinares – CCNDs que possam ser desenvolvidos a distância.**

Ainda sobre o processo de desligamento, o(a) estudante beneficiário(a) pode recorrer administrativamente como uma tentativa de reverter sua situação, conforme as orientações constantes no edital que trata do desligamento. Os(as) estudantes desligados devem inserir o formulário de recurso assinado, que se encontra sempre nos anexos do edital, além de apresentar uma justificativa e documentos comprobatórios para respaldar seus argumentos, via Sistema de Seleção para que seu recurso seja analisado pela comissão responsável.

A SEAE orienta que a comissão de análise de recursos administrativos seja composta por, no mínimo, três servidores que possuem contato com a assistência estudantil, prioritariamente, os profissionais vinculados à SEAE na Cidade Universitária e SETAES nos Câmpus. Outra recomendação é que nas comissões sempre tenha profissionais com uma visão

mais técnica a fim de analisar as situações vividas pelos(as) estudantes de forma mais ampla e profunda, como assistentes sociais, psicólogos e técnicos em assuntos educacionais.

Diversas situações vivenciadas pelos(as) estudantes podem afetar negativamente o seu desempenho acadêmico e suas experiências na universidade, sendo temporárias ou não, podendo ocorrer no âmbito social, psicológicas e/ou pedagógicas, sendo capazes de se agravar com a perda dos auxílios estudantis e, conseqüentemente, também podem influenciar na sua decisão de permanecer ou não no curso e na universidade. Por este motivo, é necessário que a análise dos recursos interpostos seja analisada com um refinamento técnico existente nas profissões acima mencionadas, de modo a garantir que todas as situações sejam discutidas em equipe para que a tomada de decisões seja coerente com os propósitos do programa de assistência estudantil.

2. QUESTÕES SOCIAIS E DIVERSIDADE

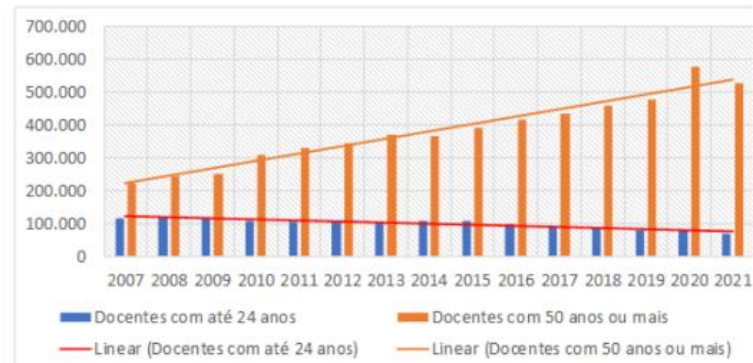
2.1 Panorama dos cursos de licenciatura

As baixas taxas que envolvem os cursos de licenciatura no Brasil são motivo de preocupação governamental, considerando que formam futuros professores e professoras de diversas áreas, afetando diretamente a qualidade do ensino público e privado no país. Dados do Inep, por meio do Censo da Educação Superior de 2021, apontaram que todos os 17 cursos de licenciatura nas IES, em uma escala de 0 a 100, ficaram abaixo de 50, revelando um desempenho estudantil abaixo da média. As menores médias nacionais de desempenho são nas licenciaturas em ciência da computação (30,6%), educação física (35,6%) e pedagogia (36,3%). No que se refere a evasão, a maior taxa registrada foi na licenciatura em física com 59% de desistência estudantil (Inep, 2021).

Ferreira e Bierhalz (2023) realizaram uma revisão integrativa em bases de dados de artigos científicos a fim de identificar pesquisas sobre a evasão nos cursos de licenciaturas nas universidades brasileiras de 2014 a 2023, encontrando nove estudos, majoritariamente, realizados em instituições públicas. As autoras catalogaram os fatores mais recorrentes de evasão extraídos de quatro trabalhos acadêmicos: dificuldades em conciliar o trabalho com os estudos, a desvalorização da profissão, didática ineficiente no ensino por parte dos docentes, formação básica defasada e falta de adaptação ao meio acadêmico. Nierotka e Trevisol (2016) apontam que existem vários fatores que influenciam no abandono e na mobilidade estudantil, sendo que a falta de prestígio social da profissão e os baixos salários da carreira pretendida são relevantes na decisão, principalmente nos cursos de licenciaturas que possuem os maiores percentuais de desistentes.

Esquinsani e Sobrinho (2024) discutem o termo “apagão docente” e suas variantes, com o objetivo de demonstrar que haverá a falta de professores na educação básica brasileira em um futuro próximo, de acordo com dados estatísticos, se não houver intervenções. Analisando a faixa etária dos docentes, no período de 2007 a 2021, os autores destacam uma diferença significativa entre os jovens professores(as) ingressantes na carreira, de até 24 anos e, os professores(as) que estão mais próximos(as) ao final da carreira, de 50 anos ou mais, apontando que em 2021, proporcionalmente, o índice alcançou quase 8 professores em final de carreira para cada 1 iniciante, conforme o gráfico a seguir:

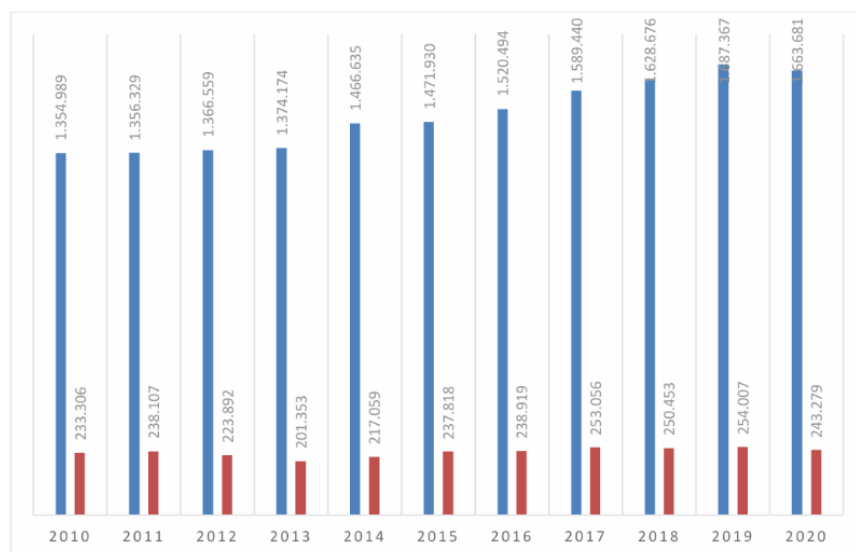
Gráfico 01- Comparativo de docentes por faixa etária: até 24 anos X 50 anos ou mais



Fonte: Elaborado por Esquinsani e Sobrinho (2024) a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2010 a 2021) e Sinopses Estatísticas do Professor (2007 a 2009).

Nesse sentido, Esquinsani e Sobrinho (2024) examinaram os índices de matrículas e dos concluintes nos cursos de licenciaturas, de 2010 a 2020, evidenciando uma grande defasagem entre o número de matrículas e de concluintes, além da incidência da evasão nestas graduações. Ao longo dos anos, nota-se que houve um pequeno aumento de matrículas nos cursos de licenciaturas, mas os números de concluintes não apresentam grandes crescimentos, permanecendo estáveis com cerca de 200 mil concluintes para aproximadamente 1 milhão e meio de matriculados. Os resultados são preocupantes, pois apontam uma discrepância no ingresso, na conclusão e na evasão dos cursos de licenciaturas, contribuindo para a ocorrência do fenômeno “apagão docente” na educação básica brasileira, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 02- Comparativo de Matrículas em Licenciaturas X Concluintes (2010-2020)



Fonte: Elaborado por Esquinsani e Sobrinho (2024) a partir dos resumos técnicos do Censo da Educação Superior de 2010-2020.

Apesar do conceito “apagão docente” aparentar ser novo, Gatti (1991) já chamava a atenção para questões da carreira docente que poderiam impactar os profissionais no futuro como “salários aviltantes, desvalorização profissional, imagem social ambígua dos professores, baixa autoestima e descontinuidade de políticas são fatores de perturbação e desarticulação nos sistemas de ensino” (Gatti, 1991, p. 64).

De igual modo, de acordo com Cunha, Sobrinho, Silveira e Sampaio (2024), as condições de trabalho precárias dos(as) docentes nas escolas envolvendo problemas de infraestrutura, jornadas exaustivas, remunerações inferiores ao piso salarial, currículos defasados, indisciplina por parte dos(as) alunos(as) e conflitos com mães e pais são alguns dos motivos que causam frustração, patologias físicas e mentais nos profissionais. Nesse sentido, todos esses aspectos negativos acabam tornando a carreira docente pouco atrativa e não estimulam um investimento pessoal, reforçando a desvalorização social da profissão e influenciando diretamente na decisão de jovens e adultos em seguir na docência.

Schwerz, Deimling, Deimling e Silva (2020) analisaram o cenário da formação docente no Brasil, considerando o ingresso, conclusão e evasão nos cursos de licenciaturas em Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química, no período de 2001 a 2015, com base nos indicadores divulgados pelo Inep em 2017. Os cursos identificados com maior evasão são o de Química com 5,1% de ingresso e 3,5% de concluintes e, Física com 4,1% de ingressantes e 2,0% de concluintes.

Os autores ponderam que esta evasão pode ser causada por inúmeras razões, sendo que a mais provável se dá pela ausência de uma base sólida de conhecimentos adquiridos na educação básica que não colaboram para o desenvolvimento nas disciplinas e a permanência no curso. Rosa (2014) reforça que estudantes oriundos de escolas públicas enfrentam barreiras em seus estudos na universidade devido sua formação básica deficiente. Além disso, Gomes, Soares, Desidério e Rocha (2019) salientam que a evasão nas licenciaturas costuma ser mais alta na área das ciências exatas, possivelmente por conta do nível de dificuldade nas disciplinas com cálculos matemáticos.

Louzano, Rocha, Moriconi e Oliveira (2010) destacam que estudantes com baixo rendimento acadêmico e perfil socioeconômico baixo são atraídos para os cursos de licenciatura. Gatti e Barreto (2009) indicam que estudantes que escolhem as licenciaturas costumam ser de classes sociais desfavorecidas socioeconomicamente, oriundos de escolas públicas, com baixo desempenho em avaliações, trabalhadores e muitos são a primeira geração da família a ingressar no ensino superior. Outros estudos confirmam que as licenciaturas recebem estudantes de grupos socialmente desfavorecidos, trabalhadores, mulheres e pessoas

com baixo desempenho escolar (Barbosa; Vieira; Tagliari, 2017; Knop; Collares, 2019; Carvalhaes; Ribeiro, 2019).

Diante deste cenário, nota-se que os cursos de licenciatura no Brasil possuem uma concorrência menor em comparação com a maioria dos cursos de bacharelado, fato que acaba alcançando estudantes mais vulneráveis, pois diante de suas características socioeconômicas e educacionais, suas escolhas pelas instituições e cursos ficam mais restritas, conduzindo essa população para profissões mais ou menos valorizadas socialmente (Ribeiro e Schlegel, 2015; Artes e Ricoldi, 2016; Nogueira, 2018; Ariovaldo, 2023).

De acordo com Pinheiro, Ribeiro e Fernandes (2023) ponderam que a evasão em cursos de licenciatura é influenciada pela falta de um discurso que valorize a carreira docente no ensino básico e acaba refletindo na decisão do estudante de migrar para outra área. Segundo os autores, também existe o fator vocacional, pois muitos estudantes ingressam na licenciatura pela baixa concorrência e, conseqüentemente, pelas notas de corte menores. Ou seja, cursar licenciatura raramente é a primeira escolha do jovem egresso do ensino médio.

Sendo assim, no sentido de construir reflexões iniciais sobre a evasão nos cursos de licenciatura do CPAQ, serão apresentadas a seguir, pesquisas que investigaram este fenômeno em outras universidades públicas que possuem graduações semelhantes em Aquidauana. Stéfani (2024) analisou a evasão no curso de Letras-Ingês de uma universidade pública do Estado do Paraná com estudantes evadidos nos anos de 2020 e 2021. Os resultados indicaram que os motivos mais determinantes na desistência foram pelo fato de o curso não estar de acordo com suas expectativas e falta de conhecimento básico na língua inglesa, prejudicando a participação nas aulas que são ministradas em inglês. Os ex estudantes sugeriram algumas ações para prevenir essas situações como mais apoio por parte dos docentes, aprimoramento de metodologias de ensino, intercâmbios e aulas auxiliares de inglês.

Motivos de evasão semelhantes também foram encontrados no curso de Letras Português-Espanhol, através do estudo de Tavares e Santos (2023), com ingressantes de 2012, 2014 e 2016 da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). A falta de motivação, desvalorização da educação, não adaptação com o ambiente acadêmico, dificuldades gramaticais e com a comunicação oral em língua estrangeira, conflitos com docentes, impasses em conciliar trabalho e estudos, problemas psicológicos e financeiros foram algumas justificativas de desistência.

Rodrigues, Abreu, Costa e Constante (2014) realizaram um estudo para analisar as razões da evasão com 14 estudantes evadidos(as) do curso de licenciatura em Matemática de uma universidade pública na cidade de Anápolis-Goiás. A população pesquisada é composta

por 4 pessoas do sexo masculino e 10 do sexo feminino, na faixa etária de 20 a 30 anos e, majoritariamente, estudantes de escolas públicas. Sobre a evasão, 43% afirmaram desistir por conta do desprestígio da profissão e falta de perspectiva de trabalho, 22% cursavam ou estão cursando outro curso, 14% pelas dificuldades encontradas nos conteúdos, 14% pela localização e 7% devido à repetência nas disciplinas.

Wilhelm e Schlosser (2018) buscaram compreender a evasão no curso de licenciatura em Geografia da Unioeste nos anos de 2012 a 2015. O estudo identificou que dos 146 ingressantes, 53% evadiram, ou seja, 77 estudantes evadidos(as), sendo 44 do sexo masculino e 33 do sexo feminino, 57% são muito jovens com idade de 17 a 20 anos. Dentre as razões da evasão, a dificuldade em conciliar trabalho e universidade, apresenta maior destaque nas respostas, pois 85% dos(as) desistentes trabalhavam. Consequentemente, tal fato resultou em uma participação limitada deste público na universidade, tanto por falta de tempo para participar das ações e/ou por falta de informações sobre as possibilidades e espaços de atuação estudantil na instituição.

Carvalho e Oliveira (2014) investigaram a evasão no curso de licenciatura em História na UFMS, Campus de Três Lagoas, nos anos de 2009 a 2013, com a participação de 33 estudantes evadidos(as), na faixa etária de 19 a 29 anos. Os resultados indicam que a evasão ocorreu no primeiro ano de ingresso, sendo que as atividades do curso, dificuldade em conciliar trabalho e estudos, além da falta de perspectiva na área foram os principais motivos de desistência, seguidos das condições financeiras e estrutura física da universidade. O estudo verificou que 54,83% dos(as) evadidos(as) residiam em Três Lagoas e os demais habitavam em cidades do interior de São Paulo e da região da Costa Leste sul-mato-grossense. Além disso, após a desistência do curso, 11 ingressaram em outras graduações e 20 não iniciaram nenhuma, sendo que 18 afirmaram ter tomado a decisão certa em desistir, enquanto 13 afirmaram que se arrependeram da decisão.

Neves e Allain (2017) exploraram a evasão no curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública de Minas Gerais de março a agosto de 2016. Dos 119 participantes do curso, 58,9% são concluintes e 41,1% desistentes. Nos resultados da pesquisa, 29% dos desistentes apontaram a reopção de curso como o motivo mais determinante da evasão que consiste na transferência dentro da mesma universidade para outras graduações da área de saúde, como se o curso fosse uma espécie de “atalho” para o curso desejado. Outras justificativas mencionadas para a evasão, se referem ao fato de o curso ser noturno, algo que acaba sendo cansativo para alguns estudantes trabalhadores do período diurno, gerando uma dificuldade em conciliar o trabalho com a universidade.

O caráter “bacharelesco” do curso foi um destaque no estudo de Neves e Allain (2014), evidenciando um ponto de divergência entre concluintes e desistentes. Os concluintes enxergam o curso mais próximo de um bacharelado, pois possui atividades que não privilegiam discussões relacionadas à educação, com Trabalhos de Conclusão de Curso e Semanas da Biologia que não abordam temas da educação, além dos docentes que não tem preparação para ensinar, fazendo do curso de licenciatura, um curso que não fortalece a docência. Já os desistentes sugerem que se o curso fosse de bacharelado, poderia ser mais atraente e favorecer a permanência, indicando pouca conexão destes ex estudantes com a carreira docente.

Guedes e Moreira (2018) analisaram a evasão no curso de licenciatura em Pedagogia em uma universidade federal do Rio de Janeiro de 2011 a 2014. Foram identificados 126 estudantes evadidos(as) do período vespertino e 112 do período noturno, sendo que a maior taxa de evasão foi encontrada nos três primeiros semestres de curso nos dois períodos. Os motivos envolvem dificuldades em conciliar o trabalho com os estudos, devido à distância da universidade em relação aos seus locais de trabalho e/ou residência, incompatibilidade de horários, dificuldades financeiras, desinteresse pelas possibilidades profissionais e condições salariais da profissão, além da falta de espaços de convivência e locais para refeições com alimentação de qualidade. Além disso, após a evasão do curso, 21 dos estudantes evadidos continuaram seus estudos no ensino superior, sendo que 16 mudaram de curso e de universidade, apenas 4 continuaram no curso de Pedagogia.

Sobre os cursos de licenciatura intercultural indígena, não foram encontradas pesquisas com a proposta de investigar a evasão de estudantes indígenas. Há poucos estudos voltados para a permanência e trajetória acadêmica da população indígena na universidade em cursos comuns de graduação e pós-graduação. Renault e Albuquerque (2023) buscaram identificar estudantes indígenas na Universidade de Brasília (UnB), entre 2004 e 2013, identificando 108 estudantes, 59 do sexo feminino e 49 do sexo masculino, majoritariamente, das regiões Nordeste e Norte do Brasil, pertencentes a 35 diferentes etnias, sendo que 26,9% eram concluintes e 43,5% foram desistentes. Dentre os cursos com maior concentração de estudantes indígenas, destacam-se os da área de Ciências da Saúde com 55 estudantes, Ciências Agrárias com 25 e 15 na Ciências Sociais Aplicadas. O estudo não explorou os motivos de evasão, mas revelou que, considerando o número de ingressos e permanência, os índices de evasão são superiores a 40%.

No contexto das licenciaturas analisadas anteriormente, nota-se que apesar dos cursos pesquisados pertencerem a áreas do conhecimento distintas, alguns motivos de evasão marcam presença em todos, como a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos, não adaptação à universidade, pouca identificação com a carreira docente e o fato do curso não ter sido a

primeira opção de escolha. Outro ponto de destaque nos estudos, evidencia que a ocorrência mais comum é a evasão temporária do curso, tendo em vista o reingresso de estudantes desistentes em outro curso ou IES, não representando uma evasão permanente do sistema de ensino superior. Nesse sentido, os resultados servem para nortear hipóteses iniciais sobre a permanência e evasão nos cursos de licenciatura do CPAQ a fim de auxiliar na investigação da realidade e da população em questão.

Diante dos motivos de evasão identificados nos cursos de licenciatura e das problemáticas que permeiam a carreira docente, em diversas pesquisas, os(as) autores(as) mencionam possíveis soluções que poderiam ajudar a fortalecer essas graduações e incentivar a permanência estudantil, envolvendo propostas de intervenção que demandam financiamento governamental e políticas específicas para os cursos de licenciatura, para além do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica.

O PIBID é um programa específico para os cursos de licenciatura e compõe a Política Nacional de Formação de Professores do MEC. Sua finalidade é fomentar a iniciação à docência, promovendo a inserção dos(s) estudantes dos cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas, contribuindo no seu processo de formação e nas suas experiências pedagógicas nas salas de aula, além de auxiliar na melhoria da qualidade do ensino com a integração entre a educação superior e a educação básica (MEC, 2025). A Residência Pedagógica é uma modernização do PIBID, aprimorando a formação dos(as) licenciandos(as) por meio de uma vivência maior nas escolas e na prática docente para além dos estágios obrigatórios da grade do curso (MEC, 2025). O pagamento das bolsas do PIBID e da Residência Pedagógica são realizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Esquinsani e Sobrinho (2024) salientam que algumas iniciativas governamentais com o objetivo de incentivar o ingresso e a permanência nos cursos de licenciatura ainda se demonstram muito tímidas, como é o caso do PIBID, defendendo uma política nacional docente que inclua mais investimentos por parte do poder público nas universidades e escolas públicas. Nesse sentido, o governo federal anunciou um pacote de medidas na área da educação, em janeiro de 2025, que pretende promover, fortalecer e valorizar a docência no Brasil. Dentre as iniciativas, foram lançados o benefício Pé-de-Meia Licenciaturas e o programa Mais Professores que será um concurso anual para seleção de docentes em todo país (MEC, 2025).

O Pé-de-Meia Licenciaturas consiste em uma bolsa de incentivo que visa beneficiar estudantes com alto desempenho no Enem que escolheram estudar em cursos de licenciaturas a fim de incentivar o ingresso, permanência, conclusão e reduzir as taxas de evasão. O

pagamento do benefício é no valor de R\$1.050 mensal, sendo que R\$700,00 possui saque imediato e R\$350,00 fica retido em uma poupança com saque após iniciar a docência em uma escola pública de ensino em até cinco anos. A inscrição pode ser realizada diretamente pelo Sisu, Prouni ou Fies, a partir das edições de 2025, sendo que os requisitos são possuir nota igual ou superior a 650 pontos no Enem e ingressar em um curso de licenciatura avaliado com nota 4 ou 5 pelo MEC. Os critérios de manutenção envolvem cursar a quantidade de créditos obrigatórios por semestre, possuir desempenho acadêmico satisfatórios nos créditos matriculados e iniciar a carreira na rede pública de ensino em até cinco anos. Para 2025, foram ofertadas até 12 mil bolsas sob responsabilidade da Capes (MEC, 2025).

Por ser um benefício em processo de implementação, não é possível tecer tantas considerações, apesar da proposta demonstrar potencial para uma efetiva valorização dos cursos de licenciaturas, as 12 mil bolsas disponíveis aparentam ser um quantitativo pequeno para o enfrentamento dos diversos problemas que rodeiam estas graduações. Não obstante, são 68 mil cursos desta modalidade no país e 372 mil participantes do Enem 2024 que alcançaram o desempenho necessário e estão aptos para receber o benefício (MEC, 2025). Diante deste cenário, os resultados do Pé-de-Meia Licenciaturas só poderão ser mensurados nos próximos anos, por meio das taxas de ingresso, desempenho, permanência, conclusão e evasão nas universidades.

2.2 Diversidade estudantil

A Lei de Cotas, já apresentada no capítulo anterior, possibilitou que 50% das vagas nas universidades públicas fosse reservada para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, sendo subdivididas em categorias, a fim de atender públicos conforme classe social, raça, cor e etnia. Um estudo realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), destaca a efetividade da Lei de Cotas nas IFES, revelando que o índice de estudantes pretos(as), pardos(as) e indígenas ultrapassou, de forma inédita, a porcentagem de estudantes brancos(as) em 2020. Em 2010, o total de matrículas nas IFES correspondia a 656.167, sendo que 273.818 (42%) eram pretos, pardos e indígenas. Em 2020, o total era 1.128.672 e, mais da metade, 597.486 (53%) são pretos(as), pardos(as) e indígenas.

Senkevics e Mello (2019), ao analisar o perfil socioeconômico e racial dos ingressantes das IFES entre 2012 e 2016, destacam que a Lei de Cotas ampliou a “participação dos estudantes de escolas públicas e negros/indígenas em instituições, cursos e turnos de diferentes

níveis de competitividade e prestígio social.” Santana (2023) defende que a Lei de Cotas é um importante instrumento de cidadania decolonial, tendo em vista que consegue romper com as estruturas de poder do colonialismo excludente, presente nas instituições do mundo moderno, garantindo a entrada das populações em desvantagem socioeconômica e sem visibilidade nas IES. A autora pondera que o sistema de cotas possibilitou o acesso aos direitos fundamentais e constitucionais, incluindo o direito à educação, devendo ser garantido à todas e todos, independentemente de suas características étnico-raciais, colaborando para a reconstrução de “um sistema de dominação e exploração”.

De acordo com os resultados encontrados na literatura científica, é possível considerar que o objetivo do Estado brasileiro, previsto em diversos dispositivos legais, que visava democratizar o ensino superior e reduzir a exclusão social e étnico-racial está sendo alcançado, a partir da vigência da Lei de Cotas que remodelou as IFES e trouxe uma “nova cara” para a educação superior que era singular, homogênea e dominante.

A garantia do ingresso de grupos étnico-raciais nas IFES, possibilitou que este público fosse notado, bem como suas particularidades que foram ganhando visibilidade e abrindo discussões sobre temas que não eram abordados nas universidades, como a questão racial, o racismo estrutural e a existência dos conhecimentos ancestrais de seu povo. Santana (2023) baseada na ideia de José Jorge de Carvalho sobre a produção legítima de conhecimento, salienta que “a maior diversificação do corpo docente e discente das universidades abre horizontes a um mundo futuramente pluriépistêmico, no qual saberes se encontram, assim como seus sujeitos constituintes e constituidores” (Carvalho, 2020 *apud* Santana, 2023, p. 10).

As políticas de ações afirmativas no ensino superior funcionam como uma ferramenta de promoção da justiça social, considerando que o acesso nas IES era limitado e a concorrência por uma vaga era desleal, pautada por razões de origem étnico-racial e/ou socioeconômica. Um bom desempenho nos processos seletivos para obter aprovação no curso desejado depende, principalmente, da qualidade do ensino escolar e dos conhecimentos adquiridos durante a formação, fato que não eram tão favoráveis para estudantes de escolas públicas. Um levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Síntese de Indicadores Sociais de 2018, aponta que apenas 36% dos(as) estudantes de escola pública ingressaram em uma universidade, sendo que o percentual de estudantes de escolas particulares ingressantes alcançou 79,2%, expondo as desigualdades de acesso educacionais na educação básica e no nível superior.

No que se refere ao fator socioeconômico, dados divulgados pelo Fonaprace e Andifes em 2018, na V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das

Universidades Federais, aponta um percentual de estudantes inseridos na faixa de renda mensal familiar per capita até um e meio salários mínimos. Em 1996, esse índice representava 44,3% estudantes, mantendo-se próximo aos números encontrados nas pesquisas realizadas em 2003 e 2010. No entanto, a partir de 2014, ocorre um aumento significativo de estudantes nessa faixa de renda, sendo 66,2% do total de estudantes da graduação, atingindo 70,2% em 2018 (Andifes, 2019). Os resultados demonstram a efetividade da Lei de Cotas no alcance da diversidade étnico-racial e socioeconômica do país, gradativamente, viabilizando um nivelamento do perfil discente nas universidades brasileiras.

Inicialmente, quando a Lei de Cotas foi promulgada, não havia previsão de cotas para pessoas com deficiência nas IFES, realidade alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que trata da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016). Sobre o acesso e a inclusão de pessoas com deficiência nas IFES, Silva e Pimentel (2021) afirmam que diversas políticas de ações afirmativas implementadas, colaboraram para o ingresso dessa população, mas se a universidade é um ambiente desafiador para estudantes sem deficiência, os obstáculos para permanecer neste espaço são muito maiores para quem possui deficiência e enfrenta diversas barreiras no cotidiano. As autoras defendem que a inclusão das pessoas com deficiência nas IFES só será garantida se houver condições reais de permanência que permita aos estudantes “usufruir dos espaços físicos, dos equipamentos disponíveis, de recursos materiais, audiovisuais, informacionais, bem como de um maior preparo de docentes para o atendimento” (Silva; Pimentel, 2021).

O Censo da Educação Superior de 2019, sinaliza um aumento de 113% no número de estudantes com deficiência nos cursos de graduação entre 2009 e 2018, totalizando 50.683 matrículas, equivalente a 0,6% com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. As deficiências mais comuns declaradas pelos(as) estudantes nas matrículas correspondem a deficiência física (32,3%), baixa visão (27,4%) e deficiência auditiva (13,0%) (INEP, 2019). Chegar no ensino superior é um acontecimento memorável para pessoas com deficiência que possuem menor acesso à educação, ao trabalho e à renda, segundo informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) em 2022. A taxa de analfabetismo dessa população é de 19,5%, enquanto para as pessoas sem deficiência foi de 4,1% (PNAD, 2022).

Números sobre a diversidade sexual também são relevantes para entender um pouco mais sobre a população estudantil nas IFES. Em 2018, acerca da identidade de gênero, o Fonaprace divulgou que 48,1% representam o percentual de mulheres cis; 40,1% são homens

cis; 0,6% não-binário; 0,1% mulher trans; 0,1% homem trans; 4,5% preferiram não responder e 3,7% preferiram não se classificar. Ainda sobre a população pesquisada, 78,1% se considera heterossexual; 16,4% é LGBTQIAPN+; 0,3% é assexual; 2,9% preferiram não se classificar e 1,9% preferiram não responder. Por fim, sobre o sexo biológico, 54,6% são do sexo feminino, 45,1% do sexo masculino e 0,3% não declararam nenhum (Fonaprace, 2018). Nos resultados apresentados, a população feminina representa a maioria no ensino superior, tanto no aspecto da identidade de gênero como no sexo biológico.

Em 2022, por meio do Comitê de Governança Institucional, a UFMS implementou uma plataforma intitulada “UFMS em Números”, centralizando dados estatísticos para fornecer maior transparência e conhecimento sobre a universidade, reunindo informações sobre estudantes, servidores, egressos e cursos de graduação e pós-graduação (UFMS, 2022). Nesta plataforma, há dados socioeconômicos dos(as) ingressantes a partir de 2011, que registram a porcentagem de estudantes conforme o gênero, raça, cor, etnia, faixa etária, deficiência, origem, tipo de ingresso, modalidade da vaga e outros aspectos, possibilitando uma compreensão mais ampla sobre o perfil discente em cada região da UFMS e como as políticas institucionais podem ser aplicadas de forma mais eficiente.

Sobre o Campus de Aquidauana, é possível conhecer algumas características da população que será investigada, além de observar as mudanças significativas que foram promovidas pela Lei de Cotas, permitindo construir noções iniciais do universo a ser explorado no decorrer da pesquisa. A seguir, foi elaborada uma tabela que trata das taxas de ingressos e das modalidades das vagas ocupadas nos cursos de graduação, no período de 2011 a 2019:

Tabela 06- Ingressos nos cursos de graduação de 2011 a 2019 (UFMS/CPAQ)

Ano/ semestre	Ingressos	Sisu	Vestibular	Portador de diploma	Outros ingressos	Ampla	Cota	Outros ingressos
2011/1	459	317	118	19	5	95%	-	5%
2011/2	71	70	-	-	1	99%	-	1%
2012/1	308	303	-	-	5	98%	-	2%
2012/2	118	99	-	17	2	84%	-	16%
2013/1	311	277	-	31	3	79%	10%	11%
2013/2	59	59	-	-	-	85%	15%	-
2014/1	281	249	-	29	3	69%	20%	11%
2014/2	71	67	-	4	-	61%	34%	6%
2015/1	332	217	86	17	12	69%	22%	9%
2015/2	84	77	-	6	1	51%	40%	8%
2016/1	314	312	-	-	2	51%	49%	1%
2016/2	85	85	-	-	-	51%	49%	-
2017/1	364	297	-	37	8	45%	43%	12%
2017/2	97	72	-	16	7	41%	35%	24%
2018/1	407	244	51	19	11	50%	43%	7%
2018/2	27	-	-	23	4	-	-	100%

2019/1	416	244	71	33	13	43%	46%	11%
2019/2	29	-	-	23	6	-	-	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma UFMS em Números (2025).

Para contribuir na análise dos dados, é importante ressaltar que o Sisu foi criado em 2010, sendo que as vagas na UFMS começaram a ser preenchidas pelo sistema em 2011. Além disso, a Lei de Cotas começou a vigorar em 29 de agosto de 2012, mas não foi incorporada nos processos seletivos do ano, tendo em vista que as IFES costumam realizar os certames em junho ou julho, para que o semestre se inicie em agosto. Nota-se que houve alterações gradativas nos percentuais das vagas ocupadas a partir de 2013, considerando que as cotas alcançam quase 50% em 2016. Foi destacado em negrito, os anos de 2015 a 2019, que corresponde ao recorte temporal desta pesquisa e quando a distribuição das vagas foi apresentando mais equilíbrio.

Sobre o perfil dos(as) ingressantes, considerando a mesma época analisada anteriormente, as mudanças podem ser observadas nos percentuais que tratam do gênero, raça, cor e etnia. A partir de 2013, pós Lei de Cotas nas IFES, as informações étnico-raciais passaram a ser registradas em maior grau, apesar de ainda existir ingressantes que não se autodeclaram, é notável que esse índice diminuiu com o passar dos anos. Nota-se que, o público do CPAQ é composto, majoritariamente, por pessoas do gênero feminino e, após as cotas, a população negra e indígena começa a ingressar de forma mais expressiva, ultrapassando os percentuais da população branca e amarela, conforme a tabela a seguir:

Tabela 07- Gênero, raça, cor e etnia nos cursos de graduação de 2011 a 2019 (UFMS/CPAQ)

Ano/ semestre	Gênero feminino	Gênero masculino	Branca	Parda	Preta	Indígena	Amarela	Não declarada
2011/1	239	220	32	34	8	26	1	358
2011/2	39	32	35	4	6	4	4	18
2012/1	193	115	48	48	29	10	0	173
2012/2	66	52	50	17	9	6	3	33
2013/1	188	123	113	82	17	20	8	71
2013/2	29	30	20	14	10	2	3	10
2014/1	184	97	105	80	26	24	8	38
2014/2	36	35	21	33	8	2	2	5
2015/1	202	130	70	72	23	103	4	60
2015/2	50	34	27	31	6	10	1	9
2016/1	203	111	82	118	23	76	3	12
2016/2	60	25	20	35	6	21	2	1
2017/1	236	128	102	122	28	93	5	14
2017/2	61	36	29	34	4	26	1	3
2018/1	254	153	104	150	25	114	3	11
2018/2	15	12	8	9	2	5	0	3
2019/1	250	166	101	130	29	89	7	60
2019/2	19	10	9	8	1	6	0	5

Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma UFMS em Números (2025).

De igual modo, foram destacados em negrito, os anos de 2015 a 2019, sendo o período em que será investigada a evasão e que compreende o maior aumento no ingresso da população negra e indígena. Santana (2023) e Almeida (2019) salientam que populações historicamente discriminadas e excluídas costumam enfrentar dificuldades educacionais, principalmente, nas universidades que possuem um sistema estrutural com raízes colonialistas, ao passo que os autores reforçam a necessidade de se considerar os marcadores classistas e étnico-raciais no contexto universitário, pois são um ponto importante para a consolidação de uma situação de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, os dados apresentados permitiram conhecer um pouco sobre o público que ingressou no período em que será pesquisado, além de possibilitar ter uma visão das alterações que ocorreram após a implementação da Lei de Cotas. Foi possível considerar que no CPAQ, a população indígena, além dos pretos e pardos, estudantes oriundos de escola pública, tiveram seu acesso à educação superior viabilizado, mas a permanência se apresenta como um desafio maior a ser enfrentado. As peculiaridades envolvidas nas licenciaturas e as causas da evasão quando somadas aos aspectos socioeconômicos, culturais e étnico-raciais da região, podem indicar possíveis vulnerabilidades sociais e dificuldades educacionais que afetem a permanência estudantil de tal forma que sejam fatores determinantes para a evasão nos cursos.

2.3 Questões sociais e vulnerabilidades

O conceito de questão social é muito discutido no Serviço Social, tendo em vista que é considerado o objeto de trabalho dos(as) assistentes sociais, mas não se trata de uma matéria exclusiva desta categoria, pois a intervenção profissional do Serviço Social não é a única capaz de promover transformações na sociedade. De acordo com Iamamoto (2003, p. 27), a questão social consiste em um “[...] conjunto de expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada [...]”, podendo ser consideradas todas as situações de desequilíbrio social, resultantes da contradição capital x trabalho, que fragilizam a vida das pessoas, violam direitos humanos e causam prejuízos tais como o analfabetismo, a violência, o desemprego, a favelização e a fome (Machado, 1999).

Famílias e pessoas em desvantagem social acabam ficando mais expostas diante da hipossuficiência de recursos sociais e materiais, vivenciando em seu cotidiano as diversas manifestações das desigualdades sociais e sendo alvo das ações de proteção social e políticas

públicas nas áreas de assistência social, saúde, educação, dentre outras. A questão social também está inserida nas universidades públicas, pois este ambiente é composto por uma população com vasta diversidade étnico-racial, social e cultural que produz e reproduz desigualdades. Nesse sentido, a assistência estudantil se destaca como a principal política pública capaz de atuar no enfrentamento das vulnerabilidades que aparecem nas IFES, sendo uma modalidade de assistência social na educação, tendo em vista que atende estudantes que necessitam de apoio para suprir suas necessidades básicas que viabilizam sua permanência na universidade.

Como já apresentado anteriormente, os cursos de licenciatura nas universidades costumam receber estudantes com um perfil socioeconômico baixo, formação escolar defasada, egressos de escolas públicas, trabalhadores e muitos são os primeiros membros da família a estudar no ensino superior (Gatti; Barreto, 2009;), fatos que evidenciam uma condição de desvantagem social e caracterizam uma vulnerabilidade socioeconômica. Em 2018, durante a V Pesquisa do Perfil Socioeconômico nas IFES, o Fonaprace explorou aspectos socioeconômicos e utilizou conceitos da assistência social, a exemplo da definição de vulnerabilidade da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), para contextualizar o cenário social identificado.

Esta pesquisa do Fonaprace é de grande relevância para as IFES e seus achados irão subsidiar a elaboração deste subcapítulo, pois os dados apresentados permitem conhecer a realidade vivida pelos estudantes nas universidades federais com mais profundidade. Tal estudo colabora nas reflexões acerca do alcance da assistência estudantil, oferecendo suporte para a tomada de decisões que visam aprimorar esta política para evitar que as vulnerabilidades sociais fragilizam ainda mais a dignidade e o bem-estar dos(s) estudantes, além de impedir seu pleno acesso e usufruto do direito à educação.

O Fonaprace definiu que o conceito de vulnerabilidade envolve situações amplas da realidade social que não são marcadas apenas pela condição de renda, mas por aspectos relacionados com a perda ou fragilidade de vínculos afetivos, pertencimento e sociabilidade; discriminações etárias, étnicas, raciais, sexuais, de gênero ou por deficiências; exclusão pela pobreza; acesso precário ou inexistente aos serviços públicos; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência familiar, grupal e/ou individual; inserção deficiente ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social.

É válido destacar que as situações apresentadas acima podem ocorrer na vida dos(as) estudantes sem comprometer a renda per capita mensal, não se tratando de problemas que

envolvem aspectos financeiros, mas que ainda se caracterizam como uma condição de vulnerabilidade, podendo também envolver várias circunstâncias de forma simultânea, multiplicando seus agravos no âmbito pessoal e acadêmico. No gráfico a seguir, é possível verificar que algumas expressões da questão social aparecem nas respostas do corpo discente das IFES como situações que impactam negativamente no desempenho acadêmico, algo que reforça a importância das ações de assistência estudantil, não só por meio dos auxílios financeiros, mas também através de um acompanhamento pedagógico, psicológico e social.

Gráfico 03- Dificuldades estudantis que impactam no desempenho acadêmico (em %) - 2018



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

Estudos apontam que a evasão é mais recorrente durante o primeiro ano de ensino superior. Carvalho e Taveira (2012) defendem que as instituições desenvolvam programas de apoio aos ingressantes que melhorem a adaptação que estimulem habilidades e promovam oportunidades a fim de fortalecer o sentimento de pertencimento no ambiente universitário. O período de ingresso costuma ser o mais crítico, pois é um momento de ruptura de etapas na vida do(a) estudante, relacionado a diversas variáveis acadêmicas, financeiras e institucionais. Matta, Lebrão e Heleno (2017) salientam que os relacionamentos interpessoais podem contribuir para um melhor rendimento escolar e postergar as chances de evasão.

Andriola, Ribeiro e Moura (2005) ponderam que a decisão de evadir ou persistir no curso é um processo psicossocial, composto por um conjunto de aspectos pessoais e sociais que abrangem a experiência individual do(a) estudante e sua adaptação na universidade, depois

inclui o apoio familiar, incentivo dos amigos, o prestígio da instituição, sua situação socioeconômica e a possibilidade de transferência institucional. De igual modo, Ganam e Moreira (2018) argumentam sobre a importância de se enxergar o(a) estudante de forma plural e não de maneira singular, sendo necessário considerar o contexto psicossocial e suas experiências de vida como parte da construção do(a) estudante e que refletem na permanência universitária. Segundo as autoras, “este letramento social de sua condição pode nos ajudar a compreender sobre o que falamos, sobretudo ao nos ajudar a desmontar o estudante genérico, aquele que só serve como letra morta de relatórios de sucesso institucional” (Ganam; Moreira, 2018).

É válido pensar que as vulnerabilidades socioeconômicas já vivenciadas por estudantes em desvantagem social antes do ingresso, podem comprometer a permanência e conclusão dos cursos quando somadas com as mais diversas formas de exclusão existentes na universidade. Esta exclusão pode ocorrer de várias maneiras, principalmente, em decorrência de práticas de violência, opressão e intolerância, infelizmente, presentes em alguns espaços do contexto universitário, gerando desconfortos e sofrimentos que interferem na permanência estudantil.

A pesquisa de Maito, Panúncio-Pinto e Vieira (2022) trata da violência interpessoal em uma universidade, relatada por 17 participantes, incluindo estudantes, funcionários e docentes. As autoras identificaram uma diversidade de violências de gênero e raça, assédio moral e violência institucional por meio das narrativas que descrevem práticas de tortura e múltiplas agressões físicas, sexuais e psicológicas durante a realização de trote, recepção institucional, festas universitárias e também nas salas de aula.

Prestes e Jezine (2021) discutem a violência institucional e simbólica que afetam estudantes vulneráveis. Amparadas nos estudos de Bourdieu e Wacquant, as autoras salientam que a universidade é um sistema organizado de forma burocrática com regras, hierarquias, desigualdades, padrões e exigências, influenciando as relações institucionais que faz a seleção e distinção dos(as) estudantes, algo que prejudica àqueles que não possuem condições sociais e recursos culturais, direcionando essa população para um processo automático de opressão e expulsão.

É por este motivo que, dentre as principais causas de evasão, a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos é uma das justificativas mais apontadas por estudantes, pois evidencia a pouca disponibilidade para se dedicar exclusivamente nas atividades acadêmicas e a necessidade de precisar trabalhar como forma de sobrevivência, questões que não eram intrínsecas aos estudantes de classes privilegiadas (Bourdieu; Wacquant, 2005 *apud* Prestes; Jezine, 2021).

Autores como Pereira, Carneiro, Brasil e Corassa (2015) destacam as demandas pedagógicas apresentadas pelos(as) estudantes com o objetivo de solucionar a defasagem no ensino básico, por meio de ações que possam proporcionar um nivelamento adequado em conteúdos básicos como os programas de monitoria, tutoria, reforço escolar e orientações voltadas para um bom desempenho acadêmico, superando as dificuldades e deficiências que afetam o rendimento estudantil e levam à desistência do curso.

Almeida (2006) salienta a importância de se considerar os problemas que atravessam o ensino básico nas escolas públicas, mencionando que na universidade, não é apenas os ingressantes que chegam com expectativas, mas também a instituição com seu corpo técnico e docente que idealiza um(a) novo(a) estudante preparado(a), pronto(a) para a rotina de estudos, seminários, pesquisa, capaz de fazer cálculos matemáticos e conversar em inglês. Sobre os(as) estudantes oriundos de grupos populares, o autor menciona que eles se sentem “fora do lugar, devedores eternos do ideal, que, diga-se de passagem, raras vezes é encontrado nos corredores das faculdades e institutos” (Almeida, 2006, p. 9).

Em muitas equipes de assistência estudantil de outras universidades federais, existe um profissional da Pedagogia que faz diferença no desenvolvimento das ações, garantindo um acompanhamento estudantil mais integral, pois contempla três dimensões importantes que estão ligadas à permanência: social, psicológica e pedagógica. Em algumas equipes da UAP-AES na UFMS, essa função é exercida por um técnico em assuntos educacionais, um cargo de nível superior, ocupado por uma pessoa formada em um curso de licenciatura em qualquer área, responsável por prestar suporte nas dificuldades pedagógicas dos(as) estudantes.

Na pesquisa de Santos e Freire (2022), o apoio pedagógico é caracterizado pela realização de atividades que estimulam os(as) estudantes a construir uma relação de qualidade com o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia, aprimorando suas habilidades, fortalecendo sua identidade estudantil e vínculos com a universidade. Os autores destacam que os(as) profissionais da assistência estudantil percebem que estudantes em acompanhamento social, psicológico e pedagógico apresentam novas posturas com os estudos, adquirindo mais motivação e disposição, tornando-se sujeitos ativos em sala de aula e nos projetos, além de fortalecerem seus vínculos com os cursos e com a universidade.

É notável que a Lei de Cotas ampliou a representatividade estudantil e exigiu das universidades uma nova postura que contemple formas diferentes de olhar para as necessidades específicas dos novos grupos que ingressaram neste espaço, diante das desigualdades sociais e educacionais apresentadas, a fim de promover sua permanência e conclusão. Apesar de diversas

políticas de inclusão e permanência adotadas, a evasão persiste e suas causas continuam sendo as mais diversas, evidenciando a necessidade de se conhecer todos os fatores envolvidos para a adoção de novas estratégias de intervenção. Em um território como Aquidauana, com uma vasta diversidade étnico-racial, os aspectos psicossociais e culturais da região podem se fazer presentes na vivência estudantil e serem determinantes no processo de permanecer ou evadir.

2.4 A atuação do Serviço Social

A “defesa intransigente dos direitos humanos” é um dos princípios fundamentais que norteiam a prática dos(as) assistentes sociais, de acordo com o Código de Ética da profissão, que também estabelece o “reconhecimento da liberdade como valor ético central” (CFESS, 1993). Reconhecidos como profissionais há 31 anos no Brasil, pela Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, atuam no acolhimento, orientação, acompanhamento e encaminhamento da população para outros órgãos e serviços a fim de viabilizar não só o conhecimento, mas o acesso aos seus direitos, através das políticas públicas que contribuem para a melhoria da qualidade de vida, da dignidade humana, bem como a superação das desigualdades sociais e regionais.

Desde a gênese da profissão, marcada por ações de caridade e filantropia vinculadas à igreja católica e desempenhadas pelas moças e damas da alta burguesia, assistentes sociais são conhecidos(as) por sua intervenção direta com as pessoas, principalmente, em contextos sociais de fragilidade (Iamamoto, 2005; Carvalho, 2005). Tanto de forma individual ou coletiva, a prática é voltada para pessoas que necessitam de assistência para atendimento de suas necessidades, estão com direitos violados, em risco social ou em vulnerabilidade social, com vínculos familiares/comunitários enfraquecidos ou rompidos, através de seus instrumentos técnicos diretos e indiretos, dentre eles, as entrevistas, visitas domiciliares e/ou institucionais, acolhimento social, acompanhamento social, dinâmicas em grupo, reuniões, estudo social, relatório social, parecer social e perícia social.

O campo de trabalho dos(as) assistentes sociais, majoritariamente, é na esfera pública, nos mais diversos espaços institucionais, mas também atuam na esfera privada, como em empresas, além do terceiro setor, em organizações não-governamentais. Na esfera pública, apesar do senso comum relacionar sua atuação na política pública de Assistência Social, é uma profissão inserida nos três poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, nos níveis Municipal, Estadual e Federal, nas áreas de Assistência Social, Saúde, Educação, Habitação, Previdência Social, Sistema Penitenciário, Forças Armadas, entre outras.

Na Educação, assistentes sociais já atuavam desde a década de 90, tendo em vista que a pobreza e as desigualdades sociais existentes no país, se manifestam nas escolas e atingem os estudantes e suas famílias, comprometendo o rendimento escolar, interesse pelo aprendizado e a permanência de crianças e adolescentes (CFESS, 2001). Nesse sentido, o Serviço Social possui a capacidade técnica necessária para realizar estudos sociais, com o objetivo de conhecer profundamente e analisar de forma crítica a realidade social na qual os(as) estudantes e suas famílias estão inseridos, produzindo pareceres sociais que podem indicar possibilidades de enfrentamento das questões sociais identificadas para superação ou minimização de seus efeitos (CFESS, 2013). Esse campo de trabalho foi efetivado, após diversas reivindicações por parte da categoria, resultando na promulgação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que estabelece a inserção de assistentes sociais e psicólogos(as) nas equipes multiprofissionais da rede pública. O trabalho multiprofissional consiste em “desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais” (Brasil, 2019).

Na Educação Superior, antes do PNAES ser um programa em 2010, a assistência estudantil foi um plano nacional, regulamentado pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, com o objetivo principal de reduzir a evasão de estudantes. Sendo assim, diante da materialização da assistência estudantil com financiamento específico, a partir de 2008, houve a realização de concursos públicos para contratação de profissionais, sendo que as primeiras vagas foram para assistentes sociais (Menda; Seibt; Silva; Kristensen, 2022). Inicialmente, a prática profissional era direcionada para a análise socioeconômica de estudantes mais vulneráveis a fim de auxiliar na distribuição dos recursos públicos do plano nacional, no entanto, outras demandas estudantis foram surgindo e houve a necessidade de ampliar a equipe com pedagogos, psicólogos e outros profissionais (Silveira, 2012).

Nas universidades federais, a atuação dos(as) assistentes sociais é constantemente vinculada aos editais da assistência estudantil e às concessões dos auxílios financeiros, sem considerar intervenções em outras situações que estão diretamente relacionadas com a garantia de direitos, integração, bem-estar, permanência e outros assuntos estudantis. Assistentes sociais possuem senso crítico, capacidade de articulação e um conhecimento amplo dos serviços públicos do território, podendo ser considerados(as) profissionais de referência para assistência e acompanhamento dos(as) estudantes, pois seu fazer profissional na universidade caminha para uma direção que vai além da gestão dos auxílios estudantis.

A UFMS, em seu quadro de servidores técnicos-administrativos em educação, possui assistentes sociais na Cidade Universitária, lotadas na SEAE e, em todos os dez Câmpus,

lotadas nas SETAES, que desempenham atribuições semelhantes, mas também realizam ações isoladas em algumas situações, tendo em vista que cada Câmpus possui uma realidade social com suas particularidades regionais. Além disso, nos Câmpus, várias(os) assistentes sociais foram indicados(as) para assumirem a responsabilidade técnica da SETAES, através de uma função gratificada de Auxiliar de Gestão Acadêmica, para administrar o setor, as ações de assistência estudantil e outras demandas que surgem, como é o caso do CPAQ.

No CPAQ, o Serviço Social está presente na equipe da SETAES, composta por assistente social, psicóloga e assistente em administração. Na infraestrutura, a SETAES está localizada no bloco A, ao lado da secretaria acadêmica, próxima da biblioteca, do jardim e da área de convivência e recreação dos(as) estudantes, em um espaço acessível e de grande circulação de pessoas. A sala de trabalho é básica, sem divisórias, possui armários com documentação e as mesas dos três profissionais da equipe. Não é possível realizar grandes atividades na sala, apenas pequenas reuniões e atendimentos que não sejam restritos. Tanto a assistente social como a psicóloga, não possuem sala individual e realizam seus atendimentos técnicos em uma sala privativa. A sala é utilizada de forma alternada entre as profissionais, nos casos em que a demanda é específica de cada área e o sigilo das informações precisa ser preservado, conforme seus respectivos Códigos de Ética.

De acordo com a descrição das atividades no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, o cargo de assistente social é responsável pelos atendimentos sociais que inclui acolhimento, escuta, entrevista, orientação e acompanhamento de estudantes que estejam vivenciando situações, tanto no âmbito pessoal quanto no acadêmico, que interferem no seu desempenho e dificultam sua permanência na universidade, além de limitar suas possibilidades de vivência acadêmica em outras áreas como ensino, pesquisa, extensão, cultura e esporte.

O objetivo da prática profissional é identificar as necessidades ou dificuldades dos(as) estudantes e indicar possibilidades de intervenção nessas ocorrências. Esse processo envolve orientações sobre seus direitos, incluindo os auxílios da assistência estudantil que podem suprir essas demandas, além de outros serviços internos que existem na UFMS. Caso seja uma questão que não esteja ao alcance institucional, é realizado o encaminhamento para serviços externos à UFMS, através da articulação com a rede pública, privada e não-governamental no município em que os(as) estudantes habitam. Nesse sentido, fica evidente que a atuação de assistentes sociais não se restringe aos auxílios estudantis, pois há situações que não são contempladas pelo programa e devem ser encaminhadas para os serviços responsáveis.

O Serviço Social também atua na promoção de rodas de conversas, oficinas, dinâmicas, campanhas socioeducativas e eventos voltados aos interesses dos acadêmicos e que promovam o bem-estar, saúde, acessibilidade, inclusão, equidade, respeito e dignidade. Além disso, na medida do possível, desenvolve o acompanhamento social dos(as) beneficiários(as) da assistência estudantil, estudantes indígenas e quilombolas beneficiários da Bolsa Permanência - MEC e de estudantes com deficiência. Outras atividades envolvem a realização de visitas domiciliares, reuniões de equipe, participação em comissões, desenvolvimento de estudos sociais e produção de pareceres técnicos para viabilizar o acesso de estudantes nas políticas socioassistenciais e educacionais, bem como reivindicar melhoria de serviços institucionais e espaços coletivos na UFMS.

O primeiro semestre de cada ano é o período em que o fluxo de trabalho na SETAES é mais intenso, com participação direta do Serviço Social, considerando o início do calendário acadêmico com retorno das aulas, recepção institucional de calouros(as) na primeira semana e processo seletivo dos auxílios estudantis. A programação da recepção institucional é organizada por servidores da PROAES, PROECE e Agência de Comunicação (Agecom), com atividades que devem ocorrer em toda a UFMS simultaneamente, mas também envia sugestões para cada Câmpus analisar, desenvolver suas ações locais e incluir na semana de recepção dos(as) calouros(as). Assistentes sociais e psicólogos são essenciais no momento da recepção institucional, tendo em vista que auxiliam na acolhida e integração dos(as) calouros(as) que costumam ingressar com grandes expectativas e sem conhecimento do que é uma universidade federal, tanto jovens como adultos(as) que não conseguiram acessar o ensino superior anteriormente.

A recepção institucional é a oportunidade ideal para que o Serviço Social possa apresentar as ações de assistência estudantil aos ingressantes, que incluem os editais dos auxílios estudantis, requisitos de participação, documentação comprobatória, sistemas institucionais e outras informações. Esse momento é propício para apresentar a universidade e prestar orientações sobre os serviços disponíveis, os espaços de uso coletivo, o funcionamento do restaurante universitário e as condutas presentes regulamento disciplinar discente.

Além disso, é importante apresentar algumas possibilidades para viver a universidade fora da sala de aula, como a participação em equipes esportivas e culturais, em eventos artísticos e científicos, além de grupos de representação discente. Toda essa acolhida é fundamental para que os(as) calouros(as) conheçam o novo ambiente em que estão, seus direitos e deveres, bem como os setores administrativos e os profissionais que estão à disposição para atendimento quando necessitarem de apoio.

No CPAQ, o Serviço Social atua de forma articulada e frequente com a Psicologia, por meio dos encaminhamentos, estudo de casos e diálogos constantes com o propósito de analisar as questões trazidas pelos(as) estudantes, das mais simples até as mais complexas, a fim de refletir sobre as possibilidades de atendimento por meio de caminhos internos ou externos à UFMS. Também são realizadas reuniões de equipe, com a participação de coordenadores de curso e docentes que contribuem com suas percepções e experiências, considerando que possuem um contato mais direto e frequente com os(as) estudantes em sala de aula, auxiliando a prática profissional do Serviço Social e a Psicologia.

A atuação do(a) assistente social é muito ampla e relevante nas universidades, não sendo todos os(as) profissionais que conseguem executar todas as atribuições destacadas. Na UFMS, a seleção dos auxílios estudantis e os atendimentos relacionados ao programa acabam sendo a demanda maior de trabalho e ocupa quase toda a agenda dos(as) profissionais, fato que pode acabar limitando a prática, sendo necessário que os(as) assistentes sociais adotem uma postura mais crítica, propositiva e dinâmica para planejarem sua intervenção com maior abrangência. É fundamental que assistentes sociais atuem no enfrentamento das expressões da questão social que estão presentes no cotidiano das universidades, lutando pela concretização e ampliação de direitos, assumindo um papel decisivo ao invés de ser mero executor de políticas sociais (CFESS, 2014).

Na pesquisa de Araújo (2015), essa atuação restrita na análise socioeconômica para acesso aos auxílios e benefícios e que compromete boa parte do tempo, é um grande incômodo apontado por cinco assistentes sociais de universidades federais mineiras. Em um dos relatos, o(a) profissional deixa claro que estudantes procuram o Serviço Social não apenas para o recebimento de auxílios, mas para discutir outras necessidades de âmbito afetivo, social e familiar (Araújo, 2015, p. 97). A autora destaca a importância de se repensar a prática profissional para que cumpra com seus princípios éticos ao apontar que “momentos reflexivos e avaliativos são necessários para que um trabalho com qualidade e comprometido socialmente seja realizado”.

2.5 A atuação da Psicologia

Temas envolvendo a saúde mental vem ganhando visibilidade nos últimos anos, principalmente, por conta da pandemia do Covid-19 que impactou países no planeta inteiro, vitimou milhões de pessoas e gerou um aumento dos casos de sofrimento psíquico e patologias emocionais. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), os casos de depressão

e a ansiedade aumentaram mais de 25% apenas no primeiro ano da pandemia. Desde então, campanhas educativas e ações de promoção e prevenção se intensificaram, ganhando destaque nas agendas governamentais, a fim de sensibilizar a população sobre a importância de uma mudança de comportamentos que possa minimizar os danos à saúde física e mental das pessoas. O assunto ainda é cercado de estigmas, preconceitos e mitos, sendo um grande desafio enfrentado por profissionais da saúde, principalmente, psicólogos e psicólogas.

De acordo com alguns princípios fundamentais, contidos no Código de Ética Profissional do(a) Psicólogo(a), a atuação profissional da Psicologia deve ser baseada “no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano”, além da responsabilidade social e universalização do acesso da população às informações, visando a saúde e qualidade de vida das pessoas e das coletividades, contribuindo também para “a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”, dentre outros valores originários da Declaração Universal dos Direitos Humanos (CFP, 2005). É uma área do conhecimento que complementa o Serviço Social, considerando que possuem alguns princípios norteadores semelhantes, sendo profissões que caminham juntas em inúmeros espaços laborais em prol do bem-estar humano, da diversidade, do respeito, da cidadania e enfrentamento das violências e violações de direitos.

De acordo com Pereira e Neto (2003), o início da profissionalização da Psicologia no Brasil ocorre em meados de 1906, com a contribuição da educação e da medicina, através da incorporação desse conhecimento no currículo dos cursos de pedagogia e na criação de laboratórios experimentais, auxiliando na formação de outros profissionais. Em 1957, alcançou sua autonomia e tornou-se um curso de nível superior com currículo próprio, no Rio de Janeiro (Pontifícia Universidade Católica) e São Paulo (Universidade de São Paulo), para formar psicólogos e psicólogas. No mercado de trabalho, durante o processo de industrialização no governo de Getúlio Vargas, inicia sua atuação no recrutamento de funcionários que precisavam desempenhar suas tarefas com perfeição. É uma profissão regulamentada há 62 anos no Brasil, pela Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, com profissionais presentes em diversos contextos institucionais e equipes multiprofissionais (BRASIL, 1962).

Em sua prática profissional, os(as) psicólogos(as) realizam a avaliação psicológica que consiste em um processo de investigação para possibilitar a compreensão dos fenômenos psicológicos através de procedimentos, métodos e técnicas específicas para auxiliar na coleta de dados, análise e interpretação das informações. Essa metodologia é o que fundamenta o trabalho desses profissionais, nos mais variados campos do saber, tendo como objeto de estudo uma pessoa, um grupo, uma instituição ou uma comunidade (CFP, 2022). Seus principais

instrumentos profissionais envolvem a observação, entrevistas psicológicas e testes psicológicos, buscando compreender as relações dos fenômenos psíquicos com o ser humano e o mundo (CFP, 2022).

A Psicologia começa a estudar temas intrínsecos à educação em meados de 1980, tendo como foco o fracasso escolar, o cotidiano escolar, práticas educacionais, relações institucionais, processos de estigmatização, diferenças de classe social e gênero, avaliações psicológicas em crianças com dificuldades de aprendizagem, instrumentos de diagnóstico e de avaliação dos processos escolares, dentre outros (CRPRS, 2019). A educação é um campo fértil para os profissionais da Psicologia, pois as instituições educacionais são espaços amplos de socialização, produção de conhecimento e favoráveis para a vivência de experiências (CFP, 2019). Além disso, são locais que produzem e reproduzem desigualdades e violências, gerando conflitos e sofrimentos em sujeitos que estão em um processo de desenvolvimento humano. Com a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que estabelece a inserção de psicólogos(as) e assistentes sociais nas equipes multiprofissionais da rede pública, a educação básica se torna um importante espaço de trabalho alcançado, apesar de todos os impasses para o cumprimento efetivo da Lei.

Na educação superior, Moura e Facci (2016) mencionam que não há registros oficiais de quando os(as) psicólogos(as) iniciaram seu trabalho nas universidades, mas citam que na Universidade de Brasília (UnB), há esse profissional na equipe desde 1999. A Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que trata da estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, serve de parâmetro para compreender o início efetivo da atuação desses profissionais, pois prevê o cargo de Psicóloga(o)/Área nas IFES. Além disso, como já mencionado anteriormente, após a convocação de assistentes sociais na assistência estudantil, foi necessário a inclusão de psicólogos e psicólogas nas equipes, considerando a regulamentação do Plano Nacional de Assistência Estudantil em 2008, juntamente com a expansão e democratização das IFES promovida pelo Reuni em 2007 (Menda; Seibt; Silva; Kristensen, 2022).

A literatura científica destaca que as atividades mais comuns realizadas por psicólogos e psicólogas nas universidades, possui um foco maior no corpo discente, associando o trabalho à permanência e diminuição da evasão, com atendimentos individuais para tratar de problemas de adaptação, insatisfação com a escolha do curso e da profissão, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, sentimento de fracasso, falta de motivação e concentração, desorganização e não adaptação às metodologias de ensino, mas também há a realização de ações coletivas para auxiliar a prática de docentes, coordenações de curso e outros servidores

(Santana; Pereira; Rodrigues, 2014; Santos *et al.*, 2015; Bisinoto; Marinho-Araújo, 2014; Lima; Marques; Lima; Lobato, 2016; Moura; Facci, 2016).

Na educação superior, Gomes (2020) pondera que o(a) profissional da Psicologia pode desempenhar suas atividades em diversos setores das universidades, por meio de ações na área da Psicologia Clínica, Escolar e Educacional, podendo ser aplicadas nos recursos humanos, na atenção à saúde dos servidores, no campo pedagógico, nas clínicas-escolas de Psicologia, hospitais universitários e, por fim, na assistência estudantil. Nesse sentido, o papel da Psicologia é promover a qualidade de vida das pessoas no ambiente institucional, podendo ser junto com os(as) servidores(as), docentes ou estudantes, dependendo do local de atuação na IFES.

No CPAQ, a psicóloga integra a equipe da SETAES, juntamente com a assistente social e um assistente em administração que trabalham juntos na sala do setor, pois como já citado, não há sala individual. Os atendimentos psicológicos precisam ser agendados, para que ocorram na sala privativa de uso alternado com o Serviço Social, atendendo os princípios do Código de Ética do(a) Psicólogo(a) e protegendo o sigilo das informações. Os(as) estudantes agendam o acolhimento psicológico diretamente com a profissional de Psicologia e preenchem um formulário pelo *Google Forms* para registrar a solicitação.

De acordo com a descrição das atividades no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, as ações do Serviço de Psicologia estão concentradas no corpo discente, tanto com os(as) estudantes de graduação como da pós-graduação. As atividades específicas envolvem o acolhimento, escuta e orientação psicológica; atendimento individual de caráter breve e pontual, especialmente, relacionado a vivências acadêmicas e desenvolvimento acadêmico; atendimentos coletivos para prevenção e promoção de saúde mental dos(as) estudantes e; encaminhamentos para o Sistema Único de Saúde (SUS), planos de saúde ou rede particular, caso seja identificada a necessidade de psicoterapia de longa duração.

Outras ações do Serviço de Psicologia são planejadas e desenvolvidas, algumas vezes, ao lado do Serviço Social como as ações da recepção institucional, momento sublime e de acolhimento dos(as) calouros(as); estudo de casos, quando os(as) estudantes são acompanhados pelas duas profissionais; reuniões de equipe, seja da assistência estudantil, com docentes, coordenadores de curso ou outros servidores; rodas de conversas, oficinas e/ou dinâmicas com estudantes e; campanhas socioeducativas e eventos voltados aos interesses dos acadêmicos para a comunidade universitária do CPAQ, seja por demanda espontânea ou previstas no calendário de atividades do Campus e/ou UFMS.

Santos e Freire (2022), ao pesquisarem sobre as políticas de assistência estudantil e de ações afirmativas no âmbito da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), apontam que o Serviço de Psicologia na instituição recebe solicitações para tratar de ansiedade, depressão, estresse, insônia, problemas de concentração, dificuldades de aprendizagem e de interação social, excesso de cobranças, inseguranças, medos e preocupação com o futuro acadêmico e profissional, questões estas muito comuns de serem vivenciadas no contexto universitário, incluindo o Campus de Aquidauana. Os autores afirmam que os(as) estudantes justificam como possíveis causas do adoecimento mental a “mudança de cidade, distância da família, problemas financeiros, agendas cansativas de estudos e frustrações acadêmicas”, fatores pessoais, internos e externos à instituição que afetam o desempenho acadêmico e podem resultar na evasão.

O ingresso no ensino superior é um acontecimento que pode gerar diversas transformações na vida de jovens e adultos. Para recém concluintes do ensino médio, é uma fase de intensas mudanças, pois o cotidiano de uma universidade é bem diferente de uma escola, com exigências e novos conteúdos que demandam uma organização e dedicação muito maior do(a) estudante. Esse momento de ingresso requer cuidado especial em que a escuta, orientação e apoio do profissional de Psicologia são determinantes. É muito frequente que as universidades recebam adolescentes que precisaram deixar o convívio de suas famílias para morar e estudar em uma cidade nova sem rede de apoio, marcando o início de uma vida adulta com uma rotina inédita, repleta de responsabilidades e desafios. Santos *et al.* (2015) apontam que, tendo em vista as alterações significativas na vida destes jovens, é comum que muitos apresentem sintomas de estresse, ansiedade e depressão, podendo ocorrer o uso de substâncias ilícitas como uma alternativa de enfrentamento diante dos obstáculos.

As universidades também recebem adultos, trabalhadores, pais e mães, pessoas que retornam aos estudos depois de muitos anos como egressas do ensino médio, pois buscam mudar de vida, através de uma formação profissional e um diploma de nível superior como um passaporte para conquistar novas oportunidades no mercado de trabalho e construir uma carreira. Este público também requer atenção, considerando que conciliar os estudos com o trabalho e/ou com a maternidade ou paternidade não é uma tarefa fácil. Dados do Inep e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) revelam que somente 21% dos adultos de 25 a 34 anos concluíram o ensino superior em 2019. Com este índice, o Brasil possui a pior taxa entre os países da América Latina, perdendo para o México (24%), Colômbia (30%), Chile (34%) e Argentina (40%).

A presença da Psicologia na equipe de assistência estudantil é fundamental para auxiliar o corpo discente neste processo de integração e adaptação na universidade, além de oferecer

apoio nas questões vivenciadas pelos(as) estudantes, possibilitando o bem-estar mental, desenvolvimento humano positivo, melhoria da aprendizagem e uma permanência saudável que contribua para uma formação de qualidade. Vale ressaltar que a qualidade da formação profissional não será alcançada apenas com o atendimento direto com os(as) estudantes, mas envolve também a participação dos(as) docentes, gestores setoriais e outros agentes institucionais.

Os(as) profissionais da Psicologia são importantes aliados para a construção de um ambiente mais equilibrado, inclusivo e saudável que influencia na formação e permanência estudantil, tendo em vista que podem prestar consultorias colaborativas ao corpo técnico-administrativo e docente dos cursos no sentido de contribuir para minimizar os agravos à saúde mental decorrentes da atividade profissional, além de auxiliar no processo de reflexão sobre as rotinas administrativas, relações institucionais, políticas de atendimento, práticas pedagógicas e grades curriculares que resultem em uma melhoria nos serviços prestados, no ensino, pesquisa e extensão fornecida pelas IES.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é de natureza descritiva-exploratória de abordagem quantitativa e qualitativa na perspectiva decolonial. O propósito é identificar os fatores psicossociais que contribuíram para a evasão estudantil nos cursos de licenciatura, conhecendo e analisando os aspectos envolvidos nesse processo, explorando esse fenômeno com profundidade. Os objetivos específicos deste estudo são: a) traçar o perfil socioeconômico e educacional dos(as) estudantes evadidos(as); b) mapear os principais motivos de desistência registrados nos sistemas institucionais e em seus próprios relatos; e c) compreender como aspectos subjetivos e institucionais se articulam na produção das desigualdades que atravessam a permanência universitária.

Diversos conceitos de evasão foram explorados ao longo dos anos, mas o tipo de evasão demarcada neste estudo, foi a evasão do curso que ocorre quando o(a) estudante ingressa e abandona o curso antes da conclusão e por razões diversas (Scali, 2009; Baggi; Lopes, 2011; Fritsch; Rocha; Vitelli, 2015; Peron; Racoski, 2019). A pesquisa teve como sujeitos, os(as) estudantes evadidos dos cursos de graduação em licenciatura da UFMS, Campus de Aquidauana, no período de cinco anos (2015 a 2019).

O tipo de amostragem da pesquisa quantitativa foi não-probabilística e por conveniência, considerando que a escolha dos(as) participantes não foi aleatória e houve critérios estabelecidos para pertencer à amostra. Sendo assim, a população de interesse foi apenas àquela que evadiu dos cursos de licenciatura da UFMS/CPAQ entre os anos de 2015-2019. Além disso, a participação dos(as) estudantes evadidos(as) foi condicionada a disponibilidade e facilidade de acesso, pois os sujeitos alcançados pela pesquisa foram àqueles que estavam acessíveis naquele momento.

Gil (2017) aponta que as pesquisas descritivas são utilizadas para estudar as características de um indivíduo, um grupo ou uma situação específica, pois são elaboradas com o propósito de identificar possíveis relações entre variáveis. Em relação as pesquisas exploratórias, Gil (2008) define que a finalidade é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis, servindo para proporcionar uma visão geral e uma compreensão mais ampla sobre determinado fato.

A primeira etapa da pesquisa foi documental por meio de uma coleta de dados presentes em arquivos, fichas, relatórios e sistemas institucionais que registram as informações acadêmicas. Para acessar esses dados, foi elaborado um pedido de autorização institucional à

Dirigente do Campus de Aquidauana da UFMS (Apêndice A). Após a devida autorização, foi solicitado à Secretaria de Acompanhamento Acadêmico, o compartilhamento das informações envolvendo a evasão dos(as) estudantes nos cursos de licenciatura entre os anos de 2015 a 2019 para a continuidade do trabalho.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2017) explica que toda pesquisa acadêmica requer a realização da pesquisa bibliográfica e, em várias áreas do conhecimento, esse trabalho é obtido através de fontes bibliográficas. Destaca-se que pesquisa bibliográfica foi o pontapé inicial para a construção desta pesquisa e se fez presente em todos os procedimentos adotados, desde o projeto até o trabalho final. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de ela possibilitar uma investigação que abrange uma gama de fenômenos e perspectivas teóricas muito mais ampla do que aquela que seria alcançada com a coleta de dados.

Gil (2017) define que a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, essa modalidade de pesquisa incluía material impresso, como livros, artigos de revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Contudo, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, as pesquisas passaram a abranger uma variedade maior de fontes digitais e audiovisuais, incluindo o vasto material disponível na *Internet* e em mídias eletrônicas.

No que se refere a pesquisa documental, Gil (2017) afirma que esta modalidade possui características que se assemelham com a pesquisa bibliográfica, diferindo-se apenas quanto a natureza das fontes. Conforme o autor, a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos. Já a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas. Gil (2017) chama a atenção para as fontes que podem ser tanto documentais, como bibliográficas. O autor destaca que fontes documentais podem ser materiais internos às organizações, e fontes bibliográficas podem ser definidas quando o material for consultado em bibliotecas ou bases de dados.

Na segunda etapa da pesquisa, foi construído um questionário *on-line* (Apêndice E) com a intenção de identificar os motivos que contribuíram para a desistência do curso. Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Este questionário *on-line* teve perguntas abertas e fechadas, tendo sido enviado por e-mail, na modalidade formulário Google (Google Forms), juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice D). Nesta etapa, os(as)

estudantes evadidos(as) manifestaram o desejo de participar da próxima fase da pesquisa, composta por uma entrevista semiestruturada.

Gil (2008) define o questionário como “uma técnica de investigação com questões direcionadas a pessoas com o foco em coletar informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado”. O autor também destaca que é na construção do questionário que os objetivos da pesquisa serão transformados em questões específicas. São essas respostas que irão proporcionar os dados desejados para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses pensadas durante o planejamento.

Na terceira etapa da coleta de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada com um roteiro de perguntas abertas (Apêndice F) para dialogar com os(as) ex estudantes que aceitaram compartilhar suas experiências na universidade desde o ingresso até a desistência. As autoras Fraser e Gondim (2004, p. 139), conceituam a entrevista como uma “[...] forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca”. Assim sendo, foi possível conhecer com profundidade os motivos apresentados pelos(as) participantes, abordar a importância das políticas de inclusão e permanência, além de compreender qual foi o impacto dos atendimentos social e psicológico em cada caso.

No que se refere aos tipos de entrevista, a entrevista semiestruturada foi a escolhida por possibilitar ao entrevistador, a realização de perguntas além das demais existentes no roteiro elaborado, para garantir uma compreensão mais ampla dos relatos dos(as) participantes. De acordo com Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada “está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. O autor explica que esse tipo de entrevista é ideal para fazer emergir informações com mais liberdade e as respostas não ficam limitadas a uma padronização de alternativas.

A pesquisa com seres humanos envolve riscos que podem estar relacionados a situações que causem alterações fisiológicas e psicológicas aos participantes com base na experiência vivida por cada sujeito na hora de responder as perguntas propostas: cansaço, irritabilidade, estresse, vergonha, medo, constrangimento e sofrimento. A pesquisadora se comprometeu a acolher e escutar os sofrimentos apresentados, além de prestar orientações sobre os serviços de saúde mental do município que podem melhor auxiliar os(as) participantes que necessitarem de suporte emocional. Todavia, não houve intercorrências e os diálogos fluíram com muita naturalidade e tranquilidade durante a realização da entrevista semiestruturada.

Outro risco desta pesquisa se refere ao fato de a pesquisadora possuir um papel múltiplo, considerando que possui vínculo trabalhista, profissional e ético na instituição pesquisada. Nesses casos, podem ocorrer desconfortos que afetem as relações profissionais, hierárquicas, burocráticas e sociais, podendo também ameaçar o sigilo, privacidade e a confidencialidade.

A quebra do sigilo, confidencialidade e/ou do anonimato, de forma involuntária e não intencional é outro risco existente. Como uma etapa desta pesquisa foi on-line, ela não está isenta de falhas da internet, perda de informações, limitações tecnológicas e risco de violação, comprometendo a confidencialidade dos dados coletados. Porém, isso extrapola o alcance da pesquisadora, tanto para impedir a violação como assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. Para minimizar os riscos, foi sugerido que o(a) participante acessasse um equipamento da sua confiança, em local e horário mais apropriado nas respostas das perguntas.

No que se refere aos benefícios, acredita-se que os resultados desta pesquisa possam impulsionar o aprimoramento das políticas de acolhimento, permanência e inclusão. Estes achados também podem auxiliar no desenvolvimento de novas estratégias para aperfeiçoar os serviços e atividades nas universidades, sobretudo os atendimentos psicossociais e acompanhamentos realizados pela assistência estudantil que visam prevenir a evasão estudantil. Investigar a evasão em cursos de licenciatura é fundamental para diagnosticar os motivos multifatoriais que levam os estudantes a abandonar a formação docente. Apenas com base em dados concretos, é possível desenvolver ações mais eficazes para reter esses futuros professores e professoras, além de garantir a qualidade da educação no país.

Cabe ressaltar que, em todas as etapas, esta pesquisa seguiu rigorosamente todos os aspectos técnicos e éticos dispostos nas resoluções do Conselho Nacional de Saúde: Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016, que regem as normas para pesquisas com seres humanos. A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil (Apêndice B) em 29 de fevereiro de 2024 e aprovada em 09 de abril de 04 de 2024 sob o Parecer nº 6.754.374 (Apêndice C).

Destaca-se que durante o desenvolvimento das atividades, a pesquisadora adotou uma conduta pautada no respeito, cuidado, sigilo, seriedade e honestidade intelectual para com os sujeitos e as informações coletadas, contribuindo para o fortalecimento do conhecimento científico, relevância e credibilidade da pesquisa. A participação neste estudo foi estritamente voluntária, sendo assegurados aos participantes o direito e a liberdade de desistirem do estudo a qualquer momento, sem qualquer dano ou prejuízo. Para a publicação dos resultados, as identidades dos participantes serão mantidas sob o mais rigoroso sigilo.

No que se refere aos critérios de inclusão, como um dos passos iniciais, diante dos conceitos existentes de evasão, o tipo de evasão demarcada na execução da pesquisa, foi a

evasão que ocorre por abandono e/ou desistência do(a) estudante sem a conclusão do curso. Na análise dos fatores psicossociais, foram considerados os motivos de evasão relacionados à condição socioeconômica dos(as) discentes e aspectos que envolvam a saúde mental. O período adotado no estudo foi um recorte de cinco anos (2015-2019), anteriores à pandemia do Covid-19, que impactou consideravelmente o funcionamento das universidades, escolas e instituições no mundo inteiro.

Dentre os critérios de exclusão, foram considerados apenas os(as) estudantes evadidos dos cursos de graduação em licenciatura, totalizando doze cursos vigentes no período pretendido (2015-2019), excluindo-se os cursos de graduação bacharelado e pós-graduação, pois possuem características específicas em relação aos cursos de licenciatura. Durante a pesquisa bibliográfica, foram excluídos estudos voltados para o ensino superior nas universidades particulares e cursos à distância, tendo em vista que apesar de serem ofertados por IES, possuem uma gestão administrativa e particularidades diferentes da realidade das instituições públicas.

O método escolhido para a análise dos dados foi por meio da análise de discurso na perspectiva decolonial, tendo em vista que este método oferece condições de analisar dados resultantes das comunicações, sendo possível compreender os significados e os sentidos das mensagens de forma profunda. Na análise de discurso, é possível observar os discursos sob três prismas: o sujeito (enunciador e suas estratégias para validar o discurso); o sentido (significados do discurso enunciado) e a ideologia (ideias ocultas no discurso em prol da dominação das classes ou grupos dominantes com intuito de manter sua hegemonia sobre as classes ou grupos dominados), conforme Orlandi (2012) e Fernandes (2013).

Segundo Orlandi (2012), é preciso saber quem o fala, para quem se fala, de onde, com quem, quando e de qual posição se fala. O discurso é uma prática social, um conjunto de elementos ditos e não ditos, pois envolve a linguagem, os sujeitos, a história e a ideologia (Orlandi, 2012). O discurso é construído por meio de fatores sociais, históricos, culturais, ideológicos e psíquicos, na relação entre sujeitos, sendo um processo de significação e construção de sentidos (Fernandes, 2013).

A perspectiva decolonial é uma linha epistemológica que busca romper com o colonialismo e o pensamento hegemônico excludente que desconsidera povos subalternizados, anula suas culturas, vivências e experiências. Na concepção de Quijano (2005), o colonialismo é uma estrutura de padrão de poder que estabeleceu padrões europeus para validar e/ou desvalidar algo ou alguém pelo critério de raça. Nesse sentido, conforme Maia e Melo (2020),

o conceito de raça é o pressuposto que legitima todas as formas de dominação pela colonialidade sobre os povos colonizados.

Quijano (2005) destaca que o colonialismo colocou a Europa como centro do mundo, criando um eurocentrismo que surgiu com a colonização e permanece até os dias atuais, caracterizado como marca de poder hegemônico. A partir dessas bases criadas na colonização, a população das Américas e do mundo foi classificada nesse novo padrão de poder europeu. Um padrão que é naturalizado por todos e cria identidades novas, hierarquias e papéis sociais. Nesse sentido, lugares que antes eram definidos geograficamente, passam a ser definidos através de uma classificação de raça.

Por mais de três séculos, o Brasil foi administrado e controlado por Portugal, ou seja, o Brasil era uma colônia, pois seu território era ocupado e administrado por um outro país. O colonialismo português no Brasil imperou até 1822, quando foi declarada sua independência, mas Quijano (2005) indica que o colonialismo no Brasil perdura até hoje, pois toda a sociedade brasileira, seu modo de pensar e agir, além das instituições e leis, foram construídas em cima da lógica do colonialismo português, ou seja, do pensamento europeu que categorizava os povos de acordo com sua raça, estabelecendo uma hierarquia entre brancos e pretos.

É por este motivo que a população originária das terras brasileiras e as pessoas trazidas da África, padeceram por anos na escravidão e, apesar da abolição, continuam sofrendo preconceito, discriminação e exclusão social como resultado do racismo construído estruturalmente e do colonialismo europeu. O eurocentrismo se alastrou para os demais continentes pelo processo colonizatório que estabeleceu a Europa como o centro do mundo, influenciando todos os países colonizados a seguirem suas ideias e padrões.

O colonialismo, além do domínio territorial, também dominou a mente das gerações que foram se desenvolvendo no país com o passar dos anos, contaminando a identidade brasileira, trazendo como consequência a subalternização de diversos grupos sociais que foram inferiorizados e marginalizados pela sua raça e origem. Nas palavras de Quijano (2005) esse processo se chama colonialidade do poder e vai muito além do colonialismo, pois não desaparece com a independência dos países que foram colônias. Trata-se de uma estrutura de poder excludente que subalterniza certos grupos étnico-raciais, garantindo sua dominação e exploração, além de ignorar seus saberes e vivências. A colonialidade envolve questões de poder e se manifesta como uma espécie de domínio disfarçado pelo colonizador que constrói o conhecimento e o comportamento do colonizado.

Nesse sentido, as próprias universidades podem atuar como barreiras ao sucesso dos(as) estudantes. Isso se deve ao fato de serem instituições fundadas, em sua maioria, no período

colonial, tendo sua estrutura organizacional e, principalmente, epistêmica, profundamente influenciada pelo modelo de pensamento e conhecimento eurocêntrico. Esse modelo, no currículo universitário, estabelece um padrão do que é considerado conhecimento válido e, na cultura institucional, cria um perfil de estudante ideal que só será bem sucedido se conseguir se encaixar nos padrões.

É exatamente contra essa estrutura que a perspectiva decolonial se insurge. Ela não é apenas uma crítica, mas uma proposta de ação que busca questionar esse sistema colonial, propondo novas formas de pensar, agir e incluir. Ao se opor aos padrões hegemônicos e valorizar a pluralidade de pensamentos, a decolonialidade dá destaque para as vozes, os corpos e os saberes historicamente silenciados (Mignolo, 2014). Nesse sentido, possibilita uma reinterpretação do fenômeno da evasão, pois permite enxergar o problema para além do campo individual ou da vulnerabilidade socioeconômica. A evasão pode ser compreendida como um sinal de não-pertencimento, uma resposta à violência simbólica de uma instituição que não reconhece as referências culturais, sociais e intelectuais do(a) estudante. A desistência pode ser o resultado de um sistema que gradativamente expulsa quem é diferente e não se enquadra nos padrões tradicionalmente impostos.

4. REFLEXÕES DECOLONIAIS

4.1 Taxas de evasão e sucesso

Após a devida autorização institucional, iniciou-se a coleta de dados. Com o objetivo de obter as informações sobre a evasão nos cursos de licenciatura, foi encaminhada uma solicitação à Secretaria de Acompanhamento Acadêmico. Por meio do Sistema Acadêmico (Siscad), é possível extrair relatórios que contemplam todas as ocorrências de desistência, mas a secretaria utilizou somente um filtro na busca, algo que facilitou no alcance dos objetivos desta pesquisa, pois foram considerados apenas os casos registrados como “EDE” que significa exclusão por desistência. Esta exclusão “EDE” ocorre quando o(a) estudante não renova a matrícula e o sistema realiza a matrícula automaticamente, sendo que após dois semestres consecutivos nessa condição, a situação é caracterizada como abandono e o próprio sistema efetua a exclusão do(a) estudante.

Com base nos relatórios, foi possível identificar, entre todos os cursos de licenciatura, quais foram os que apresentaram o maior índice de desistentes e os nomes dos(as) estudantes que evadiram do CPAQ. O recorte temporal compreende o período de 2015 a 2019, sendo que os relatórios permitiram verificar os números de desistência por ano e semestre. Na tabela a seguir, são apresentados os primeiros resultados da evasão investigada:

Tabela 08- Desistência nos cursos de licenciatura de 2015 a 2019 (UFMS/CPAQ)

CURSO	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
Geografia	47	20	16	7	24	114
Ciências Biológicas	32	32	14	6	21	105
História	31	24	14	6	23	98
Matemática	26	36	10	9	17	98
Pedagogia	15	16	15	4	15	65
Letras Português-Inglês	3	4	6	5	20	38
Letras Português-Literatura	13	11	7	4	2	37
Letras Português-Espanhol	1	2	8	-	11	22
Licenciatura Intercultural Indígena	12	5	1	2	2	22
Todos os cursos	180	150	91	43	135	599

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos relatórios extraídos do Siscad/UFMS (2025).

Os relatórios extraídos do Siscad permitiram a verificação dos cursos com maior desistência e a identificação dos(as) estudantes evadidos(as), possibilitando a continuidade da coleta de dados. Nota-se que os cinco cursos que possuem mais desistentes de 2015 a 2019 são a Geografia, Ciências Biológicas, História, Matemática e Pedagogia. Nesse sentido, para

calcular a taxa de evasão, foi necessário ter conhecimento dos números de ingresso de cada curso. Sendo assim, essas informações foram encontradas na plataforma UFMS em Números, mas ressalta-se que os dados referentes aos cursos de Letras Português-Inglês e Letras Português-Espanhol não estavam disponíveis e não foram inseridos na tabela a seguir:

Tabela 09- Ingresso nos cursos de licenciatura de 2015 a 2019 (UFMS/CPAQ)

CURSO	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
Pedagogia	49	50	63	54	62	278
Geografia	44	45	49	51	58	247
Ciências Biológicas	43	40	49	49	47	228
História	36	39	44	44	54	217
Matemática	14	40	44	42	46	186
Licenciatura Intercultural Indígena	96	-	-	-	25	121
Letras Português-Literatura	4	25	28	4	-	61
Todos os cursos	286	239	277	244	292	1.338

Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma UFMS em Números (2025).

Dessa forma, com o número de desistentes e o número de ingressantes em cada curso, exceto Letras Português-Inglês e Letras Português-Espanhol, foi calculada a taxa percentual de desistência, através da fórmula $\text{Taxa de Desistência} = \frac{\text{Número de Desistentes}}{\text{Número de Ingressos}} \times 100$ que é a métrica mais precisa para comparar a evasão entre os cursos. Na tabela a seguir, são apresentadas as taxas de evasão dos cursos:

Tabela 10- Taxas de evasão nos cursos de licenciatura de 2015 a 2019 (UFMS/CPAQ)

CURSO	DESISTENTES	INGRESSANTES	EVASÃO
Letras Português-Literatura	37	61	60,66%
Matemática	98	186	52,69%
Geografia	114	247	46,15%
Ciências Biológicas	105	228	46,05%
História	98	217	45,16%
Pedagogia	65	278	23,38%
Licenciatura Intercultural Indígena	22	121	18,18%

Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma UFMS em Números (2025).

O curso de Letras Português-Literatura teve 37 desistentes e 61 ingressos no período de cinco anos, resultando em uma taxa de 60,66% de evasão. Este valor é o mais alto em comparação com os demais cursos, algo incomum para um curso de Letras, conseguindo superar um curso da área de exatas como a Matemática, que ficou em segundo lugar, mas

tradicionalmente costuma liderar em evasão. Na sequência, aparecem Geografia, Ciências Biológicas e História, entre os cinco cursos com as maiores taxas de evasão. Vale ressaltar que o curso de Letras Português-Literatura foi extinto da UFMS/CPAQ em 2021, provavelmente, por conta de sua alta taxa de evasão. Licenciatura Intercultural Indígena e Pedagogia são os cursos com menor evasão, conseqüentemente, apresentarão as maiores taxas de sucesso.

Para conhecer as taxas de sucesso entre os cursos, é necessário conhecer, além do número de ingressantes, a quantidade de concluintes. Os dados também foram extraídos da plataforma UFMS em Números, sem contemplar os cursos de Letras Português-Inglês e Letras Português-Espanhol, de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 11- Diplomação nos cursos de licenciatura de 2015 a 2019 (UFMS/CPAQ)

CURSO	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
Pedagogia	23	22	26	37	35	143
Geografia	25	11	21	11	21	89
Licenciatura Intercultural Indígena	-	-	1	81	6	88
História	23	13	17	17	14	84
Ciências Biológicas	22	13	18	9	15	77
Matemática	10	6	5	9	7	37
Letras Português-Literatura	11	5	10	6	5	37
Todos os cursos	114	70	98	170	103	555

Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma UFMS em Números (2025).

Pedagogia é o curso com o maior número de ingressantes (278) e de concluintes (143), evidenciando uma taxa de sucesso alta, pois seu número de desistentes é o quinto menor (65). Curiosamente, Geografia aparece em segundo lugar, mesmo sendo o primeiro lugar em desistência (114) e o terceiro lugar com a maior taxa de evasão (46,15%), 89 estudantes conseguiram concluir o curso.

Sendo assim, para calcular a taxa de sucesso entre os cursos no período de cinco anos, foi utilizada a fórmula $\text{Taxa de Conclusão} = \frac{\text{Concluintes}}{\text{Ingressos}} \times 100$ que irá resultar na porcentagem de estudantes que concluíram o curso em relação aos que ingressaram. Os dados também foram extraídos da plataforma UFMS em Números, excluindo-se os cursos de Letras Português-Inglês e Letras Português-Espanhol, de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 12- Taxas de sucesso nos cursos de licenciatura de 2015 a 2019 (UFMS/CPAQ)

CURSO	INGRESSANTES	CONCLUINTES	SUCESSO
Licenciatura Intercultural Indígena	121	88	72,73%
Letras Português-Literatura	61	37	60,66%

Pedagogia	278	143	51,44%
História	217	84	38,71%
Geografia	247	89	36,03%
Ciências Biológicas	228	77	33,77%
Matemática	186	37	19,89%

Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma UFMS em Números (2025).

Licenciatura Intercultural Indígena lidera o ranking, de 121 ingressantes, 88 concluíram, mostrando a maior eficiência (72,73%) em formar seus estudantes no período de cinco anos, com apenas 18,18% de taxa de evasão. Curiosamente, Letras Português-Literatura, apesar de ser o primeiro lugar em evasão (60,66%), alcança a mesma porcentagem em concluintes (60,66%), sendo que seu número de concluintes (37) é igual ao de desistentes (37). Como previsto, Pedagogia fica em terceiro lugar, com uma taxa de sucesso de 51,44% e evasão em 23,38%.

4.2 Conhecendo os(as) evadidos(as)

Após a tabulação das informações que tratam da evasão e sucesso, os relatórios extraídos do Siscad possibilitaram a identificação dos(as) estudantes evadidos(as). Nesse sentido, foi encaminhada outra solicitação para a Secretaria de Acompanhamento Acadêmico, para que compartilhassem os contatos de e-mails e telefones destas pessoas. Sendo assim, a secretaria enviou uma planilha *Excel* com todos os dados solicitados, mas foi verificado que alguns ex estudantes não possuíam telefone e e-mail em suas matrículas.

Nesse sentido, dos(as) 599 estudantes evadidos(as), só foram encontrados e-mails de 502, ou seja, 97 não foram alcançados(as) pela pesquisa por conta da ausência do e-mail que acabou inviabilizando o contato. Da Geografia foram localizados 91 e-mails, 84 da Ciências Biológicas, 81 da História, 82 da Matemática, 59 da Pedagogia, 33 da Letras Português-Literatura e 12 da Licenciatura Intercultural Indígena.

Na data de 1º de abril de 2025, foram enviados os convites para participação na pesquisa por meio dos 502 e-mails encontrados, juntamente com o link de acesso ao questionário e ao TCLE, disponibilizados via *Google Forms*. Dentre os 502 e-mails enviados, alguns não foram entregues, sendo recebidos 91 avisos de erro do *Gmail* com a mensagem “endereço não encontrado”, o que indica que esses endereços haviam sido excluídos.

A pesquisa foi divulgada nas redes sociais (Apêndice G) e para a comunidade universitária da UFMS - Campus de Aquidauana, por meio de um e-mail encaminhado para

todos os setores administrativos e os(as) servidores(as), incluindo docentes e técnico-administrativos em educação, a fim de alcançar mais ex estudantes e ampliar os resultados deste estudo, além de envolver os(as) servidores(as) da universidade, especialmente, os(as) docentes que possuem um contato mais direto com os(as) estudantes, egressos(as) e desistentes.

Ressalta-se que foi necessário realizar alguns ajustes no TCLE e na pergunta nº 16 do questionário após sugestões da banca examinadora no exame de qualificação. Optou-se por incluir 36 alternativas de resposta para essa pergunta, em vez de deixá-la em formato aberto, considerando que se trata da questão central do estudo, voltada à identificação dos motivos, causas ou razões que levaram os(as) estudantes à desistência dos cursos de licenciatura.

Sendo assim, foi realizada uma revisão bibliográfica na literatura científica, por meio da qual foram identificados os principais motivos, causas e razões associados a esse fenômeno, resultando na formulação das 36 alternativas incluídas na pergunta nº 16 do questionário. Esse ajuste foi fundamental para aprimorar a qualidade das respostas e possibilitar aos participantes uma reflexão mais direcionada sobre seu processo de evasão. Após a realização das alterações, foi enviado um novo e-mail a todos(as) que já haviam respondido anteriormente, convidando-os(as) a acessar novamente o questionário para responderem à versão atualizada da pergunta.

Apesar da ampla divulgação da pesquisa, apenas 23 pessoas responderam ao questionário on-line e 13 aceitaram participar da entrevista semiestruturada. No entanto, a fase de agendamento por WhatsApp, utilizando os números de telefones informados, resultou em novas perdas: cinco participantes não responderam às mensagens, mesmo após múltiplas tentativas. Além disso, uma pessoa desistiu da entrevista e outra foi dispensada após explicar que não poderia colaborar adequadamente, visto que não frequentou o curso, tendo se matriculado enquanto residia em outro Estado.

Por fim, foram entrevistadas 6 pessoas, mas antes de conhecer suas trajetórias com mais profundidade por meio de seus discursos, serão apresentadas as informações que caracterizam a população alcançada, pois com base nas respostas dos(as) 23 participantes, foi possível conhecer alguns aspectos relacionados ao perfil dos(as) ex estudantes e os motivos que contribuíram para a evasão no curso.

No que se refere ao primeiro bloco de perguntas que trata das características sociodemográficas, começando pela identidade de gênero, das 23 pessoas participantes, 13 se identificam como homem (56,5%) e 10 se identificam como mulher (43,5%). Sobre a orientação sexual, 21 pessoas (91,3%) responderam que são heterossexuais e 2 pessoas (8,7%) são homossexuais. O estado civil dos(as) participantes é composto por 10 pessoas (43,5%) sendo

casadas, 7 pessoas (30,4%) em união estável, 5 pessoas (21,7%) são solteiras e apenas 1 pessoa (4,3%) é separada/divorciada.

Sobre a naturalidade, a maioria dos(as) participantes é da cidade de Aquidauana/MS, totalizando 12 pessoas. Além disso, 3 são de Campo Grande/MS, 2 de Miranda/MS, 1 de Anastácio/MS, 1 de Bonito/MS e os demais são naturais de outras regiões do Brasil, sendo que 1 é de Belém/PA, 1 de Salvador/BA, 1 de Santa Maria/RS e 1 de Aceguá/RS.

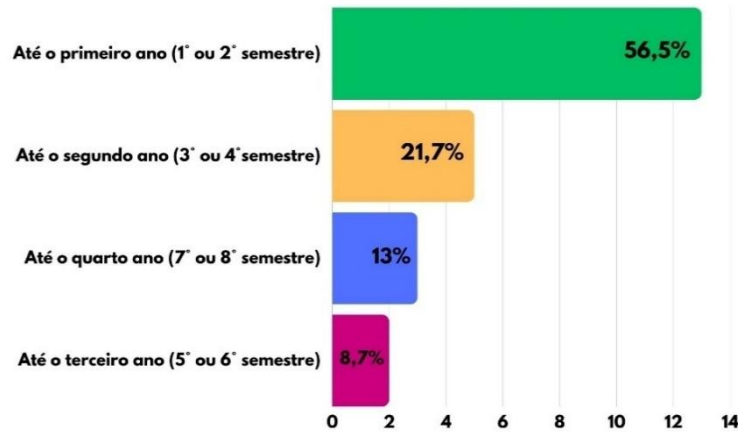
Em relação à raça, cor e etnia, os números são equilibrados entre pessoas brancas e pardas, pois 9 participantes (39,1%) responderam que são brancos(as) e 9 (39,1%) também são pardos(as). Além disso, há 1 pessoa preta (4,3%) e 4 pessoas indígenas (17,4%) pertencentes à etnia Terena. A faixa etária da população pesquisada é variada, sendo que 8 pessoas (34,8%) possuem de 36 a 45 anos; 5 pessoas (21,7%) possuem acima de 46 anos; 5 pessoas (21,7%) de 31 a 35 anos; e 5 pessoas (21,7%) de 26 a 30 anos.

Sobre a religião dos(as) participantes, foram dadas 6 alternativas para esta pergunta, sendo Catolicismo, Protestantismo, Espiritismo, Religiões afro-brasileiras, Sem religião e Nenhuma das anteriores. A grande maioria, 8 pessoas (34,8%) responderam a alternativa Nenhuma das anteriores, ou seja, podem pertencer a outras religiões não mencionadas ou não possuírem nenhuma religiosidade. Não obstante, 6 pessoas (26,1%) são católicas, 5 pessoas (21,7%) são protestantes e 4 pessoas (17,4%) responderam que não possuem religião. Em relação ao fato de possuir alguma deficiência, dos(as) 23 participantes, apenas 1 pessoa informou possuir deficiência, sendo uma deficiência física e Síndrome de Asperger – Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O segundo bloco de perguntas tratou de algumas questões sobre a vivência dos(as) participantes quando eram estudantes na UFMS, de modo a compreender como a rotina e o contexto psicossocial de cada participante influenciou em sua trajetória acadêmica. Sobre o ingresso dos(as) participantes, 60,9% ingressaram pelo Sisu, índice que corresponde a 14 pessoas. Pelo Vestibular foram 26,1% de ingressantes, sendo 6 pessoas e, 13% ingressaram como Portador de diploma, totalizando 3 pessoas. Não houve ingressos por meio de Movimentação interna, Transferência externa ou Reingresso.

No que se refere ao tempo em que cursaram a graduação, a maioria dos(as) participantes evadiu até o primeiro ano do curso, reforçando um resultado que aparece constantemente na literatura científica. Não houve evasões até o período de integralização, quando já passou do tempo regular do curso e o(a) estudante já está cursando semestres adicionais previstos no regulamento. O gráfico a seguir, apresenta essas informações:

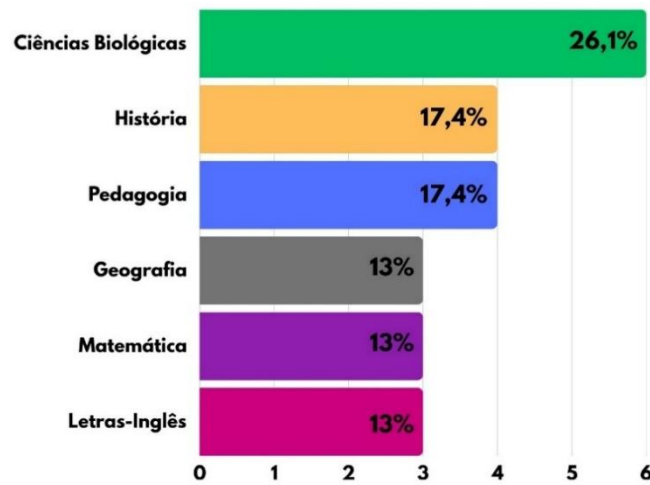
Gráfico 04- Tempo de permanência nos cursos pelos(as) participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em relação aos cursos, não houve participantes dos cursos de Letras Português-Literatura, Letras Português-Espanhol e da Licenciatura Intercultural Indígena. A distribuição dos cursos entre os(as) 23 participantes é ilustrada no gráfico a seguir:

Gráfico 05- Cursos de licenciatura frequentados pelos(as) participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em relação ao trabalho e renda, 17 pessoas (73,9%) trabalhavam e 6 pessoas não (26,1%). De acordo com os 15 comentários que os(as) participantes fizeram sobre a rotina de trabalho, nota-se que a grande maioria trabalhava durante o dia todo, pois houve relatos de jornadas de trabalho de 20, 30, 40 e até 50 horas semanais. Além disso, há jornadas que abrangem o trabalho semanal no período noturno, bem como nos dias de sábado e até domingo, tanto em órgãos públicos, como empresas privadas, propriedades rurais ou de forma autônoma.

A renda informada pelos(s) participantes não ultrapassa 5 salários mínimos, considerando que 5 pessoas (21,7%) recebiam até 1 salário mínimo, 5 pessoas (21,7%) até 1 salário mínimo e meio, 5 pessoas (21,7%) de 1,5 até 3 salários mínimos, 4 pessoas (17,4%) de 3 a 5 salários mínimos, 2 pessoas (8,7%) não possuíam renda fixa e 2 pessoas (8,7%) viviam sem nenhuma renda.

Esta renda informada pelos(as) participantes, era proveniente de trabalho formal (servidor(a) público(a), CLT), pois 11 pessoas (47,8%) escolheram esta alternativa. Além disso, 5 pessoas (21,7%) escolheram a alternativa que contempla Nenhuma das anteriores, 4 pessoas (17,4%) trabalhavam como trabalho autônomo ou informal (MEI, CNPJ, diarista) e 3 pessoas (13%) recebiam apoio financeiro da família. Ninguém escolheu as alternativas que contemplavam Estágio remunerado ou Jovem Aprendiz (Empresa, Órgão Público, ONG) e Benefícios assistenciais e/ou previdenciários (Bolsa Família, Mais Social, BPC/LOAS, Aposentadoria, Pensão, Seguro-Desemprego, Auxílio Doença, Auxílio Maternidade).

Em relação aos filhos e filhas, 12 pessoas (52,2%) responderam que possuíam filhos/filhas e 11 não possuíam (47,8%). Conforme os 9 comentários, a maioria dos(as) participantes destacaram algumas dificuldades que envolvem o fato das crianças serem pequenas na época em que cursavam a universidade, além da rotina ser muito cansativa e o tempo ser limitado para oferecer assistência aos filhos e filhas durante a semana, tendo em vista que a maioria mencionou que conciliava o cuidado à família com o trabalho e os estudos.

Sobre o ato de buscar apoio ou suporte de professores, coordenação, colegas e servidores do Campus antes de desistir do curso, 17 participantes (73,9%) não buscaram e 6 sim (26,1%). No tocante ao reingresso ao curso, 13 participantes (56,5%) revelaram que pensam em reingressar e 10 não pensam nisso (43,5%).

No terceiro bloco de perguntas, sobre permanência e evasão durante a trajetória acadêmica, 10 conheciam a assistência estudantil e os auxílios financeiros (43,5%), 7 ouviram falar e não buscaram (30,4%) e 6 não conheciam (26,1%). Além disso, 15 participantes (65,2%) não concorreram na seleção dos auxílios estudantis e 8 concorreram (34,8%), mas não foram selecionados.

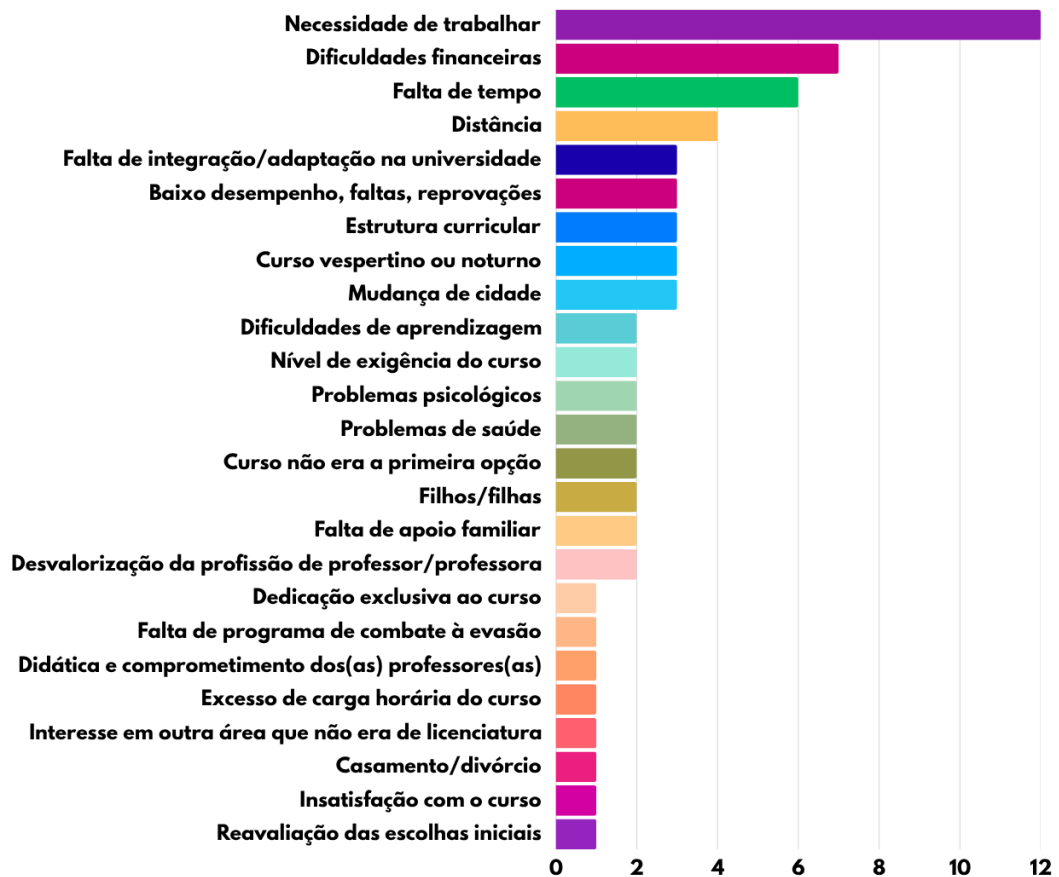
Dentre os(as) 23 participantes, 18 não recebiam nenhum auxílio da assistência estudantil (78,3%) e, apenas 5, eram beneficiários(as) dos auxílios (21,7%). Os auxílios recebidos pelos(as) beneficiários(as) foram o Auxílio Permanência (4 estudantes); Auxílio Alimentação (1 estudante) e Outros auxílios (1 estudante). Sobre o desligamento dos auxílios, dos(as) 5 beneficiários(as), 4 foram desligados(as) e os motivos envolvem baixo desempenho acadêmico, falta de documentação e incompatibilidade com o trabalho.

Os(as) 23 participantes responderam perguntas que tratam de atendimentos específicos como parte das ações de assistência estudantil. Não há participantes que possuía necessidades específicas e que solicitou atendimento especializado. Sobre violência e discriminação, apenas 1 participante respondeu que foi vítima de discriminação por ter mais idade na turma.

Sobre atendimento com psicóloga(o), todos(as) responderam que não realizaram solicitações e houve um participante que comenta não saber da existência desse atendimento no Campus. Todavia, sobre atendimento com assistente social, 21 participantes responderam que não realizaram solicitações e apenas 2 solicitaram atendimento para tratar de documentação para acesso aos auxílios estudantis.

Finalmente, no que se refere aos motivos que contribuíram para a evasão nos cursos, os(as) 23 participantes apresentaram diversas justificativas, sendo que cada um(a) indicou mais de uma alternativa. Isso reforça o fato de que a evasão é um fenômeno complexo e multifatorial, pois as respostas indicam que a desistência dos ex estudantes não ocorreu por um único motivo ou um fato isolado, mas sim por um conjunto de fatores que influenciaram no processo de evadir, como é possível observar no gráfico a seguir:

Gráfico 06- Motivos de evasão nos cursos pelos(as) participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com as informações apresentadas, fica evidente que os principais motivos apontados pelos participantes como causas de suas evasões, envolvem situações inerentes à vida individual e o contexto psicossocial como a necessidade de trabalhar (12 casos), dificuldades financeiras (7), falta de tempo (6) e distância (4). Na sequência, aparecem motivos ligados ao curso, desempenho acadêmico e aspectos estruturais da universidade. Araujo *et. al* (2023) concluem que a evasão no ensino superior é um problema complexo, permeado por determinantes pessoais e causas internas e externas às instituições.

Uma das principais razões de abandono apontada pelos participantes foi a necessidade de trabalhar seguida pelas dificuldades financeiras. Esses dados corroboram com o que foi mencionado nos capítulos anteriores, onde essa questão já havia sido identificada como um fator recorrente de evasão nos cursos de licenciatura, considerando o perfil socioeconômico da população ingressante (Baggi; Lopes, 2011; Souza et al., 2016; Barbosa; Vieira; Tagliari, 2017; Knop; Collares, 2019; Carvalhaes; Ribeiro, 2019).

Embora a desvalorização social da profissão docente também costuma ser um motivo recorrente nestas graduações, um ponto marcante desta pesquisa foi que, nas respostas dos participantes, esse fator não apareceu como uma causa de grande impacto na desistência. Kirsch e Doi (2017) afirmam que muitos estudantes desistem da escolha pela carreira docente pela falta de reconhecimento social e financeiro, além de que o apoio familiar e dos amigos costuma influenciar diretamente nesta decisão. Especificamente, a desvalorização da carreira docente e a falta de apoio familiar foram motivos pouco citados, aparecendo nas respostas de apenas dois participantes.

A partir dessa contextualização, a próxima seção dedica-se à análise dos discursos das 6 pessoas entrevistadas com o objetivo de compreender como se deu o percurso de cada um na universidade e o processo de evasão.

4.3 O discurso dos(as) evadidos(as)

A terceira etapa da coleta de dados, consistiu na realização das entrevistas semiestruturadas com as seis pessoas que concordaram em compartilhar suas experiências acadêmicas e os motivos que levaram às suas desistências dos cursos de licenciatura. Os encontros ocorreram de forma virtual pela plataforma *Google Meet*, em datas e horários escolhidos pelos participantes. Para assegurar a confidencialidade, todo o material coletado, incluindo as gravações em áudio e vídeo e as respectivas transcrições, foram devidamente

arquivados em uma pasta de acesso restrito no *Google Drive* da pesquisadora, garantindo a segurança e o sigilo das informações.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, o contato inicial com os seis participantes seguiu um protocolo que incluiu a apresentação da pesquisadora, do orientador e da instituição. Em seguida, agradeceu-se pela participação, reforçou-se a garantia do anonimato, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e, por fim, solicitada a permissão para a gravação. Após essa introdução, a entrevista foi iniciada com base em um roteiro de perguntas que incentivou o(a) participante a narrar livremente sobre sua trajetória no curso de licenciatura. A narrativa abordou suas necessidades, expectativas, desencantos, relacionamentos e vida cotidiana, buscando compreender como esses aspectos influenciaram em seu desempenho e na sua desistência.

Seguindo o roteiro de entrevista semiestrutura, foram em torno de 20 perguntas com dois blocos, primeiramente, tratando sobre suas vivências na UFMS/CPAQ e, posteriormente, sobre temas da assistência estudantil que abrangem a permanência e a evasão da instituição. Para preservar a identidade as pessoas entrevistadas e garantir seu anonimato, foram utilizados nomes fictícios que a pesquisadora atribuiu aleatoriamente para cada um a fim de identificá-los no decorrer desta pesquisa.

A seguir, apresenta-se os motivos de evasão de cada pessoa entrevistada e uma breve descrição sobre cada um, conforme suas respostas no questionário e informações complementares na entrevista, para que seja possível entender em quais contextos estão inseridos e as condições em que foram produzidos seus discursos e sentidos.

Tabela 13- Motivos de evasão dos(as) seis participantes entrevistados(as)

PARTICIPANTE	CURSO	MOTIVOS
João	História	Curso não era a primeira opção
Pedro	Ciências Biológicas	Necessidade de trabalhar, Dificuldades financeiras, Baixo desempenho, faltas, reprovações, Curso vespertino ou noturno, Falta de tempo, Filhos/filhas, Desvalorização da profissão de professor/professora
Paulo	Geografia	Necessidade de trabalhar, Dificuldades de aprendizagem, Problemas psicológicos
Francisca	Pedagogia	Necessidade de trabalhar, Curso vespertino ou noturno, Falta de tempo, Interesse em outra área que não era de licenciatura
José	Pedagogia	Necessidade de trabalhar
Antônia	Matemática	Necessidade de trabalhar, Dificuldades financeiras, Falta de integração/adaptação na universidade, Dificuldades de aprendizagem, Problemas de saúde, Baixo desempenho, faltas, reprovações, Distância, Estrutura curricular, Dedicção exclusiva ao curso, Nível de exigência do curso

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

João evadiu do curso de História, sendo que seu ingresso foi em 2018 e sua desistência em 2019, cursando somente até o primeiro ano. Homem, heterossexual, solteiro, pardo, sem religião e possui entre 31 a 35 anos de idade. Quando era discente, não trabalhava, não possuía filhos, sua renda era até 1 salário mínimo e meio e recebia apoio financeiro da família. Conheceu a assistência estudantil, mas não recebia nenhum auxílio, não buscou apoio/suporte antes de desistir e não pensa em reingressar ao curso. Na entrevista, destacou que trabalha como servidor público municipal contratado e cursa duas graduações à distância, uma na UFMS e outra em uma universidade particular.

Pedro cursava Ciências Biológicas, seu ingresso se deu em 2009 e sua desistência em 2017, cursando até o quarto ano. Homem, heterossexual, casado, branco, católico e possui entre 31 a 35 anos de idade. Trabalhava como vendedor autônomo em horário comercial, de segunda a sexta-feira, com renda de 3 a 5 salários mínimos. Possuía um filho, mas ele nasceu quando estava no terceiro ano de curso. Não conheceu a assistência estudantil, não recebia nenhum auxílio, mas buscou apoio/suporte antes de desistir. Atualmente, é servidor público municipal efetivo e informou que concluiu o curso de Ciências Biológicas em 2024, mas foi em uma universidade particular na modalidade à distância, reaproveitando tudo o que cursou na UFMS.

Paulo cursou Geografia, ingressou em 2014 e evadiu em 2015, cursando até o segundo ano. Homem, heterossexual, casado, pardo, protestante e possui entre 36 a 45 anos de idade. Trabalhava como auxiliar administrativo, de segunda a sábado, com jornada de até 9 horas por dia e sua renda era até 1 salário mínimo e meio. Não possuía filhos, conheceu a assistência estudantil, não recebia nenhum auxílio, não buscou apoio/suporte antes de desistir e pensa em reingressar ao curso. Mencionou possuir deficiências física e psicológica, mas que não causavam grandes interferências no seu desempenho acadêmico. Atualmente, trabalha numa empresa que presta serviços no ramo agrícola e depois que evadiu da universidade, não ingressou em nenhuma instituição.

Francisca evadiu do curso de Pedagogia, ingressando em 2012 e desistindo em 2019, cursando até o quarto ano. Mulher, heterossexual, em união estável, indígena/terena, protestante e possui entre 36 a 45 anos de idade. Trabalhava de segunda a sábado, 40 horas semanais, sua renda era de 1,5 até 3 salários mínimos. Além disso, tinha filhos e as crianças eram pequenas, a rotina era cansativa e o tempo era curto. Conheceu a assistência estudantil e era beneficiária dos auxílios Permanência e Alimentação, bem como buscou apoio/suporte antes de desistir. Sobre reingressar ao curso, reingressou em 2023 e reaproveitou todas as disciplinas cursadas, formando-se em 2024. Atualmente, cursa uma especialização e trabalha como técnica de enfermagem em um hospital, mas seu objetivo é migrar para a carreira docente.

José evadiu do curso de Pedagogia, seu ingresso foi em 2018 e sua desistência em 2019, cursando até o segundo ano. Homem, heterossexual, solteiro, pardo, sem religião e possui entre 36 a 45 anos de idade. Trabalhava em uma instituição que atende pessoas com deficiência, 20h semanais, de segunda a sexta, com renda de 1,5 até 3 salários mínimos e não possuía filhos. Já tinha vivência na universidade, pois cursou Psicologia na UFMS e conheceu a assistência estudantil, mas não recebia nenhum auxílio, pelo fato de já ter sido beneficiário anteriormente. Antes de evadir, não buscou apoio/suporte e pensa em reingressar ao curso futuramente. No momento da entrevista, destacou que trabalha como psicólogo autônomo e é voluntário em uma instituição que atende pessoas com deficiência.

Por fim, Antônia cursou até o quarto ano na Matemática, seu ingresso foi em 2008 e sua desistência registrada em 2016. Mulher, heterossexual, solteira, parda, católica e possui acima de 46 anos de idade. Trabalhava como diarista, sua renda era baixa e variável, não possuía filhos. Relatou que não buscou apoio/suporte antes de desistir, conheceu a assistência estudantil, concorreu aos auxílios, mas não foi classificada. Sobre o reingresso no curso, reingressou em 2021 e reaproveitou toda a grade curricular cursada anteriormente, formando-se em 2024. Atualmente, é servidora pública municipal efetiva e planeja migrar para a carreira docente como professora estadual efetiva.

Com o objetivo de otimizar os dados e aprofundar a investigação, a análise dos discursos dos seis participantes foi estruturada em **três categorias centrais** que reúnem fatores ligados à **universidade, ao curso e ao próprio estudante**, utilizando como referência os resultados encontrados na literatura científica e descritos neste trabalho, indicando motivos nessas três áreas, além do clássico estudo realizado em 1996, pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão na SESU/MEC, que separou os fatores de evasão como sendo pessoais, internos e externos às instituições. Essa divisão permite examinar os principais aspectos que influenciaram a trajetória acadêmica e o processo de evasão de cada participante. As seções a seguir, portanto, estão organizadas de acordo com cada uma dessas categorias.

Os **fatores institucionais** abordam os aspectos em um nível mais amplo da experiência acadêmica. Esta categoria inclui as percepções e respostas relacionadas à infraestrutura da universidade, políticas de atendimento, programa de assistência estudantil, acolhimento, integração, inclusão, relações interpessoais, engajamento em atividades e projetos, além de outros assuntos ligados à cultura institucional.

Já os **fatores pedagógicos** focam especificamente no âmbito do curso. Contempla as respostas ligadas diretamente à grade curricular, complexidade das disciplinas, às práticas pedagógicas, metodologias de ensino, à relação com o corpo docente, o desempenho

acadêmico, identificação com a carreira docente e com a área do conhecimento, dificuldades de aprendizagem, notas e reprovações.

Por fim, os **fatores individuais** exploram os aspectos implícitos e explícitos ligados ao estudante. Esta categoria é de natureza mais pessoal e envolve as circunstâncias que permeiam o contexto familiar, social, psicológico, econômico e cultural que estão presentes no cotidiano de cada participante para entender como essas situações influenciaram na evasão.

4.4 Fatores institucionais

Nesta seção, analisam-se as respostas dos entrevistados diante de perguntas que trataram de diversos aspectos que competem à universidade, ou seja, que envolvem o desenvolvimento de ações e práticas mais gerais de natureza institucional e administrativa no cotidiano universitário, como a recepção dos estudantes ingressantes, o acolhimento, a integração, a inclusão, assistência estudantil, além da relação do estudante com os docentes, colegas da turma e veteranos do curso.

Em relação à integração e acolhimento na universidade e no curso, bem como sobre a participação na recepção dos(as) calouros(as), os relatos dos(as) entrevistados(as) possuem uma variedade de percepções, sendo que alguns participaram de ações e outros não. A seguir, destacam-se os relatos dos(as) entrevistados(as) sobre essa temática:

“Semana de recepção de calouros? Hum, não me recordo, mas eu acho que não.” (**João, História**)

“Recepção? Participei. Uhum. Ah, foi legal. Teve a apresentação do curso. Na época ainda tinha as... (risos) Brincadeiras, né? (risos) Cortar cabelo e tal, passar... (risos) Os trotes. Tinha! Eu passei por trote, tanto lá quando eu fiz enfermagem, quanto na biologia depois, né? Mas na época tinha bastante trote, mas eu não era... Ouvia falar que na UEMS era pesado, mas na Universidade Federal ali não, foi tranquilo, né? E as apresentações do curso, os professores se apresentaram, conversaram, eu achei que foi bem receptivo, né? Foi bem, foi bacana, o contato com eles, assim, eu acho que todos eles são muito legais.” (**Pedro, Ciências Biológicas**)

João não se recorda de sua participação no evento. Já Pedro possui uma memória positiva de sua recepção ao descrever as atividades, tanto na realização do trote com os colegas quanto na apresentação do curso e dos professores.

“Recepção? Não. Eu já entrei já nas outras chamadas, né? Teve do pessoal anterior, né? Mas só que aí não. Apresentação do curso... Não, não, não. Isso aí não. Peguei o bonde andando já.” (**Paulo, Geografia**)

“Recepção de calouros... Não. Só na segunda. Na primeira, como eu trabalhava, né? Aí assim, eu tinha assim na cabeça: “Semana que não tem aula, não é importante.” Aí assim, eram os dias que eu poderia faltar e não me prejudicar tanto.” (**Francisca, Pedagogia**)

Paulo não participou, afirmando que ingressou em outras chamadas e “pegou o bonde andando”, ou seja, não recebeu acolhimento e nem as orientações de boas-vindas que ocorrem na primeira semana de aula, indicando que a recepção era um evento focado apenas na primeira turma de ingressantes. Francisca escolheu não participar, pelo fato de trabalhar, ela priorizou suas responsabilidades e tinha a percepção de que a semana de recepção “não é importante” por não ter aula, indicando uma visão pragmática, pois alguns estudantes enxergam que apenas as aulas são relevantes na universidade, sem considerar outras possibilidades que a instituição também oferece para propagar conhecimento, gerar novas experiências e promover interações com as pessoas e o curso, agregando novos aprendizados para a formação e favorecendo a permanência estudantil.

“Acho que sim, eu não lembro muito bem, mas porque assim, na minha época de faculdade, a recepção de calouros era o trote, né? Então eu não queria participar do trote, mas teve algumas coisas que a própria universidade proporcionou de palestras que eu fui sim em algumas coisas nos primeiros dias, né? Mas eu não lembro, faz tanto tempo, eu não lembro nem o ano direito que eu entrei, que eu estudei lá. Mas eu não participei muito da recepção, não.” **(José, Pedagogia)**

“Na época que eu ingressei, não. Na época que eu reingressei, sim. Ah, não. Eu participei. Eu lembrei que o pessoal saía na rua pra pedir dinheiro, pra poder fazer uma festa. Inclusive, essa festa foi um local que tinha piscina, não tinha nada a ver com o meu mundo. Tinha os trotes... Você imagina assim, ó, eu sempre morei em fazenda. Eu saí da fazenda pra morar na cidadezinha pequena. Ainda os meus amigos são totalmente selecionados. Eu tenho esse grande defeito. [...] Eu sou seletiva. Participei tudo da festinha, de pedir dinheiro na rua, mas eu não imaginava que era pra fazer uma festa, que se eu soubesse que fosse, eu não ia não. Não gosto de pedir.” **(Antônia, Matemática)**

José se envolveu parcialmente, pois assistiu algumas palestras ofertadas na programação, mas optou por não participar do trote. Já Antônia não vivenciou uma experiência positiva, demonstrando constrangimento em relação à atividade de pedir dinheiro na rua e arrependimento pela realização da festa em um local com piscina. Nota-se um choque cultural, pois Antônia relata que “não tinha nada a ver com o meu mundo”, considerando que sua origem e identidade foi construída em um contexto rural, se mostrando desconfortável e deslocada diante daquele novo cenário.

Essa sensação é conhecida como “sentimento de não pertencimento” e costuma se manifestar no percurso de muitos estudantes, especialmente, quem faz parte de classes sociais mais populares, considerando que após o ingresso na universidade e o contato com o ambiente acadêmico, o(a) estudante pode sentir que aquele espaço não lhe pertence (Teixeira, 2011; Nery; Santos; Santos; Sampaio, 2011; Chohfi; Rezende, 2025).

Moriconi (2014) define o sentimento de pertencimento como uma conexão emocional e psicológica que ocorre quando uma pessoa sente que pertence a um local ou comunidade, fazendo parte e se identificando com aquele contexto. Isso sugere que o pertencimento é uma

forma de construir vínculos, pois permite que as pessoas possam se enxergar como parte integrante de um ambiente ou grupo, possibilitando que isso molde e reforce sua própria identidade. Mais do que apenas estar em um lugar, o sentimento de pertencimento é sobre sentir-se em casa, acolhido e bem-vindo, algo que não aconteceu no caso de Antônia.

Os enunciados expressam as experiências e lembranças de cada um dos(as) participantes sobre a recepção de calouros, tanto positivas quanto negativas, influenciadas pelo momento de ingresso e por circunstâncias individuais que incluem a origem social e a personalidade de cada um. Apenas Pedro, José e Antônia participaram da semana de recepção dos calouros, sendo possível perceber dois momentos distintos em seus discursos a respeito do evento: uma recepção mais institucional, idealizada com atividades voltadas para o curso e o corpo docente e, uma recepção mais interativa, organizada pelos veteranos do curso que realizam o trote universitário para acolherem os ingressantes.

É fundamental que o(a) estudante se sinta parte do ambiente universitário, conheça todos os espaços institucionais, construa vínculos com as pessoas e saiba onde buscar assistência quando precisar. Os trotes universitários possuem uma face problemática quando estão presentes nas recepções institucionais e, por este motivo, muitas universidades que ainda organizam trotes, costumam propor ações solidárias e atividades mais humanizadas a fim de proporcionarem experiências saudáveis aos ingressantes.

Panúncio-Pinto, Alpes e Colares (2019) afirmam que diversas situações de violência nas universidades paulistas ganharam destaque nos meios de comunicação e foram denunciadas, dando origem à uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), realizada na Assembleia Legislativa de São Paulo. O relatório final da CPI descreveu violências de todos os tipos praticadas no cotidiano acadêmico, recepção de calouros, festas e trotes universitários, fato que contribuiu para a responsabilização das instituições de ensino superior paulistas, além da proibição dos trotes em vários estados do país.

No Mato Grosso do Sul, a prática do trote é proibida quando realizada de forma violenta, ameaçadora, coercitiva ou constrangedora, além de qualquer outro tipo de abordagem “que possa colocar em risco a saúde ou a integridade física dos calouros de estabelecimentos de ensino, pertencentes, mantidos ou vinculados ao Poder Público ou à iniciativa privada”, conforme o preâmbulo da Lei nº 2.929, de 9 de dezembro de 2004, vigente no Estado. Os discursos sobre a recepção de calouros foram marcados pelas atividades relacionadas aos trotes, com a ideia de promover interação entre veteranos(as) e calouros(as), todavia essas práticas causaram desconforto e constrangimento devido as situações envolvendo corte de cabelos, festa

e pedido de dinheiro na rua, esta última atividade conhecida como pedágio, fazendo parte das condutas não recomendadas pela lei.

Conforme destacam Maito, Panúncio-Pinto e Vieira (2022), o trote universitário é uma prática antiga com raízes medievais, pois surgiu na época em que as universidades eram ocupadas somente por nobres, sendo rituais de ingresso e iniciação que marcam a entrada dos(as) estudantes, visando a manutenção da hierarquia entre grupos.

Nesse sentido, os trotes não são mais aceitos em muitas universidades e sua realização é desaconselhável, pois podem naturalizar condutas que violam a dignidade das pessoas, resultar em possíveis episódios de bullying e favorecer exclusões para quem não participar. No entanto, mesmo após várias leis que desabonam os trotes universitários, ainda há ocorrências divulgadas pelas mídias sociais, expondo práticas e atividades clandestinas, organizadas por grupos estudantis fora dos portões das universidades.

Em relação aos colegas de turma, professores e veteranos, a maioria dos participantes fizeram relatos positivos sobre a convivência com os colegas de turma, professores do curso e veteranos, mas apareceram elementos negativos na interação de dois participantes, como é possível notar a seguir:

“Era bem superficial, porque foi muito breve a minha passagem. Então, dentro de um semestre, eu creio que eu devo ter assistido, sei lá, um mês de aulas. Então, eu tive pouquíssimo contato com os colegas de classe, eu tinha mais amigos no campus do que na sala de aula. Então, foi bem raso, bem... Quase nenhum. Com os professores, a mesma coisa. Era bem, bem superficial mesmo, bem raso. Quase nenhuma interação. E com os veteranos do curso, dentro do Campus não. Eu conheci algumas pessoas da História e outras de outras licenciaturas, mas não foi algo relacionado ao curso e também não foi dentro do campus. Então, não teve essa interação, não teve contato com os veteranos do mesmo curso.” **(João, História)**

“Com os colegas... Ah, era muito bom. Eu era líder de sala, inclusive. (risos) Conversava com todo mundo e ajudava também eles, ajudava eles, eles me ajudavam. Eu ia bem, eu não sei porque que eu desisti. Eu ia bem, tirava notas boas. No começo me esforçava bastante, mas é... A coisa vai... Não tinha problema com ninguém. A minha relação com os professores do curso era excelente. Excelente! Com alguns deles, inclusive, com três, especificamente, fui a campo, várias vezes, trabalho de campo. Então tinha trabalho fora do diurno, no caso, tinha trabalhos que a gente fazia no diurno. Acompanhava para aprender, não ganhava nada em troca, nota nem nada, era mais... E acho que não valia nem hora. Então, você vê que a gente ia por interesse, por gosto mesmo, era bem legal. [...] E com os veteranos... Muito, muito! Principalmente, porque como eu me envolvia, às vezes, ia ao campo pra conhecer, quem tava fazendo os trabalhos era esses veteranos, né? E a gente ia junto pra ver e conhecer. Conheci até um professor aposentado que ia às vezes. Foi bacana. Muito boa a interação. A turma... Biologia, o pessoal, a maioria era muito legal.” **(Pedro, Ciências Biológicas)**

João explicou que sua passagem pela universidade foi rápida, algo que impediu a criação de qualquer vínculo acadêmico ou social, resumindo sua relação com a turma, professores e veteranos como sendo “bem superficial” e “quase nenhuma” interação. Já Pedro vivenciou experiências intensas e positivas, destacando seu papel como líder de sala em um ambiente de

ajuda mútua, além de ter avaliado seu vínculo com os professores como excelente, considerando as interações fora da sala de aula em atividades de campo “por gosto mesmo”, pois “não ganhava nada em troca, nota nem nada”. Além disso, seu envolvimento no curso também possibilitou um bom contato com os veteranos que realizavam os trabalhos.

“Com os colegas, super de boa. Já conhecia a maioria já da cidade, né? Pra mim foi super de boa. Com os professores também, todos ótimos. [...] Tipo assim, não tenho reclamação deles não, eles foram ótimos. Cobrava o que tinha que cobrar, diferente de escola normal, né? Escola normal ninguém te cobra, né? Você faz, aí futuramente você na faculdade, você tem que correr atrás, né? Nas escolas, os professores ainda te orientam. Na faculdade não, você tem que correr atrás e fazer. E os veteranos, tinha um pessoal que já fazia geografia também na época lá, né? Era três irmãs [...]. Elas me ajudavam...” **(Paulo, Geografia)**

“Com os colegas, foi muito bom. Somos amigos até hoje. Ainda tô no grupo daquela turma, das duas turmas hoje. Faz tempo, a gente ainda tem um, era pedagogia 2012, agora é pedagogas. Com os professores, nossa, muito bem também! Muito bem! Sou fã de todos! Com os veteranos, não tinha muito não.” **(Francisca, Pedagogia)**

Paulo indica que sua interação com a turma foi “super de boa” por já conhecer “a maioria da cidade” e relata que recebeu auxílio de veteranos. Destaca a postura exigente dos professores, pois “cobrava o que tinha que cobrar”, enxergando isso como um fator positivo na universidade, bem diferente do que ocorre no ambiente escolar. Francisca possui uma conexão maior com colegas de turma, pois comenta sobre a existência de um grupo ativo no aplicativo *WhatsApp*, intitulado “Pedagogas”, demonstrando que os laços criados transcenderam a universidade. Sobre os professores, possui grande admiração.

“Com os colegas, nossa, era ótimo. Tirando uma pessoa só que era uma pessoa descolada da realidade, né? Não, tinham duas, duas pessoas na minha sala que eram... [...] Então, tive essas discussões, mas nunca entrei em confronto com palavras ou nenhum tipo de, não tive nenhum tipo de problema com meus colegas. Mas era só teórica mesmo a discussão. Ótimo. Adorava os professores. Professores pediam minha ajuda, inclusive, pra discutir. Eu sempre tava participando. A gente se identificava nas linhas teóricas, né? Eu sou da psicologia histórico-cultural e tá muito ligada à pedagogia histórico-crítica, né? Andam de braços dados. E os professores, a maioria deles ali eram críticos, né? Tirando um ou outro que tinha uma abordagem mais mercadológica da educação, mas os professores eram ótimos. Eu não tenho nenhuma reclamação contra eles, não. Com os veteranos... Não muito, não muito. Eu tinha contato com o movimento, movimento estudantil, né, por conta de eu participar. Mas eu não tinha nenhum cargo, porém eu gostava muito porque eu morava numa república, né, quer dizer, numa vila aonde tinham muitos estudantes envolvidos no centro acadêmico, né? [...]” **(José, Pedagogia)**

“Com os colegas, era bem pouco, eu não consegui me enturmar. Era dois ou três alunos, quatro, acho que quatro alunos com quem eu conversava. Com os professores, não conversava, não perguntava. Aliás, eu até fui na sala, do professor [...] na época era coordenador do curso. Eu acabei chorando porque eu não consegui conversar, eu senti medo. Então eu não perguntava, eu não conversava, eu não procurava saber. Os veteranos, da outra época, eu conheci alguns... Ah, uma coisa importante, da outra época anterior, eu conheci alguns alunos, mas também acho que tinha uma, não sei qual seria a palavra correta, mas o meu modo de dizer, eu vou te dizer, individualismo. Individualismo. Eu acredito que todo mundo era individualista. Cada um no seu. Hoje não. Hoje todo mundo conversa, é agrupado. Se você precisa de uma coisa, o outro sabe, o outro te ajuda.” **(Antônia, Matemática)**

José destaca que a relação com os colegas era ótima, apesar de existir debates teóricos, não houve confrontos que gerassem problemas interpessoais. Menciona que adorava os professores e existia uma relação de respeito mútua, pois havia identificação com as teorias e era convidado a participar de discussões. Com os veteranos, a interação foi inexistente, pois teve um contato indireto com alguns que eram do movimento estudantil.

O discurso de Antônia é marcado por sofrimentos como medo, tristeza e isolamento vividos nas suas relações. O contato com os colegas era “bem pouco, eu não consegui me enturmar” e conversava com até quatro estudantes, sugerindo uma dificuldade em interagir com a turma. Outro ponto crucial é a relação com os professores, pois “não conversava, não perguntava, não procurava saber”, narrando uma situação em que chorou na sala do coordenador porque sentia medo e não conseguia se expressar, revelando uma barreira psicológica muito intensa que a impedia ativamente de buscar ajuda ou criar laços acadêmicos.

Além disso, Antônia avalia suas duas trajetórias acadêmicas e percebe uma mudança drástica nos ambientes. O primeiro, quando ingressou e evadiu, era individualista e fechado, diferente do ambiente colaborativo e mais aberto que encontrou, quando reingressou e concluiu seu curso. Esses sentimentos dificultaram a construção de vínculos de amizade que poderiam favorecer sua adaptação e permanência na universidade, gerando uma sensação de não pertencimento, de não inclusão e de exclusão do convívio social. Silva e Ribeiro (2020) destacam que um relacionamento distante entre estudantes e professores pode trazer consequências negativas à vida acadêmica e contribuir para a desistência.

Nos enunciados, fica evidente a intensidade dos laços afetivos e a qualidade da integração no espaço acadêmico que Pedro, Paulo, Francisca e José construíram em seus percursos na universidade, indicando que não houve problemas interpessoais que comprometeram suas permanências no curso, tendo em vista que as relações com professores e colegas reflete na evasão. Os relatos de João e Francisca descrevem vivências muito distintas, mostrando como a experiência universitária pode ser radicalmente diferente, dependendo do tempo de convivência, da personalidade e do contexto social de cada um.

De acordo com Ribeiro (2020), o processo de adaptação universitária é multifacetado, envolvendo o estabelecimento de novas relações de amizade com colegas, o enfrentamento de demandas acadêmicas e a gestão de ansiedade e estresse. Nesse contexto, as relações com os professores desempenham um papel importante e marcante na adaptação e desenvolvimento dos estudantes. A influência docente transcende a simples transmissão de conteúdo, pois os professores são frequentemente vistos como modelos profissionais e fontes de apoio.

Pascarella e Terenzini (1980) enfatizam que a relação estudante-professor é essencial para a afiliação acadêmica e simbólica. A frequência e qualidade dos contatos informais com os professores, especialmente para calouros, melhoram suas experiências e resultados educacionais. Essa convivência não é apenas amizade, mas fornece referências profissionais e modelos de atuação futura, favorecendo a participação na comunidade científica e a formação de um currículo profissional. Os autores indicam que o engajamento precoce em iniciação científica e estágios reduz significativamente a probabilidade de evasão nos primeiros anos de curso.

Essa lógica fica mais evidente diante das respostas à pergunta **“Como foi sua participação nos eventos, ações, atividades, projetos de ensino, pesquisa e extensão no Campus?”**, pois os relatos de Pedro e José, reforçam o engajamento no curso e na universidade, diferente de João, Paulo, Francisca e Antônia que afirmaram ter conhecimento das oportunidades, mas não conseguiram se envolver nos projetos e ações em virtude do trabalho, tempo escasso e cuidado com filhos e filhas:

“Sim, não foi, podia ser melhor porque eu tava envolvido, mas eu não consegui a aprovação dos meus projetos. Isso deu uma desanimada. Então, eu cheguei, eu cheguei no terceiro ano sem o PIBIC, que era minha, por assim, problemas bestas, né? [...] Perdemos eu e o meu colega que estava no mesmo, fazendo juntos, a gente perdeu por coisa assim besta. E a gente perdeu a bolsa, isso foi desanimando, né? A gente continuou fazendo porque a gente quer... Ah, vamos fazer, vamos transformar em TCC, mas era complicado porque não tinha recurso, porque se a gente fosse aprovado ia vir o recurso para fazer, a gente fazia em uma área rural, afastada, né? [...] E isso deu uma desanimada, mas a gente tentou. Eu tentei, né? E depois fui fazer, tentar terminar o curso, fazer o TCC. Quando desisti disso, fui fazer, tentar fazer o TCC, aqui na cidade mesmo, fazendo pesquisas bem simples (risos). Mas já tava desanimado. Fui fazendo. PIBID, eu nunca tentei. [...] Mas eu, no caso, essa parte não deu certo pra mim. Sim, infelizmente não consegui.” **(Pedro, Ciências Biológicas)**

“Então, eu não participava muito por conta do meu tempo mesmo, né? Não, não, não tava muito também... Segundo ano você não tem muito, não tem muitas extensões. A gente fazia os eventos lá, mas eu não era o organizador do evento, eu sempre apoiava. E assim, fizemos algumas rodas de conversa do movimento estudantil. Eu mesmo ministrei algumas rodas, né? Eu trabalho com círculos restaurativos, né, que é uma metodologia em educação que tem uma estrutura, tal. Então, naquela época eu meio que fiz um círculo com os estudantes do Centro Acadêmico pra falar dessas questões. [...] Na verdade, tive bastante dificuldade até de alguns trabalhos assim, porque eu não tinha tempo, então minhas notas não eram tão boas e até peguei, reprovei de algumas matérias, mas é porque eu não, realmente eu tava focado em outras coisas, né? Eu já tava tentando ser atleta, trabalhava, estudava e eu não conseguia fazer nada direito, né? Saía tudo mais ou menos.” **(José, Pedagogia)**

Nota-se que os(as) participantes comentam sobre seus envolvimento com projetos de pesquisas e ações do movimento estudantil, mas justificaram a falta de tempo por conta do trabalho como obstáculos para uma participação maior em eventos e outras atividades ligadas ao curso. Os dois discursos evidenciam a importância das atividades extraclasse, além daquelas estritamente acadêmicas, como fundamentais na promoção da integração, inclusão e

pertencimento, tendo em vista que proporcionam uma interação dos estudantes mais efetiva na vida universitária, com a atuação em projetos de ensino, pesquisa, extensão, ligas acadêmicas, associações atléticas esportivas, centros acadêmicos e outros grupos estudantis, além de conselhos e colegiados que necessitam de representação discente.

No contexto brasileiro, Neto (2015) aponta que a maior participação dos estudantes em atividades extracurriculares influencia positivamente a permanência e aumenta a satisfação com o curso, facilitando a forma como os estudantes lidam com problemas materiais e as dificuldades estruturais na universidade. Magalhães (2013) complementa, indicando que a credibilidade da universidade e a perspectiva de retornos futuros por meio do diploma são fatores que fortalecem o vínculo com a instituição. Tais fatores justificam o investimento considerável de tempo, esforço físico e mental que o estudante dedica à formação ao longo do curso.

Em relação à assistência estudantil, foram feitos vários questionamentos a fim de compreender qual foi o alcance desta política e qual é a percepção que os ex estudantes possuem sobre ela, ou seja, se eles conheciam o funcionamento, se foram beneficiários de algum auxílio ou se ela teria força suficiente para ter prevenido suas evasões, considerando a realidade socioeconômica de cada um. A primeira pergunta que trata do assunto foi **“Você tinha conhecimento das políticas de permanência da UFMS? Você acredita que elas eram suficientes para assegurar sua permanência no curso?”** e, a seguir, estão as respostas:

“Sim, eu tinha conhecimento e eu acredito que elas eram suficientes para me assegurar a permanência no curso. Sim, participei, mas foi no Turismo. Na História, eu nem tentei, então não sei se entra pra sua pesquisa. (pausa) É porque não deu tempo, na verdade foi muito rápido. Eu matriculei já nas vagas remanescentes e aí assistí pouquíssimas aulas e aí logo teve episódio de internação e tudo mais. Então não foi, não deu tempo. Eu acho que se eu tivesse durado um pouco mais, talvez o cenário hoje fosse diferente, mas não... Não tive realmente, não deu tempo mesmo de buscar essas políticas.” **(João, História)**

“Eu busquei suporte de... Questão de... Financeiro, no caso de bolsas, essas coisas assim, mas acabou que não deu certo. Eu tentei, né? Para antes de desistir. A permanência, né? Só que todas as bolsas também, é necessário você vir no contraturno. Inclusive, eu fui bolsista no começo, só que era uma bolsa, não era de iniciação científica, não era PIBID nem nada, era uma bolsa da universidade que me ajudou muito no começo. Só que fui trabalhar, inclusive no campus I da UFMS [...]. Tinha nada a ver com a minha área, mas eu ia, né? Era no contraturno, então ajudava no sustento, né? E as bolsas na época eram muito baixinhas de valores, né? E eu ia casar! (risos) Não era da Biologia em si, era da universidade. E eu participei sim, isso durante o ano que eu participei, ajudou muito. [...] Só que eu acredito que como eu já estava prestes a constituir família, próximo, já tava noivo, não seria suficiente, né, a bolsa pra mim continuar também. Então, não querendo, né? Mas é diferente, né? A graduação de um Mestrado e tudo, então os valores não são suficientes. Talvez se eu tivesse solteiro, apesar que minha namorada, esposa, a noiva, né? Já trabalhava também, só que eu tive que buscar, né? Algo mais imediato, que pagasse melhor e tal. Se eu tivesse a PIBIC, talvez eu continuasse um pouco mais, né? Mas não deu certo.” **(Pedro, Ciências Biológicas)**

João afirma que sabia das políticas, mas por conta de problemas de saúde, desistiu do curso antes mesmo de ter tempo de solicitá-las. Além disso, explica que ingressou em vagas remanescentes, um fato que explica o motivo de não se lembrar de sua participação na recepção de calouros, pois ingressou após a semana de acolhimento. Já Pedro revela que foi beneficiário da assistência estudantil e o Auxílio Permanência ajudou durante um tempo, mas precisava de uma renda maior por estar começando uma família e só este auxílio não era suficiente. Comenta que era necessário cumprir uma carga horária em atividades no Campus, mas esse critério de manutenção já foi extinto.

“Acredito que sim, porque quando eu perdi o dedo, eu fiquei recebendo metade de um salário, né? Aí eu podia, vamos dizer, abdicar naquele tempo do que eu recebia, mas futuramente ter um futuro melhor, né? Teria sim. Porque um dos motivos que foi, foi meu salário, né? Porque o salário era bom, aí eu tinha bastante privilégio na empresa. Trabalhar.” **(Paulo, Geografia)**

“Sim, sim, tinha, tinha e era até beneficiada. Eu recebia, eu recebi alimentação desde que eu entrei. E a permanência eu fui contemplada na época, mas por disponibilidade de tempo, eu não... Porque a gente tinha que na época fazer, parece que era 20 horas, não sei quantas... 12 horas, não lembro. Mas a gente tinha que fazer, alguma coisinha com o professor, né, com seu, não é tutor que fala, né? É que tinha um responsável pela bolsa. Aí na primeira vez, eu não consegui fazer por horário mesmo, por disponibilidade de tempo. Aí eu tive que abrir mão dela, mas continuei com alimentação que não exigia carga horária de nada. Na época, o que me segurava era ela, porque eu não tinha condições de tirar do meu salário, apesar de eu trabalhar, a alimentação, que eu trabalhava e do meu serviço já ia direto pra faculdade. Então, a minha alimentação e o meu transporte era garantido por essas bolsas. Então, se eu não tivesse, eu não tinha condições de tirar do meu salário, da minha renda na época para suprir essas coisas, tanto a alimentação quanto o transporte, né? Eu até cheguei a comprar uma moto e eu consegui comprar já contando com esse dinheiro que eu comprei com o meu salário, mas o que me manteve foi as minhas bolsas.” **(Francisca, Pedagogia)**

Paulo reconhece que um auxílio financeiro poderia ter ajudado, pois seria possível abdicar do trabalho temporariamente. No entanto, “o salário bom” e os “privilégios na empresa” foram elementos mais atrativos que contribuíram para a sua escolha em priorizar o trabalho do que a universidade. Francisca foi beneficiária da assistência estudantil e destaca que os auxílios Permanência e Alimentação foram essenciais para sua permanência, contribuindo com suas despesas de alimentação e transporte, pois só o seu salário não conseguia suprir esses custos. Menciona que precisou abrir mão do Auxílio Permanência por falta de tempo, pois precisava cumprir a carga horária de atividades exigida pelo programa.

“É que na minha época, na minha primeira faculdade, eu recebi todos os auxílios possíveis e, como eu já era formado, também teria uma dificuldade em conseguir auxílio, né? Então eu nem tentei.” **(José, Pedagogia)**

“Não, não. Ia depender de qual seria a bolsa, de como seria a bolsa, porque eu não podia ficar, até hoje eu ainda não posso ficar em uma outra cidade pra morar. A minha mãe, ela sempre precisou muito de mim. Pra você ter uma ideia, quando eu tinha 7 anos de idade, eu me tornei cozinheira porque a minha mãe ficou acamada. Então eu era responsável pela comida, pela roupa lavada, pela minha irmã. Sim,

exato. A não ser que eu ganhasse uma bolsa e eu pudesse trabalhar na minha cidade. Aí sim.” (**Antônia, Matemática**)

José não se inscreveu na seleção dos auxílios pelo fato de já ter concluído uma graduação, algo que o torna inelegível no programa, pois a assistência estudantil prioriza quem ainda não possui ensino superior. Já Francisca não foi beneficiária da assistência estudantil e relata algumas limitações que poderiam inviabilizar sua participação no programa, pois tinha responsabilidades familiares no cuidado com sua mãe, além de residir em uma cidade vizinha, mas apenas o Auxílio Permanência exigia contrapartida naquela época.

A análise dos discursos revela que, embora os participantes conhecessem a assistência estudantil, apenas dois dos seis chegaram a ser beneficiários. No entanto, mesmo tendo contribuído para a permanência desses estudantes, os auxílios não foram suficientes para prevenir suas evasões. Isso ocorreu pelo fato de, apesar do programa se propor a viabilizar maiores condições de permanência para estudantes vulneráveis, possui limitações no seu âmbito que não alcançam todos os públicos que dela necessitam. Nota-se que Pedro, Paulo, Francisca e Antônia precisavam trabalhar e os auxílios da assistência estudantil não conseguiram competir com o salário, pois os valores não foram suficientes para substituir a renda do emprego, especialmente, para quem tinha outras responsabilidades financeiras, como no caso de Pedro.

Observa-se que a assistência estudantil não abrange circunstâncias pessoais críticas e que ficam descobertas, como problemas graves de saúde que exigem recuperação e comprometem o bem-estar físico e mental, como no caso de João. Nessas situações, é essencial o acompanhamento da equipe técnica composta por assistente social e psicóloga, pois existem múltiplos fatores psicossociais que influenciam no modo de vida das pessoas, exigindo uma intervenção multidisciplinar e multisetorial com o intuito de articular outras atuações para garantir a proteção social, algo que a assistência estudantil não contempla.

Embora a política possui um foco na atenção à saúde do(a) estudante, ela se restringe a ações de promoção e prevenção executadas no âmbito educacional, ou seja, demandas que extrapolam esse escopo devem ser encaminhadas à rede pública de saúde. Outra limitação observada e que impactou a trajetória de Pedro, Francisca e Antônia, refere-se às próprias exigências para a manutenção do auxílio, como a necessidade em cumprir uma carga horária em atividades que geravam um conflito na rotina, tornando inviável a conciliação com o trabalho, induzindo a desistência ou inviabilizando o ingresso dos(as) estudantes, algo que felizmente foi ajustado dentro da política.

A insuficiência dos auxílios estudantis no atendimento de estudantes vulneráveis com um perfil mais maduro, casados, com filhos e filhas e outras responsabilidades familiares demonstra que essa realidade social torna a dedicação exclusiva aos estudos impraticável para esse grupo. O problema principal é que, mesmo acumulando diversas modalidades de auxílios, o montante total raramente alcança o valor de um salário mínimo vigente, algo que força o(a) estudante a priorizar o trabalho e, conseqüentemente, os estudos acabam ficando em segundo plano. Nesse sentido, a estrutura da assistência estudantil aparenta ser mais adequada a um perfil de estudante mais jovem, sem despesas financeiras significativas e que reside com familiares ou sozinho. Este público teria suas necessidades básicas atendidas sem que seu contexto socioeconômico os forçasse a trabalhar.

Esse cenário evidencia o caráter elitista presente na cultura institucional da universidade, tendo em vista que estudantes de classes sociais privilegiadas terão mais condições de permanecer e tempo para se dedicar aos estudos, além da possibilidade de lapidarem sua formação participando de atividades extraclasse em eventos e projetos (Trevisol; Nierotka, 2015; Santana, 2023) Em contrapartida, estudantes trabalhadores, mães e pais ficam impedidos de aproveitar essas oportunidades, tendo um percurso acadêmico mais limitado e não conseguindo viver a universidade em sua plenitude.

No que se refere a postura da universidade diante dos casos de desistência, foi feita a seguinte pergunta **“Quando você desistiu do curso, alguém da instituição entrou em contato com você? Coordenação do curso, secretaria, algum servidor?”**, com a intenção de investigar se houve alguma iniciativa da instituição por meio de algum tipo de contato, seja por telefone ou e-mail, para verificar a situação do estudante em evasão, orientar sobre a possibilidade do trancamento da matrícula, entender suas razões para o abandono do curso e se haveria uma intenção em retornar. A seguir, as respostas dos participantes:

“Não, nenhum. Ninguém.” **(João, História)**

“Hm. Da secretaria? Da UFMS? É isso que eu te falo. Da UFMS não teve suporte não.” **(Pedro, Ciências Biológicas)**

“Só os amigos que eu fiz na faculdade mesmo pedindo pra mim voltar. Fora do pessoal mesmo, da coisa, não. Ninguém. Você é a primeira pessoa.” **(Paulo, Geografia)**

Os relatos de João e Pedro apontam a ausência de contato por parte da universidade. Paulo menciona que apenas os amigos o procuraram com incentivos para retornar ao curso, reforçando a falha institucional.

“Olha, eu fiquei recebendo bastante e-mail, questão de rematrícula, de algumas mensagens. Teve contato, sim, teve contato. Eu que não me interessei em ver o que poderiam me fornecer, me ajudar na época, né? Me auxiliar na época. Mas eu tive sim, eu recebi e-mail e cada rematrícula, cada coisa, sabe assim que tinha, eu recebia sim.” **(Francisca, Pedagogia)**

“Uhum. Eu lembro de um e-mail que eu recebi, eu acho, mas eu não tenho certeza, faz muito tempo. Mas sim, acho que é, entrou sim. Não lembro do conteúdo do e-mail. Porque eu abandonei. Eu abandonei. Acho que era sobre meu retorno, porque eu abandonei, eu não tranquei, eu não fui lá, não avisei nada, entendeu? Só abandonei. Mas como eu morava do lado da universidade, trabalhava na frente da universidade, que eu trabalhava ali na [...], eu conhecia todo mundo ali, né? Então, os professores mesmos já sabiam que eu tinha desistido, tal, que eu tinha abandonado, mas sim, eles entraram sim por algum e-mail que eu não lembro qual e o que tava escrito.” **(José, Pedagogia)**

Francisca e José afirmam ter recebido contato da universidade por e-mail. Francisca recebeu vários e-mails sobre a rematrícula, mas não se interessou em responder ou buscar ajuda. José acredita ter recebido um e-mail, possivelmente, sobre seu retorno, mas não lembra do conteúdo.

“Não, não. Foi uma decisão minha, mesmo porque um dia eu iria voltar. Não sabia quando e nem que dia, mas que um dia eu voltaria. O dia que eu tivesse condições melhores, eu voltaria. Eu, pelo menos, tentaria. Quando eu voltei, eu tive vontade de desistir, porque era totalmente diferente daquele meu mundinho, mas funcionários da biblioteca não deixaram eu desistir. O jornalista, o Sr. [...] me incentivou, acreditou em mim, quando eu jamais, eu mesma já tinha deixado de acreditar em mim. Você acredita? Ele foi a pessoa que me deu um empurrão pra chegar onde eu tô, onde eu cheguei, pra concluir o meu curso. Não foi fácil. Durante esse período, meu pai sofreu dois AVC, que graças à Deus, não ficou uma sequela, dele ficar acamado. Não foi fácil, mas graças à Deus, eu consegui. Com a ajuda de todos que me ajudaram.” **(Antônia, Matemática)**

O discurso de Antônia revela determinação e persistência. Ela fez questão de frisar que as decisões de evadir e, posteriormente, de retornar ao curso foram exclusivamente de cunho particulares e não institucionais. A evasão foi tratada como uma pausa estratégica, já que ela afirmava que voltaria à universidade quando suas condições melhorassem, demonstrando seu objetivo claro de se tornar professora. Explica que o incentivo e o apoio que fizeram diferença no seu retorno, vieram de servidores técnicos-administrativos e de uma pessoa externa que impulsionaram sua permanência, mesmo enfrentando dificuldades em seu contexto psicossocial.

Nas entrelinhas dos discursos, nota-se alguns aspectos administrativos e institucionais que não estão presentes na cultura da universidade. De todos(as) os(as) participantes, três relataram não terem sido procurados pela secretaria acadêmica, coordenação de curso ou qualquer outro setor da universidade para tratar sobre sua matrícula. Além disso, dois participantes afirmaram ter recebido e-mails e mensagens sobre a rematrícula e, a sexta participante, não apresentou nenhuma resposta sobre o assunto.

A partir dos relatos, observa-se que a universidade não possui um setor que monitora a evasão e não há um acompanhamento focado nos casos de desistência, apenas na permanência através da assistência estudantil. Se a permanência do estudante é essencial para o funcionamento institucional e suas taxas são divulgadas como índice de sucesso, a evasão também deveria ser um ponto de atenção. Percebe-se que existem diversos esforços para prevenir este problema, mas não há estratégias para localizar os desistentes e entender as razões do abandono do curso, considerando os casos em que ainda não há o desligamento da matrícula, apenas ausência estudantil.

Esse cenário evidencia uma necessidade da universidade em estabelecer mecanismos de acompanhamento e fluxos de atendimento que pudessem identificar e alcançar, não só as questões que envolvem a permanência, mas também a evasão e suas causas. Nota-se que em nenhum dos discursos, há menção sobre algum tipo de contato ou encaminhamento para a equipe de assistência estudantil, demonstrando que não há um protocolo de acompanhamento para prevenir a evasão, apenas a oferta de auxílios financeiros que acabam não resolvendo outras circunstâncias psicossociais.

No que se refere ao período do curso, em algumas pesquisas científicas, os participantes relatam que o fato do curso ser matutino ou vespertino, pode ser um problema para quem trabalha, tornando-se inviável conciliar. Todavia, cursos noturnos também sofrem algumas críticas da população trabalhadora, pelo fato de possuir um nível de exigência alto, disciplinas complexas e carga horária excessiva, fatores que acabam desestimulando os estudantes que precisam lidar com o cansaço após um dia inteiro de trabalho. Nesse sentido, serão apresentadas a seguir, as respostas dos entrevistados acerca da pergunta **“Qual sua opinião sobre o curso ser noturno/vespertino?”**:

“O noturno contribuiu pra adesão e da mesma forma contribuiu para a evasão também.” (João, História)

“[...] E agora tem que ser avaliado, né, se o curso realmente, né, na minha opinião, se o curso realmente combina, né, é compatível com o período noturno, né? Como eu acho que eu pus numa das minhas respostas, período noturno de Biologia talvez dá pra, dá pra se formar, mas aí é pra quem talvez quem quer ser apenas licenciatura, tudo bem. Mas pra você trabalhar como, né, depois de tentar terminar, fazer mais um ano pra ser bacharel ou alguma coisa assim, não. É muito baixa as cargas horárias dos cursos das matérias mais importantes, né, em comparação ao bacharel. Então você vai, tem bastante... É igual eu te falei, já é difícil, mas eu entendo, né? Já é difícil o curso, não é um curso fácil, né? E porque você fala biológica, você tem um pouco de muita leitura, né? Você tem um pouco de humanas, que é muita leitura, isso tudo, mas você também tem um pouco de exatas. Então são, às vezes você pega, tá no meio dos dois extremos, né? Tem gente que é muito bom exatas, né? Vai pra exatas, beleza! Tem gente que é muito bom em humanas, né? Letras e tudo mais, história já vai pra isso. A Biologia tá ali no meio, né? Exige muita leitura e tem muito cálculo em algumas coisas também, algumas matérias, depende da área que você vai. Então, como por ser um curso difícil, eu acredito que o noturno, né, não é muito aconselhado, não é um período mais adequado. Exige mais, exige bastante. Mas, no caso, eu tive muitos... A minha turma foi uma turma muito boa que eu entrei, no caso, né? [...] Então, é uma turma muito boa, a maioria

chegou até o final, a turma que se ajudava, né, de lá saiu alguns bons profissionais.” **(Pedro, Ciências Biológicas)**

João relata que o período noturno favoreceu seu ingresso, mas também colaborou para sua desistência. Durante a entrevista, não conseguiu indicar um período que fosse mais adequado. Já Pedro descreve o nível de dificuldade do curso de Ciências Biológicas pelo fato de possuir um conteúdo misto nas áreas das Ciências Humanas e Exatas, concluindo que o noturno não é o período mais indicado por exigir uma dedicação maior.

“[...] Uma dificuldade que eu tinha grande era esse curso ser à tarde, vespertino, né? Porque eu, eu consegui me organizar com trabalhos, consigo organizar o meu trabalho com horário da faculdade, mas quando eu saí, eu já saí porque eu não consegui já. Aí eu já consegui no período integral, um trabalho, no hospital e eu não tinha disponibilidade da tarde.” **(Francisca, Pedagogia)**

“[...] Olhando por um lado mercadológico, né, seria mais fácil se fosse noturno, mas olhando por um lado prático, eu acredito que quanto mais tempo a permanência do aluno, né, dentro da universidade, acharia melhor se fosse uma presença com qualidade, né? Não adianta estar na universidade. Mas essa é uma pergunta difícil de responder, porque o meu curso era tarde e à noite, né? E eu trabalhava até 1 hora da tarde. Então, é, pra mim era fácil, mas não sei se mudaria muito. É, pra quem trabalha é complicado estudar, né? Sempre vai tá muito cansado, sempre vai tá vulnerável.” **(José, Pedagogia)**

Francisca expõe sua dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos, principalmente, por conta de o período do curso ser vespertino, algo que inviabilizou sua permanência. José menciona que sua jornada de trabalho era flexível, então conseguia estudar sem problemas, mas opina que para estudantes trabalhadores seria mais difícil, levando em conta o choque de horários na rotina e o cansaço que causa vulnerabilidade.

“Posso falar? Eu acho assim, no meu ponto de vista, porque eu cursei uma disciplina no curso de história e uma disciplina no curso de letras à noite, mas porque eu quis. [...] Então, no meu ponto de vista, à noite parece ser mais tranquilo. Eu não sei se é porque compreende que os alunos que estão à noite todos trabalham. Com todos os alunos que eu conheci, que estudaram à noite, que eu conversei, eles dizem que dificilmente levam trabalho pra fazer em casa, as coisas para fazer em casa. Tudo é feito na sala de aula. E nós, matemática não, a gente traz muita atividade pra fazer em casa.” **(Antônia, Matemática)**

Antônia possui uma percepção de que o período noturno aparenta ser mais tranquilo para estudar, tendo em vista que ela cursou disciplinas em outros cursos de noite e teve contato com outros colegas nas turmas. Ela relata que nos cursos de História e Letras noturnos, os alunos costumavam fazer as atividades em sala de aula, porque os professores tinham a compreensão de que todos os alunos trabalhavam, algo que não acontecia no seu curso de Matemática vespertino, pois tinha muitas atividades para serem feitas em casa.

Conforme os relatos, nota-se que Pedro, Francisca e José acreditam que conciliar trabalho com o estudo é o maior desafio para a permanência estudantil e o período do curso pode influenciar muito nesse conflito, mas não há um consenso sobre qual período seria mais adequado. É evidente que o período noturno facilita o ingresso de estudantes trabalhadores, democratização o acesso ao ensino superior, mas ao mesmo tempo, ele pode contribuir para a desistência por exigir uma dedicação intensa que terá que ser encaixada em uma rotina repleta de responsabilidades. Nesse cenário, a dificuldade em conciliar trabalho e estudo não é um desafio pessoal, mas uma falha sistêmica.

Os discursos evidenciam que o modelo de ensino noturno falha ao tratar os(as) estudantes trabalhadores(as) como se eles tivessem a mesma disponibilidade de um estudante que não trabalha ou estudantes de cursos de período integral. As universidades frequentemente replicam a estrutura e a carga de exigências do período diurno, ignorando que esses estudantes chegam às 19h após uma jornada exaustiva de oito horas de trabalho, na maioria das vezes. Espera-se que esses estudantes, já no limite de sua disposição física e mental, absorvam conteúdos complexos, participem ativamente das aulas, encontrem tempo para realizar leituras e atividades em casa, além de participarem de projetos e pesquisas durante a semana.

Essa estrutura estabelece uma rotina insustentável de conciliação e o resultado é um sistema que causa mais cansaço e preocupação do que aprendizado efetivo. Não é levado em consideração o fato de que o estudante noturno não possui tempo livre, mas sim de um pequeno intervalo entre duas responsabilidades: o emprego que garante sua subsistência e o descanso que garante sua saúde.

Em resumo, conforme os discursos, percebe-se que a evasão desses participantes não foi resultante da falta de dedicação e compromisso, mas foi um reflexo do modelo inflexível na universidade que maltrata justamente àqueles que mais precisam dessa oportunidade para melhorarem suas vidas.

4.5 Fatores pedagógicos

A presente seção tem como objetivo analisar a percepção dos ex estudantes sobre aspectos cruciais da sua formação. Abordam-se questões relativas à gestão do curso, estrutura da grade curricular e o nível de exigência das disciplinas ofertadas. Além disso, o foco se estenderá ao desempenho acadêmico, englobando as dificuldades encontradas, as motivações iniciais para a escolha do curso, a identificação com a área e as expectativas e percepções sobre o exercício da carreira docente.

A primeira pergunta buscou identificar a motivação dos(as) participantes para a escolha do curso de licenciatura, investigando se a decisão foi aleatória, motivada pelo desejo de ser professor ou professora ou se resultou da identificação com a área de estudo. A seguir, estão as respostas dos(as) participantes diante da pergunta **“Por que você escolheu cursar uma licenciatura?”**:

“O ingresso foi via SISU e foi um impulso por nota de corte de acordo com o curso disponível na minha cidade. Então, a opção pela licenciatura foi única e exclusivamente baseada na minha nota do Enem, nota de corte do SISU e a opção de curso disponível na minha cidade na época, salvo engano, foi em 2016.” **(João, História)**

“Na verdade, eu gostava muito da disciplina de biologia na universidade. No ensino médio, perdão! Só que a minha mãe, influenciado pela minha mãe que gostava da área de saúde, trabalhava na área de saúde, a primeira faculdade que eu fui fazer foi Enfermagem também na UFMS, no campus, primeiro de Três Lagoas e depois fiz outro vestibular e consegui vir para mais perto que era no campus de Campo Grande, mas eu não gostava, não gostei muito, né? Apesar de me esforçar bastante, não me identifiquei com a profissão e acabei abandonando. Aí quando retornei para Aquidauana, eu escolhi o curso de Ciências Biológicas, né? Porque eu gostava muito, ainda gosto. E também por ser à noite, né, tinha possibilidade de trabalhar durante o dia. Não que eu precisasse trabalhar na época, mas eu já estava já com uns 19 para 20 anos, né? A família às vezes não podia mais sustentar, né?” **(Pedro, Ciências Biológicas)**

João destaca que sua escolha foi motivada por um impulso por conta da nota de corte que favoreceu seu ingresso e pela disponibilidade do curso. Já Pedro menciona que existia afinidade com a área, mas só ingressou após uma tentativa frustrada no curso de Enfermagem por influência da mãe. Afirma que sua escolha também foi motivada pelo fato de o curso ser noturno, pois possibilitava que ele trabalhasse, apesar de não precisar, sentia que era necessário devido sua idade e o contexto familiar.

“Olha, eu tinha um sonho de me tornar professor, né? Professor... Eu fiquei entre biologia e geografia. Aí, por final, escolhi geografia. Sempre eu gostei mais de biologia, né? Dos animais. Vim morar no Pantanal. Meu pai sempre morou no Pantanal, né? Eu queria ser biólogo. Aí no decorrer do tempo eu fui mudando, né? Eu tenho um colega meu que trabalha lá em [...]. Ele falou: "Se você se formar em geografia aí, faz licenciatura, depois muda pra outra coisa, aí vem trabalhar pra cá". Eu queria ir pra lá.” **(Paulo, Geografia)**

“Foi minha nota de Enem. Eu não sabia direito o que era uma licenciatura quando eu me inscrevi. Na pedagogia... Eu tinha colocado matemática e pedagogia. Eu fui chamada, eu fui até chamada pros dois, mas fui chamada primeiro e já me matriculei.” **(Francisca, Pedagogia)**

Paulo menciona o sonho de se tornar professor e a afinidade que tinha pela área de Biologia, mas esse gosto foi mudando ao longo da vida e acabou escolhendo Geografia, também por influência de um colega que comentou sobre uma oportunidade de trabalho em outra cidade. Francisca relata sua escolha também foi motivada pela nota e ingressou no curso sem saber direito o que era uma licenciatura. Menciona que se inscreveu nos cursos de Matemática e

Pedagogia, duas áreas bem distintas, mas sua decisão foi baseada pela convocação e ingressou na vaga que saiu primeiro.

“Eu tava pleiteando uma vaga no governo do estado. Sempre quis a vaga como psicólogo educacional. Minha primeira formação é Psicologia. E pra entrar não tem, o psicólogo foi inserido na escola no MS, agora em 2022 por uma lei, né? A 13.935, o nome, o nome da lei. E não tem concurso pra psicólogo, é só, inclusive tá aberto o seletivo. Eu queria licenciatura pra eu passar no concurso e conseguir ser puxado pra alguma instituição ou pra Secretaria de Educação, né? Porque eu sempre trabalhei com pessoas com deficiência, né? [...] Então, esse que era o problema, eu teria que passar num concurso como professor de qualquer área pra poder ser puxado pra lá, por conta do salário que é muito maior do que o CLT que eu recebia lá como psicólogo. Então, eu sempre tive essa vontade, por conta de dinheiro mesmo, ganhar mais e aperfeiçoar também um pouco da psicologia da educação que eu já estudo, né? Então, a pedagogia veio pra uma parte mais prática também que pode ser usado dentro do consultório de psicologia. [...]” **(José, Pedagogia)**

“Porque eu escolhi a licenciatura... Eu sempre brinquei de ser professora. Eu sempre fui a professora nas brincadeiras. E a matemática era um lado que eu sempre gostei. Além disso, na minha cidade, na época que eu entrei, tinha poucos professores formados, geralmente vinham de fora. Então essa foi a minha escolha: ser professora.” **(Antônia, Matemática)**

O caso de José é bem específico, pois ele relata que já possuía ensino superior. Sendo psicólogo, ele buscou a licenciatura em Pedagogia de forma estratégica, para conseguir prestar concurso público como professor e, posteriormente, poder atuar em uma função na área de psicologia educacional. Sendo assim, sua motivação explicitamente era financeira, mas o curso também serviria para agregar conhecimento à sua formação inicial e otimizar sua atuação profissional. Já Antônia demonstra que sua escolha foi motivada por afinidade pela carreira docente e pela área escolhida, além de uma necessidade de professores local.

De acordo com os relatos, nota-se que há um conjunto de motivações para a escolha no curso de licenciatura, evidenciando que a maioria dos(as) participantes não ingressou pelo desejo de ser professor ou professora. A motivação em seguir na carreira docente aparece apenas nos discursos de Paulo e Antônia, somado pela afinidade com a área pretendida. Já no caso de Pedro, foi ao contrário, o ingresso no curso foi motivado apenas pela afinidade com a área e não por apreço pela carreira docente.

No caso de João e Francisca, os discursos revelam que o curso não era a primeira opção, mas sim uma alternativa disponível na cidade que possibilitou o acesso para pessoas que estavam buscando um diploma de nível superior. De acordo com Baggi e Lopes (2011) muitos alunos ingressam na licenciatura por ser a “opção possível”, considerando a nota de corte mais baixa e também a oferta noturna, ou seja, não ingressam por vocação e ao longo do curso, percebem que não se identificam com a docência.

O fato de a UFMS ser uma universidade pública, gratuita e reconhecida no Estado atrai muitos(as) estudantes pelo simples fato de ser gratuita e de o ingresso nela representar um sinal

de conquista, ou seja, muitos(as) estudantes optam pelo curso, não em razão de sua afinidade com a área e as disciplinas, mas por ser um curso gratuito numa universidade federal.

Nesse sentido, percebe-se que a motivação para o ingresso pode ser completamente estratégica, pois nota-se que os(as) participantes enxergam o diploma de licenciatura mais como um meio para alcançar outros objetivos profissionais e menos como um fim que direciona para a docência. O relato de José reforça essa ideia ao demonstrar que, apesar da afinidade com a área, o curso era uma ferramenta para aprimorar sua prática e viabilizar sua entrada em um concurso público que lhe permitiria conquistar um cargo específico na educação.

Embora a escolha para o ingresso nos cursos de licenciatura não terem sido motivadas pelo desejo genuíno de seguir a carreira docente, nota-se que essa vontade parece ter se modificado conforme os(as) estudantes avançaram na graduação. Isso é notável nos relatos de Pedro e Francisca, que desistiram e depois reingressaram no curso, sugerindo uma transformação nesse desejo.

Desde 2023, Mato Grosso do Sul se destacou nacionalmente pelo reconhecimento da carreira docente, pois o Estado não apenas cumpre o piso salarial, mas o quase triplica, oferecendo o maior salário do país para professores: R\$ 12.380,66 por 40 horas semanais. Enquanto a maioria dos Estados mal ultrapassa o piso atual de R\$ 4.867,77, Mato Grosso do Sul destina um montante significativamente superior, podendo ultrapassar R\$ 20 mil para profissionais altamente qualificados. A título de comparação, São Paulo, a maior metrópole da América Latina, paga um piso de apenas R\$ 3.014,12, figurando entre as piores remunerações.

Por este motivo, todos os participantes foram questionados se, considerando a atual valorização na carreira dos professores e professoras em Mato Grosso do Sul, eles escolheriam a licenciatura novamente nos dias de hoje:

“É... Na época, eu tava bem perdido assim, sabe? Não sabia muito o que fazer, não. Então, eu sempre fui de humanas, mas sempre trabalhei com números. E, então, a Adm era uma das principais opções. E dentre as opções que o campus oferecia, eu acho que seria a Administração mesmo. A primeira opção. Eu acho que as duas coisas, o desejo de ser professor, ele ainda existe, não em uma área específica, História, especialmente, mas eu acho que é metade-metade, metade professor, metade nível superior pra concurso.”
(João, História)

“Pra dar aula, né? Eu daria, daria aula, sem problemas. Até gosto, né, de ensinar, né, de conversar sobre, né. Se você for pensar a aula, se eu for pensar uma aula, uma aula... A gente tem um certo receio, né, que é muito difícil os desafios do professor hoje, né? Mas eu gosto muito de conversar sobre, talvez levasse de uma forma, eu acho que eu daria, conseguiria dar aula para uma turma de ensino médio, talvez uma turma que consiga dar um feedback, né? Assim, muito jovem, eu acredito que eu não consigo, que eu sei que tem ciência pro fundamental, né? Mas só se fosse concursado, viu? Porque aí a estabilidade já valia a pena. [...] É uma vida muito complicada de você ter, você não ter certeza de que você no próximo ano vai dar certo e tudo mais, você vai ser contratado ou não vai continuar. [...] Mas eu falo assim, é uma vida muito complicada, né? Agora tem a questão de fazer a prova, isso não é um problema. Até dá um pouco mais de estabilidade, pelo menos por dois anos. Porém, você tem toda a questão de você não receber as

férias, durante as férias, você ficar, né, dois meses mais ou menos do ano, um pouco mais sem um salário. Tem que ter um planejamento diferenciado, né? Mas o salário já tá muito melhor, né?” **(Pedro, Ciências Biológicas)**

João admite que uma das suas principais opções de curso era Administração, pois gostava da área das Ciências Humanas, mas trabalhava com números. Relata que seu desejo atualmente é dividido entre o desejo de ser professor e a necessidade de um obter um diploma de nível superior para prestar concurso público. Nota-se que ele enxerga o curso como uma ferramenta para a conquista de um cargo público que pode ser de professor ou não.

Já Pedro condiciona o exercício da carreira docente apenas se houver estabilidade, destacando alguns aspectos que precarizam o trabalho temporário, além de reconhecer que houve uma melhoria salarial que torna a opção do concurso público mais atraente. Em outro momento da entrevista, ele demonstra possuir uma afinidade maior com área científica do que com a docência, pois teve um contato bem próximo com os projetos de pesquisa:

“[...] A maioria dos professores ali eram, tinham a aula bem, bem puxada suas matérias. Eu gostava muito que a gente aprendia profundamente a disciplina e eu quase que para mim era bem pouco essa questão de dar aula. Eu não focava muito. (risos) Inclusive eu fiz, tentei iniciação científica, né? Eu fui para querer a parte mais de pesquisa, né? Então eu, então até o terceiro ano, né, que eu fiz regular o até o terceiro ano foi regular, sim, né? Primeiro, segundo, terceiro, foi, eu fiz bastante, tava bastante ainda animado e eu fui trabalhar com na parte de zoologia e comportamento animal, fiz bastante algumas pesquisas, ia a campo bastante, eu gostava muito, mas tinha muita dificuldade de tempo, de mas no geral, eu quase não fui pra área de estudo de que a gente falava, tinha o PIBIC e o PIBID, né? Coisa assim que era para voltado para docência, né? É, eu nunca eu nunca foquei muito nisso. Isso, é o que eu gostava mais. Não, eu não tinha intenção de ser professor, apesar de... Se precisasse, né? Eu gosto de ensinar, né? Mas assim, não era minha intenção inicial. Até que alguns os meus colegas principais que estavam comigo, que permaneceram, já fizeram mestrado, já estão, né? Mas eu acabei desistindo no caminho. (risos)” **(Pedro, Ciências Biológicas)**

Em seus relatos, nota-se um entusiasmo maior com a área da pesquisa do que com a profissão docente. Pedro revela que ser professor não era sua intenção inicial, apenas lecionaria por necessidade, mas não por vocação. Fica nítido que seu fascínio é mais voltado para a área escolhida e a possibilidade de pesquisar e aprender mais sobre o assunto.

“Tipo assim, eu faço parte da igreja missionária, tipo assim, eu trabalho com jovens lá também. Então o seguinte, a maioria dos jovens lá tudo entrou, um monte já está formado, estão dando aula aqui. [...] Melhorou bastante o acesso e a permanência, né? Porque antes era difícil entrar, o mais difícil era permanecer, né? Hoje a maioria das pessoas permanecem, se forma e abre porta, né? Tanto pra dar aula ou prestar uma faculdade, né? Que hoje sem faculdade, você precisar pra... Que nem ia ter pra polícia mesmo, sem faculdade, não fiz. Eu queria voltar pra mim voltar a estudar, né? E sim, se eu conseguisse passar em um concurso público da prefeitura, porque conhecimento na prefeitura pra mim trabalhar, eu tenho. Mas se eu conseguisse assim... [...]” **(Paulo, Geografia)**

“Sim, penso em migrar pra pedagogia. Hoje eu já sinto muito mais preparada. Hoje eu tenho até vontade de ir pra uma sala de aula.” **(Francisca, Pedagogia)**

Paulo também condiciona a atuação como professor apenas se existir um vínculo estável. O curso também é visto como uma forma de aproveitar outras oportunidades, não só para ser docente em escolas públicas, mas para prestar concursos públicos na área policial. Já no caso da Francisca, que ingressou no curso pela nota e sem saber como era uma licenciatura, nota-se que o desejo de ser professora foi construído ao longo de seu percurso, pois afirma que pensa em migrar para a carreira docente e sente vontade de lecionar.

“Ah, por conta que a minha ligação com a educação, né? Na minha formação, eu me formei na UFMS também. Todos os meus estágios e o meu TCC foi na escola. Então, naquela época, nem tinha psicólogo na escola. Era meio que um desafio falar de psicologia na escola. Isso foi em 2000 e... 2011 que eu me formei. E a pedagogia era justamente pra agregar esse conhecimento prático, né? De como lidar com os alunos. [...] A minha área é educação mesmo, não tem, não tem outra. Ou educação ou agora, eu tô me envolvendo com turismo, né? Então, mas é também dentro do turismo, está o turismo da educação ambiental. [...] Então, por conta disso mesmo, por conta dessa relação da formação anterior.” **(José, Pedagogia)**

“Sim, sim, sim. Sempre tive essa vontade de ir mesmo pra sala de aula, sempre foi um dos meus sonhos.” **(Antônia, Matemática)**

O discurso de José segue a mesma lógica anterior, pois ele reforça que o curso de licenciatura seria para “agregar conhecimento prático” à sua atuação como psicólogo e reafirma possuir afinidade com a área da educação. Antônia também permanece convicta em sua escolha, reiterando sua vontade e seu sonho de ser professora. A docência, desde o início, era seu objetivo principal, e assim permanece

Os discursos indicam diferentes níveis de comprometimento com a carreira docente. As participantes Francisca e Antônia apresentam mais convicção de que irão seguir a profissão, uma decisão que se consolidou mesmo após um percurso com evasão e reingresso. Já os participantes Pedro e Paulo condicionam a atuação docente à estabilidade do concurso público, sendo que os participantes João e José demonstram um interesse mais voltado em obter o diploma de nível superior como um requisito para aproveitar outras oportunidades de carreira e concursos.

Observa-se que as motivações de ingresso e as perspectivas de carreira dos participantes tem uma relação com a evasão. Quando o ingresso no curso não é por afinidade com a área e nem com a carreira, o vínculo do(a) estudante não é tão forte, algo que o deixa mais vulnerável à evasão, como ocorreu com João e Francisca. Além disso, nos casos em que existe identificação com a área e a carreira, nota-se que a evasão também acontece, mas não é um

processo definitivo, existindo maiores chances de reingresso, como nos casos de Pedro e Antônia.

Em relação à grade curricular, às estratégias de ensino e à proposta pedagógica do curso, todos(as) relataram experiências positivas. Eles(as) demonstraram grande apreço pelas disciplinas, pelos(as) professores(as) e pelos conteúdos transmitidos em sala de aula. Embora dois participantes tenham mencionado a existência de disciplinas mais complexas e que exigiam maior dedicação, o consenso foi que a grade era compatível com a formação na área escolhida e com a profissão docente, além de não mencionarem defasagens no processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar a evasão em licenciaturas de universidades federais de 2007 a 2014, Santana (2016) verificou que o momento de maior abandono ocorre na metade do curso, indicando que os motivos envolvem a falta de recepção e orientação inicial, relação distante entre professor e estudante, não identificação com as disciplinas e expectativas não correspondidas.

Os relatos apresentados até aqui, revelam que os(as) participantes não consideram que suas desistências tenham sido motivadas por questões específicas do curso, das relações interpessoais e do âmbito institucional, exceto Antônia. Esse entendimento é confirmado pelas respostas à pergunta **“Dentre a proposta pedagógica e curricular do curso, além do Campus como um todo, o que você entende que contribuiu para a sua desistência?”**, pois como é possível visualizar a seguir, apenas Antônia vinculou sua evasão à fatores ligados ao curso e à universidade, não somente por circunstâncias pessoais:

“É, foi algo particular, foi algo pessoal. Eu passava por um momento de tratamento de saúde mental na época. E aí eu... O ensino superior ficou para segundo plano, então acabou que foi uma desistência, né? Não houve trancamento, não houve cancelamento de matrícula, foi uma desistência do curso por motivos pessoais de saúde mental.” **(João, História)**

“Não, como eu te falei, a biologia é um curso difícil. Não sei como é hoje, mas era um curso difícil. Então, apesar de ser noturno, existia uma dedicação bem, bastante grande, né? Olha a redundância. Uma dedicação grande. Então, você tinha que estudar muito para as provas, você tinha que fazer uns trabalhos complexos. Quando chegou do terceiro pro quarto ano, entrou a disciplina de botânica, né? Era bem complexa, laboratório e muitas coisas para ser feita. E eu ficava cansado, né? (risos) Eu casei em 2012, né? Eu entrei, se não me engano, na faculdade 2009 ou 2010, não tô lembrado. É! Eu casei já em 2012, então já tava, já era para casar na época que eu tava terminando, mas eu fui me enrolando e já tava trabalhando integral já um ano antes de casar. Então, começou a ficar difícil. Foi ficando difícil... No meu caso, né? Então, não é porque... Ah, por problemas pedagógicos, mas é que, eu vejo, por exemplo, em Campo Grande e em Três Lagoas, que são outros campus que eu tive contato, a Biologia era período diurno, né? Se não me engano, era integral, era outra coisa, né? Tinha, então ele tava adequado porque aí é um curso exigente, né?” **(Pedro, Ciências Biológicas)**

João é sucinto ao afirmar que sua desistência foi por um motivo pessoal, pois necessitava realizar um tratamento de saúde mental. Pedro descreve o nível de exigência do curso e a

complexidade de algumas atividades, mas não responsabiliza ninguém, apenas a si mesmo. Mais uma vez, ele afirma que o período noturno não é adequado, considerando a dificuldade do curso. No entanto, apesar de citar diversas situações sobre o curso e à universidade, ele associa sua evasão ao cansaço, trabalho e casamento, não considerando que esses motivos podem ter sido uma soma desses fatores estruturais.

“Olha, minha desistência foi vinculada ao trabalho, né? Porque eu não pude, tipo assim, eu não peguei as bolsas que tinha na época, né? Depois que eu tentei correr atrás, mas não deu certo. Aí, infelizmente, eu fiquei por causa do serviço, porque eu trabalhava de segunda a sábado. Eu tinha que trabalhar uma hora a mais todo dia na semana pra compensar o sábado. E se não me engano, acho teve uma matéria que começou na quinta-feira também, aí me atrapalhou, né? Eu já tava perdendo a aula de sábado, não, você perder essas aulas de 30 e, conforme for, perder também aula de sábado, eu viajava, aí matava minhas aulas, né?” **(Paulo, Geografia)**

“Olha, a questão da minha evasão foi que eu não me sentia preparada para assumir uma sala de aula. Eu não tava, eu achava que eu não saberia ensinar. Aí na época, eu fiquei e eu também tive dificuldade com temas de do TCC. Eu comecei uns, eu tenho uns três ou quatro começado, mas por questões minhas mesmo. Na época eu tinha criança pequena, eu trabalhava pra fora e demanda de uma, de uma disponibilidade, né? De tempo, das coisas. Então, a questão foi minha mesmo. A questão do curso... Nossa! Eu gosto muito! Eu gosto muito da UF, eu gosto muito dos professores da UF! Eu acho que eles têm um diferencial. Eu faço uma pós agora, particular, e eu acho muito diferente.” **(Francisca, Pedagogia)**

Paulo atribui sua evasão à incompatibilidade de horários entre o curso e o trabalho, se estendendo aos sábados, pois mesmo tentando compensar a carga horária, não conseguiu conciliar as rotinas e começou a acumular faltas. Acrescenta que também buscou auxílios estudantis, mas não obteve sucesso. Já Francisca atribui sua desistência a fatores pessoais, relatando insegurança para lecionar e a sensação de não estar pronta para ser docente. Ela também enfrentou dificuldades com o TCC, iniciando diversos temas sem conseguir finalizá-los. Francisca reconhece que a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho e a maternidade afetou seu tempo, mas isenta a instituição de responsabilidade, elogiando os professores e a UFMS.

“Então, a minha desistência não teve a ver com a universidade, né? Teve a ver com a proposta de emprego pra ganhar três vezes mais do que eu ganhava ali e aí eu tive que largar o curso pra mudar de cidade. Então, não teve um motivo relacionado à universidade, não. Eu gostava muito, inclusive queria até voltar.” **(José, Pedagogia)**

“Dentre os motivos, a necessidade de trabalhar, né, dificuldades financeiras, falta de integração, adaptação na universidade, dificuldade de aprendizagem, problemas de saúde, baixo desempenho, faltas, reprovações, distância, a estrutura curricular, a dedicação exclusiva do curso e o nível de exigência do curso. Todos colaboraram. Todos. Não tem como eu separar.” **(Antônia, Matemática)**

José explica que o motivo de sua evasão foi por conta de uma proposta de emprego irrecusável em outra cidade e não teve relação com o curso e a universidade, além de manifestar o desejo de reingressar. Já Antônia cita diversos motivos que colaboraram para a sua desistência, envolvendo desde circunstâncias pessoais até situações ligadas ao curso e à universidade. Seu discurso ilustra a complexidade do fenômeno da evasão e sua natureza multifatorial. Antônia é a única participante que aponta alguns fatores estruturais como motivos, não atribuindo responsabilidade apenas a si mesmo.

A partir dos relatos, nota-se que quase todos, exceto Antônia, justificaram suas desistências por motivos pessoais e sem relação com a universidade. Embora Pedro e Francisca, tenham destacado o nível de exigência de disciplinas e dificuldades de aprendizagem, os(as) participantes não reconheceram que esses desafios acadêmicos se somaram às suas circunstâncias pessoais como tratamento de saúde mental, trabalho, casamento, filhos, problemas de saúde, falta de tempo e distância, formando um conjunto de fatores que levou à evasão.

Morais (2025) defende que o perfil socioeconômico do estudante reflete no seu pertencimento e permanência, pois estudantes de classes sociais mais baixas enfrentam desafios adicionais, como a necessidade de trabalhar ou morar em outra cidade que resultam em escassez de tempo para dedicação aos estudos, impactando na participação ativa em atividades extracurriculares e no ritmo acadêmico mais lento.

Sendo assim, a falta de tempo é uma questão importante nesse contexto, pois acaba impondo ao estudante uma cobrança mental significativa, como se não dar conta de tudo fosse uma falha individual, mas é uma consequência do acúmulo de diversas jornadas no trabalho e na família que competem diretamente com o tempo exigido pela vida acadêmica. Nesse sentido, a evasão é resultado de um sistema excludente dentro da universidade que favorece o estudante com dedicação exclusiva, algo incompatível com a realidade de estudantes trabalhadores, pais e mães que vivem em um contexto socioeconômico desigual.

Esse constante dilema entre estudar e trabalhar impacta diretamente na qualidade de vida e na saúde mental, pois a rotina diária de responsabilidades, gera cansaço e estresse, diminuindo a motivação, participação e o sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica. O(a) estudante que precisa trabalhar se sente culpado(a) por não estudar o suficiente, mas quando estuda, se compara com seus colegas de turma que estudaram mais, aumentando a cobrança e a pressão sobre si para além do que o próprio ambiente institucional já faz.

No período colonial, as universidades foram criadas no Brasil para atender aos interesses da elite branca dominante a fim de perpetuar seu poder. O corpo discente era composto pelos filhos dessas classes, que buscavam conhecimento para administrar negócios e ocupar posições de controle, não para garantir a subsistência. Esse público desfrutava de privilégios e recebiam suporte familiar integral que eliminava a necessidade de trabalhar. Essa herança persiste até hoje, tendo em vista que muitas universidades mantêm traços históricos estruturais que, na maioria das vezes, não estão adaptados à pluralidade do corpo discente atual, desconsiderando as realidades de estudantes que não se enquadram no perfil elitista historicamente imposto (Trevisol; Nierotka, 2015; Santana, 2023).

Nesse sentido, a seletividade do ensino superior está intrinsecamente ligada às condições socioeconômicas das famílias, visto que o poder aquisitivo determina a capacidade de custear a preparação para as carreiras mais concorridas. Essa disparidade se reflete diretamente na taxa de evasão, pois estudantes de classes médias, com estratégias de ascensão social mais estruturadas, apresentam chances menores de desistência. Consequentemente, alunos de estratos socioeconômicos mais baixos frequentemente ingressam em cursos que não são sua primeira opção. Eles tendem a escolher carreiras que percebem como mais viáveis de concluir, geralmente cursos noturnos, menos prestigiados, com menores custos e que, infelizmente, oferecem retornos salariais inferiores (Borges, 2019 *apud* Nogueira e Nogueira, 2017, p. 6).

4.6 Fatores individuais

Nesta seção, as análises das respostas debruçam-se nos motivos individuais que envolvem o contexto psicossocial e a vida cotidiana de cada um dos(as) entrevistados(as), diante dos questionamentos que procuraram explorar quais foram os motivos que causaram a evasão e como eles influenciaram o percurso acadêmico até a tomada de decisão em desistir do curso. Nesse sentido, considerando os motivos indicados no questionário on-line, a pesquisadora leu as respostas dadas por cada participante e, em seguida, fez o seguinte questionamento **“De todos esses motivos apresentados, qual que você acha que foi o mais decisivo pra sua desistência?”**:

“Eu acho que as duas coisas, o curso não era a primeira opção e a saúde mental agravou, porque mesmo não sendo a primeira opção, eu acredito ainda que o nível superior é o caminho para uma formação profissional, acesso ao mercado de trabalho, enfim. Então, mesmo não sendo a primeira opção, não fosse a questão da saúde mental, eu continuaria.” (João, História)

“É, chegava na, perto da hora de ir, eu tava bem cansado. Da rotina de trabalho. Então teve uma época que tinha que chegar 10 pras 19h. 18:50h, né? Era o horário que mudou, teve a mudança, né? Aí era 18:50h pra começar a aula, né? Então, já tava, eu não sei que horário que é hoje, mas eu já, já tava bem cansado, bem cansado mesmo. E aí fui acumulando muitas faltas, acumulei muitas faltas e aí tinha que fazer a matéria de novo, né? Não reprovava por falta, ops desculpa! Não reprovava por nota, né? Eu não era tão ruim assim, mas tinha muitas faltas. E aí, às vezes faltas também dificultavam na prova e nos trabalhos. Igual eu te falei, chegou no terceiro, quarto ano, pro quarto ano tinha muito laboratório e você tinha que estar presente, né? E senão, você não fazia os trabalhos, as atividades e não tinha nota. Então, minha dificuldade foi essa, minha falta, cansaço de, apesar de gostar, né? Você, às vezes, você pra sair lá, você já ficava, não conseguia vencer essa barreira, né? Você tem que vencer aquela barreira, né? ‘Não, eu vou! Vou continuar e...’ Fui faltando, faltando. Aí quando veio o filho, aí já... (risos) Aí já tava jubilando ali... E acabei que abandonei de vez. Apesar de, olha, vou te falar, apesar da ajuda dos professores, eles gostavam de mim, eles me incentivavam. Tinha alguns colegas que já eram, entraram bem depois, mas eu tava na turma fazendo com eles, né? Eu eu era de 2009, o pessoal que tinha entrado três anos depois e alguns gostavam de mim, falava: ‘Não, eu vou te ajudar, faz trabalho comigo aqui.’ Mas mesmo assim acabei desistindo.” **(Pedro, Ciências Biológicas)**

Embora admita que o curso não era sua primeira opção, João aponta o agravamento de sua saúde mental como o fator determinante para a evasão. Ele ressalta que, se não fosse por isso, teria continuado para obter o diploma. Já Pedro aponta diversas circunstâncias da vida pessoal que acabaram comprometendo sua permanência no curso.

Pedro era um estudante engajado, mas o cansaço físico após a rotina de trabalho, gerou muitas faltas que o prejudicaram nas atividades que exigiam mais dedicação, comprometendo seu desempenho. Sendo assim, o nascimento de seu filho parece ter sido o fato que tornou a situação mais difícil dentro de um contexto em que já existiam várias jornadas a serem conciliadas. Ele menciona o apoio de professores e colegas, mas nem mesmo essa rede de apoio foi suficiente para superar a barreira da exaustão estrutural.

“Um pouco psicológico, né? Também. Não, não, não busquei apoio. Eu tinha assim apoio, mas eu não... Povo falava: ‘Ah, isso é balela, não sei o quê’. Então deixava quieto, né? Eu tentava eu mesmo resolver. Aí futuramente eu fui buscando apoio, fui conhecendo certinho a área. Aí eu vi que podia ter dado certo.” **(Paulo, Geografia)**

“Esse de interesse em outra área, porque nessa época que eu coloquei vespertino, eu comecei a trabalhar no hospital, só que não era na área de enfermagem. Aí eu comecei a trabalhar no hospital e descobri a enfermagem. Aí eu me encantei naquilo. Aí eu perdi o encanto pela pedagogia.” **(Francisca, Pedagogia)**

Paulo afirmou que sua evasão foi motivada por questões psicológicas, além da necessidade de trabalhar, pois buscou apoio para o tratamento do TEA – Transtorno do Espectro Autista e entendeu que sua desistência poderia ter sido evitada se tivesse recebido suporte na época. Francisca relata que sua desistência foi motivada pela perda de interesse pelo curso e o encanto por outra área, sendo que a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos e o fato de se sentir despreparada para atuar na docência, colaboraram para a tomada de decisão.

“É, foi o trabalho. Foi o trabalho, necessidade de trabalhar num lugar, ser mais valorizado, né? E realmente fui, fui feliz lá onde eu fui. Valeu a pena.” (**José, Pedagogia**)

“Não, todos colaboraram. Todos. Não tem como eu separar.” (**Antônia, Matemática**)

José enfatizou que a evasão se deu apenas pela necessidade de trabalhar, motivada por uma oportunidade que lhe oferecia mais valorização. Ele também considera que a decisão valeu a pena. Já Antônia relata que não é possível definir uma única causa para a sua evasão seja financeira, psicológica, social ou estrutural, reforçando a complexidade dos fatores envolvidos no fenômeno.

Os discursos indicam que os motivos de evasão são resultantes de situações que envolvem a saúde mental, dificuldade em conciliar estudos e trabalho, cansaço físico, queda de desempenho acadêmico, oportunidades de trabalho mais atraentes e falta de identificação inicial com o curso. Nesse sentido, os relatos de Antônia exemplificam que a infeliz combinação de diversos fatores pode tornar a permanência insustentável. Em relação à percepção de cada um sobre alguns aspectos que podem possuir relação com a evasão, considerando as desigualdades existentes na universidade e que atingem grupos sociais específicos, a pesquisadora fez a seguinte pergunta **“Sua renda, gênero, raça e classe social foram fatores que contribuíram para sua desistência?”** e obteve as seguintes respostas:

“Eu creio que a primeira opção, apenas. A questão da renda, porque eu precisava, de fato, ter uma renda para manter e aí mesmo que o cenário de saúde mental fosse... Eu não conseguisse, eu não conseguisse nem trabalhar, vamos dizer assim, mas eu tinha que escolher entre uma ou outra. Então, a renda seria um fator determinante.” (**João, História**)

“A renda. Ah, eu tinha que... Não tinha jeito, né? Tinha que trabalhar pra... Não, não, nenhum desses fatores contribuíram. É que assim, se eu tivesse talvez entrado na Biologia, visto que eu quisesse Biologia desde que eu sáisse do ensino médio, quanto mais jovem, né? Às vezes ia dar certo, né? Mas eu já tava, já com 25 anos, até os... Quase pra casar, os pais não vão. Eu tive muita ajuda no começo dos meus pais, dos meus avós, mas aí chega um momento da idade que os pais também não vão... Não tem como mais te... Até eles dão um empurrãozinho: “Vai trabalhar, vai trabalhar!” E é normal, né? Então, se talvez eu não tivesse feito essa experiência de ir para Três Lagoas estudar, de ir para Campo Grande, se eu não tivesse perdido... Não é perder tempo, tudo é válido, né? Experiência. Mas se eu tivesse permanecido aqui, feito a faculdade aqui mesmo, terminar os 4 anos, ia embora, né? Acho que eu conseguia, mas aí eu já tive, né? Outros planos, né? Eu namorei a minha esposa desde jovem, né? Dos 15, 16 anos. Então, já tava ficando muito alongado, tinha que já... A gente já tinha que casar logo.” (**Pedro, Ciências Biológicas**)

João afirma que sua renda foi o fator principal, algo que se conecta com a classe social. Explica que teve que escolher entre a necessidade de ter uma renda e estudar, mesmo que sua saúde mental estivesse fragilizada a ponto de talvez não conseguir trabalhar. Pedro cita a renda e a necessidade de trabalhar, pelo fato de não ser mais tão jovem e os pais não conseguirem

mais sustentá-lo. Além disso, existia a pretensão de se casar e constituir uma nova família, contribuindo mais ainda para a busca por trabalho. Ele nega que gênero, raça ou classe tenham influenciado, mas aponta motivos ligados a classe social.

“Não, não, não. Eu me dou bem com todo mundo. Não tenho... Minha raça é super misturada. O vô era português, avó alemã, sou descendente de, como chama? De judeu. Minha avó era negra, o outro meu avô era alemão. Então, uma raça bem misturada. Eu convivo super bem.” **(Paulo, Geografia)**

“Não, não, eu acho que eu não queria atuar como professora. Eu acho que se eu tivesse, porque eu só fiquei pela defesa, né? Se eu tivesse se esforçado um pouquinho, segurado, eu tinha... Não foi essas questões não, foi questão de que, na época eu não me sentia preparada pra atuar como professora.” **(Francisca, Pedagogia)**

Paulo nega todos os fatores e destaca que sua raça não interferiu no seu processo de evasão. Recapitulando suas narrativas anteriores, nota-se que a necessidade de trabalhar foi o motivo principal de desistência, indicando que a classe social contribuiu para isso. O mesmo ocorre com Francisca, pois ela também nega que os fatores listados foram a causa de sua evasão. Ela aponta como motivo principal o fato de não se sentir preparada para atuar como professora, desconsiderando as demais causas relacionadas a necessidade de trabalhar como parte do processo.

“A renda, né? Com certeza, a renda. Eu ganhava cerca de R\$ 2.500 aí e aí eu recebi uma proposta pra ganhar quase R\$ 7.000. Então foi a renda, não teve outra.” **(José, Pedagogia)**

“Eu diria que todos eles juntos, porque há pessoas que não tem um, que não tem... As pessoas de classe social inferior são pessoas que não têm renda ou que pouco tem e elas não são bem vistas perante toda a sociedade. Ainda, até hoje a gente, dizem que não tem preconceito, mas quando chega uma pessoa, um trabalhador braçal, um catador de latinha, de materiais recicláveis, as pessoas olham com olhar diferente. Como se a pessoa, talvez, fosse um criminoso. E às vezes nem é, é só falta de oportunidade.” **(Antônia, Matemática)**

No caso de José, a classe social também fica evidenciada em seu discurso, pois ele indica que foi uma escolha pautada em uma proposta de emprego para ganhar quase o triplo de seu salário, tornando a permanência no curso inviável financeiramente. Antônia é a única que possui uma visão mais estrutural de sua evasão, pois aponta que todos os fatores listados contribuíram para isso. Ela conecta diretamente a classe social à falta de renda.

Nas entrelinhas dos discursos, a classe social conectada à situação da renda foi o fator mais citado e que contribuiu para a evasão, embora os motivos variem, nota-se que ela se torna o elemento principal que determinou o modo de vida de cada um e seus percursos na universidade. Dentre os(as) participantes, apenas Antônia enxerga a desistência como resultado

de um contexto mais amplo, não só como consequência de uma circunstância isolada da vida pessoal.

Segundo Borges (2019) a evasão perpassa estudantes de todos os níveis socioeconômicos e áreas de estudo, manifestando-se com feições distintas a depender do perfil e das necessidades específicas de cada estudantes. Para o autor, a hipótese central é que, embora os desafios de natureza subjetiva e psicológica atinjam o corpo discente de forma universal, tais questões são potencializadas no caso de estudantes de baixa renda em função das vulnerabilidades socioeconômicas que enfrentam.

Esse contexto envolve um modelo estrutural de universidade que, apesar de ampliar o acesso para pessoas vulneráveis, falha em não oferecer condições adequadas de permanência que contemple realidades complexas. Essa falha se materializa em oferta de auxílios financeiros insuficientes para cobrir despesas básicas, grades curriculares rígidas que exigem dedicação exclusiva e uma cultura acadêmica que não foi desenhada para incluir estudantes trabalhadores(as). Na prática, o direito à educação se torna um privilégio e a universidade se consolida como uma instituição reprodutora de desigualdades.

As respostas dos(as) participantes diante da pergunta **“A quem atribui sua evasão no ensino superior?”**, reforçam essa lógica de responsabilização individual e revelam que a percepção de cada um se resume em identificar a origem principal da desistência, exclusivamente, no âmbito individual:

“A quem ou ao quê? Ah, não... A mim mesmo, a mim mesmo. Foi uma questão particular. Eu lamento muito, assim como outras experiências que eu tive, foi algo de força maior que eu precisava de um, de um *time* assim, pra poder recomeçar. E aí eu não consegui... É... Não consegui aproveitar essa oportunidade de estar cursando uma universidade pra poder trazer isso pra minha recuperação. Então eu decidi abrir mão de tudo que eu tava fazendo pra cuidar da minha saúde e aí deu um pouco certo, depois não deu de novo. E aí eu me arrependo porque se eu tivesse continuado eu teria já formado, assim como todas as outras que eu comecei, mas eu atribuo a mim mesmo e ao meu momento pessoal.” **(João, História)**

“A quem? Ao quê? Eu ia falar: "Vou culpar... Não posso culpar, né? Não posso culpar a esposa, nem o filho, não.” (risos) A esposa sempre me incentivou, né? Ela falava assim: "Você não vai na aula, né? Você vai faltar? Mas eu tô cansado, não quero." Mas assim... Eu atribuo a culpa a mim mesmo. (risos) Questões pessoais e a minha falta às vezes de persistência, né? De tentar, de se esforçar um pouco mais. Não posso culpar os outros, né, pelas minhas falhas.” **(Pedro, Ciências Biológicas)**

João se culpa, mas o seu caso é delicado, pois envolveu um adoecimento mental que necessitou de um afastamento integral de todas as suas funções para que o tratamento ocorresse. Ele se arrepende, mas diante desse cenário, sua desistência era inevitável. Já Pedro vê sua evasão não como um resultado de exaustão ou falta de tempo, mas como uma falha moral ou

de caráter. Ele ainda justifica que houve falta de persistência e que poderia ter se esforçado um pouco mais, absorvendo toda a responsabilidade para si como uma falha individual.

“Ah, o serviço, né? Um foi por causa do meu acidente, por ter, vamos dizer, eu fiquei recebendo auxílio do governo. Eu recebi quase 4 meses, recebendo R\$ 500. Eu tinha parcela do meu carro, parcela da minha moto, cartão de crédito. Falar pra você, virou uma bola de neve. Aí tipo assim, eu fiquei desesperado. Foi um negócio, falar pra você, acabou o chão. Cartão de crédito, você sabe, você deveu, não pagou a fatura, o outro mês vai virando assim, ó. Aí, infelizmente eu tive que falar: “Opa, vou ter que trabalhar e trabalhar. Eu tive que trabalhar.” Falar pra você, vou abrir essas coisas: “Ó, vai precisar de uma pessoa lá em Ponta Porã, pela mesma empresa, se você for, você ganha X reais a mais.” Falava, eu vou! Aí eu deixava meu serviço aqui. Aí ficava uma semana lá, fazia tudinho que tinha que fazer lá em Ponta Porã, regressava pra Anastácio e finalizava meu serviço. Vamos dizer, ganhava R\$ 500 a mais, R\$ 800 a mais, era o que me ajudava a fazer minha vida financeira novamente entrar no eixo. Por isso, eu evadi. Falar pra você, eu vi que não ia ter dinheiro pra pagar nada, aí desesperei, hein?” **(Paulo, Geografia)**

“A mim mesma. 100%.” **(Francisca, Pedagogia)**

Paulo responsabiliza o trabalho e a necessidade material em um momento crítico de sua vida. Ele descreve que as despesas e dívidas financeiras o forçaram a escolher, ou seja, não foi uma desistência, foi uma decisão inevitável pela sobrevivência. Francisca é sucinta e afirma que sua evasão foi puramente por questões pessoais.

“A quê ou a quem? Ah, eu atribuo a minha necessidade de poder me alimentar melhor, a minha necessidade de poder fazer as coisas que eu queria fazer, né? Ter mais dinheiro. Isso eu atribuo. Ah, porque, foi por conta, não foi porque eu quis mesmo, foi por conta do trabalho.” **(José, Pedagogia)**

“Ixe, são tantos fatores... Primeira coisa, primeira, o primeiro fator, a base do ensino médio. O meu segundo fator, a falta de dinheiro e a distância. E o meu terceiro fator, as minhas cólicas menstruais e a falta de conhecimento de poder chegar, de conversar com algum professor sobre o assunto, porque até hoje a endometriose ela é uma doença que pouca gente sabe. Inclusive, o meu estágio que eu fiz, eu fiz na escola de Aquidauana que eu escolhi, eu vi uma aluna que ela não tinha rendimento, ela sempre tava deitada. Uma colega questionou e ela disse que ela tava com cólicas e eu me recordei de mim naquela situação. Só que diferente de mim, a dor dela ainda era leve. Ela conseguia andar para ir até a escola. Eu não conseguia. Os meus sete dias, eu tinha que ficar deitada na cama. Pro meu serviço, eu sempre mandei atestado. Ou eu ia no hospital e tomava injeção na veia, ia trabalhar, mas no outro dia cedo não conseguia levantar, eu faltava e retornava novamente ao hospital para tomar outra injeção.” **(Antônia, Matemática)**

José atribui sua evasão ao trabalho e a sua necessidade em buscar uma melhoria na qualidade de vida. Ele entende que a causa foi o trabalho e sua realidade socioeconômica que também o forçou a desistir do curso. Antônia é a única que enxerga sua evasão como sendo multifatorial, apontando falhas em sua formação na educação básica, vulnerabilidade socioeconômica, o fato de residir em outro município e de ter um problema de saúde.

Nos discursos apresentados, nota-se um processo de responsabilização individual e uma percepção de fracasso. Em vez de identificarem as barreiras estruturais no contexto institucional e psicossocial, os(as) participantes absorveram para si a culpa pela evasão. Dessa forma, a desistência não é vista como um problema de um sistema que falhou em acolhê-los e incluí-los,

mas sim como uma falha puramente individual e de incompetência pessoal. Essa auto responsabilização é um dos mecanismos mais eficientes de reprodução da desigualdade, pois isenta a instituição de sua responsabilidade.

A necessidade de trabalhar é uma imposição socioeconômica que gera ansiedade e esgotamento, minando a capacidade do aluno de se dedicar aos estudos e participar ativamente das ações nos cursos. Em quase todos os relatos, a necessidade de trabalhar foi um fator determinante, pois não havia outro caminho para suprir necessidades básicas e custear despesas mensais, além de alcançar mais dignidade e melhor qualidade de vida.

Nesse cenário, a necessidade de trabalhar reflete a pressão pela sobrevivência imediata e atravessa o desejo de uma formação a longo prazo, sobretudo numa sociedade em que o poder aquisitivo define tantos outros aspectos da vida. Para pessoas em desvantagem social, trabalhar não é uma escolha, mas a única opção de sobrevivência dentro de um sistema desigual.

A precariedade econômica familiar é um fator determinante que apressa a inserção dos jovens no mercado de trabalho, na visão de Locatelli e Diniz-Pereira (2019). Os autores explicam que essa realidade tem transformado a área da licenciatura, onde se observa um número significativo de estudantes trabalhadores. Esses estudantes, dedicados a conciliar emprego e estudo, frequentemente não conseguem aplicar seu melhor tempo e energia aos estudos, já que dependem do ensino noturno ou de horários alternativos para frequentar as aulas. Para esses estudantes, a jornada acadêmica se configura invariavelmente como uma terceira jornada, realizada quase sempre no limite do esforço físico e mental.

Nos relatos de alguns participantes, foi apontada a falta de esforço e empenho em suas trajetórias na universidade, mas diante do contexto psicossocial de cada um, nota-se que existiu muita dedicação e persistência, mesmo diante de tantas circunstâncias forçando a evasão, além de problemas de saúde, tanto físicos como mentais, que comprometeram o percurso acadêmico de alguns. Observa-se também que a defasagem na formação durante o ensino básico, é outro ponto que afeta no desempenho estudantil, principalmente de quem estudou em escolas públicas, tendo em vista que essa educação deficiente acaba atrasando o aprendizado de conteúdos mais complexos, como é o caso do curso de Matemática.

O perfil dos estudantes que buscam os cursos de licenciatura no Brasil tem passado por uma notável transformação, conforme apontado por Gatti (2009). Essa mudança é evidenciada pelo baixo desempenho nas avaliações de ingresso, como ENEM, e pela consequente queda no número de formandos. Gatti (2009) descreve esse grupo como alunos que demonstram “dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino” (p. 15). A autora destaca ainda que, por serem

majoritariamente oriundos das classes C e D, estes estudantes “[...] tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens.” Nota-se que essa realidade socioeconômica, portanto, limita o capital cultural necessário para o sucesso acadêmico na área da formação de professores.

Para entender se as razões que levaram à desistência foram impedimentos temporários, obstáculos crônicos ou barreiras estruturais, foi utilizada a pergunta **“Dos motivos que contribuíram para sua desistência, quais estão presentes na sua vida atualmente e te impedem de reingressar à universidade?”**. A intenção é verificar se o motivo original da evasão persiste e se transformou na causa principal que impede o reingresso de cada um na universidade. As respostas foram destacadas a seguir:

“Eu acho que... A saúde mental ainda, mas a questão da renda... É... Eu não me vejo hoje cursando uma licenciatura por conta da... Especialmente, de salário, sabe? De... Estilo de vida e de compromissos financeiros. Então, eu tô cursando outras duas universidades hoje, uma é particular, outra é pública [...] E... Tô matriculado em gestão de Recursos Humanos pela UFMS e a Gestão Pública na Insted. Ambos no segundo semestre agora. Então, especialmente, a questão da saúde mental e também do trabalho, porque eu não teria condições de frequentar a sala de aula pra uma licenciatura. E também por não ser a minha primeira opção ainda.” **(João, História)**

João justificou que sua saúde mental, seu trabalho e o fato do curso não ser sua primeira opção ainda são motivos que impedem seu reingresso. Relata que não se enxerga mais cursando uma licenciatura por conta da remuneração e está cursando duas graduações à distância, pois não teria condições de estudar presencialmente. Seu discurso evidencia que sua evasão foi de curso e não de sistema, pois ele não desistiu do ensino superior.

“Não, nunca mais voltei não. [...] Aí no ano de 2024, eu cursei à distância. Biologia. E terminei. (risos) Eu coleei grau esse ano, no meio do ano agora. Particular, né? Não tem jeito. [...] E aí eles aceitaram tudo da Universidade Federal. Deu pra aproveitar todas as matérias que eu tinha feito. Eu já tinha feito quase tudo. Tive que fazer um ano só. [...] Aí eu consegui, coleei grau agora no meio do ano. Licenciatura. (risos) Não dá pra fazer... É mais fácil. Um esforço muito grande. Um esforço muito grande que eu já tava, depois de um tempo, né? Passado, quantos anos se passou, né? Mais de 15 anos. Eu tava bem difícil de estudar. (risos) Tinha muita dificuldade, né? Correria, fazer o estágio, né, questão do tempo. E graças à Deus, a minha chefe, inclusive, faleceu esse ano, coitada, daqui da repartição pública, né? Ela era muito boa, então ela deixava eu, quando precisava, né, sair pra fazer estágio, essas coisas, ela deixava, mas não. Não, não, não. A minha dificuldade mesmo era de estudar, de ter, não tinha mais aquele hábito de estudar. Eu gosto de ler, mas é diferente você ler uma coisa que te, né, uma ficção, algum outro livro que te atrai, que você gosta, que é um prazer do que você estudar. Então, tive muita dificuldade, muita dificuldade mesmo.” **(Pedro, Ciências Biológicas)**

Pedro explica que reingressou ao curso, mas migrou para uma universidade particular na educação à distância, conseguindo realizar o aproveitamento da grade curricular cursada.

Relata que houve um esforço intenso para conseguir estudar depois de anos distante da universidade e vivenciou dificuldades durante seu percurso, mas felizmente conseguiu concluir seu curso.

Pedro comenta que a rotina era corrida por conta do tempo, mas conseguiu conciliar o trabalho com os estudos e estágios. Seu discurso revela que sua evasão foi temporária e não foi causada por falta de dedicação, mas por uma barreira estrutural que indica que o modelo de ensino presencial, rígido e noturno da universidade pública, é incompatível com a correria da vida adulta trabalhadora.

“Então, após eu sair da faculdade, eu tive, eu tinha um outro sonho, que era ser pai, né? Aí eu fui construir uma família. Hoje tenho dois filhos pequenos. O mais velho é autista, então demanda bastante tempo. Ele tem várias atividades. Tanto atrapalha, tanto eu, quanto minha esposa. Tem minha esposa que saiu do trabalho e fica 24 horas pra ele, né? Aí à noite, eu ajudo ela, né? Auxilio ela. Aí nós dois nesse interim, estamos parados. Ela também tá parada em pedagogia também. Falta um ano pra ela. Ela tá mais avançada que eu.” **(Paulo, Geografia)**

No caso de Paulo, a barreira que o impede de reingressar mudou de forma, mas continua sendo estrutural e permanente. Em seu discurso, nota-se que sua rotina continua sendo preenchida pelo trabalho e agora há o cuidado com os filhos que necessitam de assistência, especialmente, o mais velho que possui TEA – Transtorno do Espectro Autista. Paulo explica que sua esposa não trabalha para poder dedicar-se integralmente ao filho e também teve que desistir dos estudos.

Sendo assim, nota-se que a evasão de Paulo é de sistema e permanente, motivada pela necessidade de trabalhar, o que impossibilitava a conciliação com os estudos, mas a paternidade também se apresenta como um impedimento, pois requer tempo e dedicação. Conciliar o trabalho com as novas responsabilidades paternas já ocupa toda a sua agenda, não deixando espaço para as exigências de frequência e estudos que a universidade estabelece.

“Reingressei. Quando as crianças cresceram, eu me estabilizei financeiramente melhor... Eu voltei. Nossa, muito mais, muito mais tranquilo. Eu até, na época, eu me organizei pra ficar de 6 meses a uns 8 meses em casa, assim disponível. Até conversei em casa com meu esposo, eu não tenho mais crianças pequenas em casa, né? Falei: "Ó, hora que tiver de viajar, eu vou viajar, o que tiver de ir, eu vou ir". Só que daí eu tive um problema de doença com meu pai que chegou a vim até falecer. Aí o que eu planejei pra terminar em um ano, eu terminei em dois. Mas assim, consegui conciliar. E foi bem. Ixe, já participei de tudo que pude.” **(Francisca, Pedagogia)**

Francisca reingressou ao curso e teve sucesso. Seu discurso evidencia justamente as barreiras estruturais na universidade que inviabilizam a permanência de estudantes trabalhadores, mães e pais. Francisca relata que o retorno só foi possível após um planejamento

de rotina, quando seus filhos cresceram e, principalmente, quando não estava mais trabalhando. Ou seja, Francisca só obteve êxito quando sua vida pessoal se adequou ao perfil de estudante que o modelo estrutural da universidade privilegia, sendo aquele que possui disponibilidade integral. Sua evasão foi temporária e demonstra que não foi uma falha pessoal, mas a impossibilidade de conciliar responsabilidades cotidianas com a rigidez universitária.

“Bom, o que me impede de reingressar é que agora eu tô trabalhando, eu tô autônomo, né? Tô trabalhando em casa, então financeiramente eu tô estável, eu tô melhor. E eu acredito que quando eu precisar do título de licenciatura, novamente, quando eu começar a aspirar por isso, porque assim, quando você vai trabalhando no serviço público, você vai meio que saturando, por conta das condições de trabalho, né? Então, aí eu tentei sair pra poder ficar em casa, trabalhando de casa. Por isso que eu tô conseguindo te atender hoje também, porque eu tô, tô em casa. Mas pra eu reingressar, o que me impede hoje seria a perspectiva de concurso público pra licenciatura, né? Então, eu não tenho muita perspectiva de concurso agora pra licenciatura.” (**José, Pedagogia**)

José não reingressou ao curso e não possui perspectiva de retorno. Seu reingresso é condicionado à realização de concursos públicos, mesma condição que motivou seu ingresso e sua escolha pelo curso de licenciatura. Sua vida atualmente está socioeconomicamente estável, pois já é formado e atua como profissional autônomo. Ele enxerga o curso como uma possibilidade de ascensão na carreira e aguarda um cenário favorável para alcançar esse objetivo. Sua evasão é de sistema e se mostra permanente, mas seu caso é específico, algo que o coloca na situação de egresso e evadido.

“Sim, sim. Eu tive tudo isso, tive essa grande dificuldade de... Porque eu sou [...], então eu trabalho, eu tava trabalhando de dia. Eu tive que pedir ajuda pra outras pessoas ajudar a trocar o meu plantão. O horário do ônibus não batia com o horário da minha chegada. Então muita gente acabou me ajudando. Inclusive a professora [...], me ajudou muito. Ela chegou a ligar pra prefeitura pra falar com o prefeito porque eu sou funcionária municipal assim, cê entendeu? Ela me ajudou muito mesmo com isso. Mas eu tinha um grande sonho, era terminar o meu curso de matemática. E o outro, dele ainda me tornar uma professora de matemática. Concursada, de preferência.” (**Antônia, Matemática**)

Antônia reingressou ao curso, mas também relata que existiram dificuldades. Menciona que conseguiu conciliar o trabalho ajustando seus plantões e enfrentou problemas com o transporte, pois morava em uma cidade vizinha, mas recebeu apoios que foram importantes na sua trajetória. Antônia conseguiu concluir o curso, motivada pelo sonho de se tornar uma professora de matemática, demonstrando determinação e persistência durante seu percurso acadêmico, apesar de ter enfrentado muitas barreiras estruturais.

Os discursos dos(as) participantes deixam mais evidente que a evasão da maioria foi resultado de um problema estrutural. A análise dos relatos revela que as soluções encontradas pelos participantes que reingressaram ao curso ou ao ensino superior, envolveram reorganizar

a rotina de vida para caber na estrutura da universidade pública presencial ou abandonar esse modelo institucional.

No caso de João e Pedro, eles só alcançaram sucesso no reingresso quando migraram para condições estruturais mais flexíveis. Já Francisca e Antônia, precisaram ajustar seu contexto psicossocial para caber dentro das exigências da universidade como o fato de conseguir mais flexibilidade no trabalho, possuir disponibilidade integral e não ter demanda de cuidado com filhos e filhas. Isso aponta que a evasão ocorrida inicialmente não foi por falha individual, por este motivo, é que Paulo continua do lado de fora da universidade e não consegue reingressar por razões completamente estruturais.

O elitismo nas universidades públicas, como um resquício histórico, persiste como uma barreira estrutural significativa para a permanência de estudantes vulneráveis, mesmo com as políticas de acesso e permanência, o ambiente acadêmico pode se revelar hostil, causando a sensação de não pertencimento, pois o(a) estudante não se vê refletido nos padrões e exigências impostas, duvidando de sua própria capacidade. Locatelli e Diniz-Pereira (2019) salientam que o desinteresse das classes média e alta pela carreira docente contribui significativamente para que os cursos de licenciatura se consolidem como uma opção de acesso ao ensino superior para aqueles com menos oportunidades. A ideia de vocação como justificativa para a escolha da carreira docente revela-se como um fenômeno seletivo que se distancia justamente das camadas sociais com maior poder aquisitivo.

Borges (2019) afirma que, por um longo período, as universidades constituíram um espaço de socialização das elites, no qual estudantes que não se adequavam ao perfil tradicional eram percebidos como *outsiders*. O termo, em sua definição dada pelo dicionário, significa um “indivíduo que não pertence a um grupo determinado”. No contexto deste estudo, essa ideia é fundamental para compreender a dinâmica de exclusão e a dificuldade de integração enfrentada pelos novos perfis de estudantes nesse ambiente historicamente reservado.

Nesse sentido, nota-se que a compreensão da evasão no ensino superior precisa ser repensada. Silva e Mariano (2021) argumentam que o fenômeno não deve ser visto como um fim em si ou um fracasso absoluto. Pelo contrário, os autores defendem que a desistência de um estudante, pode sinalizar o desejo de cursar outra graduação ou migrar para uma nova universidade, sendo considerado um processo de mobilidade acadêmica e não de evasão (Rangel et al., 2019). Essa distinção é crucial para que as políticas institucionais não foquem no combate a um problema que, em muitos casos, representa apenas uma reorganização da trajetória acadêmica.

A decolonialidade apresenta-se como um caminho vital para a reconfiguração institucional nas universidades, pois possibilita a construção de um ambiente universitário verdadeiramente plural. Sua aplicação nesse contexto, exige o repensar crítico da estrutura física e simbólica que, ao privilegiar modelos eurocêntricos, perpetua a exclusão de grupos vulneráveis, como os de baixa renda e os étnico-raciais. Assim, a decolonialidade pensa em um modelo de universidade que não apenas acolhe, mas que valoriza e integra diferentes saberes e existências.

Morais (2025) aponta que estudantes de origem popular possuem menor capital cultural e enfrentam uma diversidade de dificuldades adicionais na universidade, como a necessidade de trabalhar e a escassez do tempo, semelhantes aos motivos de evasão destacados anteriormente, considerados fatores concretos que desfavorecem a permanência e o pertencimento na instituição. Tavares (2014) contribui definindo que o pertencimento social é uma condição humana universal e inalienável, que mobiliza continuamente indivíduos e grupos na busca por inserção. No entanto, o fracasso em estabelecer esse vínculo de pertencimento, resulta em considerável angústia e sofrimento.

A perspectiva decolonial questiona a própria estrutura de conhecimento que rege a universidade e que se reflete nas suas normas culturais institucionais, sob uma lógica herdada do colonialismo, que elege o conhecimento eurocêntrico como universal e desvaloriza os saberes e as epistemologias produzidos por povos subalternizados. Quando o(a) estudante de origem popular chega à universidade, ele(a) não apenas encontra um ambiente social desconfortável, mas também um currículo que ignora ou marginaliza sua própria história, cultura e formas de produzir conhecimento. Isso reforça a sensação de que ele(a) não pertence intelectualmente ao espaço.

A decolonialidade exige que a universidade vá além de políticas superficiais de inclusão e promova uma transformação estrutural e epistemológica. Ao validar o conhecimento e ouvir as experiências dos estudantes de origem popular, a abordagem decolonial transforma o sentimento de pertencimento, pois o(a) estudante não é mais visto como alguém que precisa ser ajustado ao modelo estrutural existente, mas se torna um agente na construção de uma nova universidade, mais justa e representativa, que implemente práticas institucionais que dialoguem com as realidades, lutas e experiências dos grupos populares.

Sendo assim, a decolonialidade possibilita desconstruir essa rígida estrutura institucional e, nas palavras de Carvalho (2020), refundar a universidade. O autor defende que para isso, seria necessário construir um novo pacto entre todos os grupos e comunidades da nação, para que seja qual for o rumo que for decidido tomar, esse processo tenha a participação

de todos os saberes brancos, negros e indígenas. Essa desconstrução também envolve repensar discursos e percepções no contexto estudantil, como a noção de insucesso acadêmico, trazendo uma nova forma de enxergar que o baixo desempenho e a evasão de muitos(as) estudantes de origem popular, negra ou indígena não são falhas pessoais, falta de dedicação ou esforço, mas sim o resultado direto do não-reconhecimento e da invisibilidade de sua trajetória de vida nesse ambiente.

Compreender a evasão no ensino superior a partir da perspectiva decolonial nesse sentido, implica deslocar o foco das explicações individualizantes, geralmente ancoradas em noções de mérito, desinteresse ou incapacidade para uma análise das estruturas históricas e epistêmicas que organizam o espaço universitário. A decolonialidade, conforme propõe Quijano (2000), busca romper com a colonialidade do poder, entendida como a permanência das hierarquias raciais, econômicas e culturais criadas durante a colonização e que continuam a definir as relações sociais, inclusive dentro das instituições educacionais por meio de políticas institucionais de classificação social.

Nesse sentido, a evasão não pode ser lida como simples ato de desistência ou fracasso individual, mas como efeito das formas de exclusão reproduzidas pela colonialidade no campo do saber e, por que não dizer também, do ser. Um efeito de um sistema universitário que reproduz lógicas coloniais de exclusão e negação da diferença. Nesse cenário, a evasão pode ser reinterpretada como sintoma de uma universidade que ainda não se descolonizou, pois mantém práticas que privilegiam a homogeneidade em detrimento da pluralidade.

A universidade contemporânea ou atual, estruturada segundo parâmetros eurocêntricos, foi historicamente pensada para determinados sujeitos: brancos, masculinos, heteronormativos e de classes médias, tornando-se um espaço de difícil pertencimento para estudantes oriundos de grupos subalternizados. Como destaca Mignolo (2014), a organização universitária como uma instituição de um aparato moderno é inseparável de sua colonialidade, pois o conhecimento hegemônico se constrói a partir da negação e da inferiorização de outras racionalidades e experiências.

Ao adotar essa lente, compreende-se que a evasão dos(as) estudantes especialmente os(as) ingressantes por políticas de cotas e ações afirmativas que, mesmo não sendo a condição dos(as) estudantes entrevistados(as) e evadidos(as), é frequentemente resultado da violência simbólica e epistêmica que persiste na estrutura universitária. O currículo rígido, as metodologias de trabalho pedagógico no ensino superior tradicionais e a escassa valorização dos saberes locais e populares configuram um cenário de exclusão institucional que passa

despercebido pela lógica de distribuição desigual das oportunidades e do discurso meritocrático que insiste em permanecer no ensino superior.

A leitura decolonial também dialoga com Catherine Walsh (2009), ao afirmar que a decolonialidade não é apenas um campo teórico, mas uma prática insurgente que exige a reconfiguração dos espaços educativos. Pensar a evasão sob essa ótica significa reconhecer que muitas desistências expressam uma reação política ao não pertencimento, uma voz de resistência, uma recusa em permanecer em instituições que não reconhecem as identidades e epistemes dos sujeitos. Assim, a evasão pode ser compreendida como forma de resistência silenciosa, diante da impossibilidade de continuar em um sistema que, ao mesmo tempo em que inclui formalmente, exclui simbolicamente.

Pela mesma via de análise, considera relevante pontuar Frantz Fanon (1961), que já apontava que o colonialismo não se limita à dominação territorial, mas produz um regime psicológico que naturaliza a inferioridade e o silenciamento dos colonizados. A universidade, quando mantém práticas pedagógicas e políticas institucionais que invisibilizam as vozes das populações historicamente marginalizadas, reproduz esse mesmo mecanismo de dominação, contribuindo para processos de evasão e adoecimento.

Portanto, a decolonialidade fornece ferramentas analíticas e ético-políticas para compreender a evasão como expressão da colonialidade do saber no ensino superior. Ela evidencia que não são os(as) estudantes que fracassam, mas as instituições que, ao insistirem em modelos monoculturais e meritocráticos, fracassam em acolher a diversidade de existências, temporalidades e saberes que hoje compõem a universidade pública brasileira. Interpretar a evasão a partir dessa perspectiva significa propor uma epistemologia do cuidado e do pertencimento, na qual permanecer seja não apenas possível, mas legítimo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo central identificar e analisar os fatores psicossociais que contribuíram para a evasão estudantil em nove cursos de graduação em licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Aquidauana (CPAQ), no período de 2015-2019. Foi realizada uma análise qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas com seis participantes que evadiram dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, História, Pedagogia e Matemática.

A análise dos discursos revelou que os fatores psicossociais determinantes para a evasão foram, em ordem de prevalência, a necessidade de trabalhar, dificuldades socioeconômicas, problemas de saúde física e mental, o cuidado de filhos e filhas, além da sobrecarga de responsabilidades. Esses elementos demonstram que a permanência no ensino superior estava condicionada a uma realidade material e psicossocial que extrapolava a sala de aula.

Ficou evidenciado que a evasão desses participantes não se configurou como um fracasso individual, mas foi o resultado de um modelo excludente de universidade. A instituição, ao impor um perfil de estudante ideal com dedicação integral e livre de responsabilidades laborais ou familiares, falhou em prover os mecanismos de acolhimento, pertencimento e flexibilidade necessários para reter estudantes com características distintas do padrão historicamente tradicional.

Este estudo identificou que a evasão desses participantes não foi um fenômeno permanente. Dos seis entrevistados, quatro reingressaram no ensino superior e não abandonaram os estudos definitivamente, sendo que as outras duas pessoas concluíram o curso na própria UFMS após um período de afastamento da instituição. Isso reforça que a evasão pode ser uma interrupção temporária forçada pelas circunstâncias psicossociais e não um abandono absoluto da trajetória acadêmica.

Embora pesquisas em cursos de licenciatura indiquem a desvalorização da carreira docente como um dos principais motivos de evasão, esse fator não foi determinante em nenhum dos casos dos seis participantes. Para este grupo, a desistência esteve ligada às condições concretas de permanência que foram afetadas por fatores psicossociais e não a uma desilusão com a futura profissão.

Respondendo aos objetivos, de um modo geral, conclui-se que os fatores psicossociais que levaram à evasão dos(as) participantes estão intrinsecamente ligados a uma incompatibilidade entre o perfil socioeconômico de estudantes trabalhadores, pais e mães e a rigidez estrutural da universidade. Verifica-se que as ações de assistência estudantil foram

insuficientes para viabilizar a permanência da maioria dos(as) participantes, tendo em vista que os valores financeiros dos auxílios, por serem incompatíveis com o custo de vida real, não supriram as necessidades materiais. Consequentemente, os auxílios estudantis não conseguem competir com a renda de um salário, mesmo que mínimo, forçando o(a) estudante a abandonar os estudos para se inserir no mercado de trabalho e garantir sua subsistência.

Do ponto de vista prático, esta dissertação acende um alerta para a necessidade de revisar o modelo estrutural da universidade, repensar práticas institucionais, refletir sobre protocolos de atendimento e acompanhamento estudantis, além de implementar políticas de permanência que vão além dos auxílios financeiros e que incluam maior flexibilização curricular para quem trabalha e possui responsabilidades cotidianas.

Esta pesquisa demonstrou que as portas da universidade pública, embora abertas pelo acesso democratizado, tornam-se barreiras para quem não se encaixa no padrão tradicional. A evasão, nestes casos, não é uma escolha, mas a única saída diante de uma estrutura que exclui. Compreender as trajetórias de quem precisou sair e de quem luta para retornar é o primeiro passo para transformar, de fato, as universidades como instituições verdadeiramente inclusivas e democráticas.

A atuação integrada de psicólogos(as) e assistentes sociais se mostrou como um dos pilares estratégicos para garantir o real acolhimento e fomentar o sentimento de pertencimento de estudantes de origem popular no ambiente universitário. Esses profissionais são a principal referência na assistência estudantil e na manutenção da permanência, atuando com funções complementares na superação das dificuldades que afetam o corpo discente. O(a) assistente social identifica as barreiras socioeconômicas e estruturais, viabilizando o acesso para as ações de assistência estudantil e outros serviços sociais. Já o(a) psicólogo oferece o suporte à saúde mental necessário para lidar com as pressões acadêmicas, o choque cultural, a ansiedade e a insegurança.

Essa intervenção dupla assegura que o(a) estudante tenha, não apenas as condições materiais para estar na universidade, mas também o bem-estar emocional e a rede de apoio necessários para se sentir parte dela, fatores decisivos para seu sucesso acadêmico e a prevenção da evasão. Sendo assim, o acolhimento de assistentes sociais para atender vulnerabilidades socioeconômicas e dos(as) psicólogos(as) para lidar com o sentimento de não pertencimento gerado pelas desigualdades podem ser decisivos para a permanência.

Essa lógica reforça a relevância da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que, embora possua limitações em contemplar perfis de estudantes com fragilidades mais complexas, alcança de modo eficaz jovens em vulnerabilidade socioeconômica, pois minimiza

os fatores de risco que levam à evasão, assegurando a permanência desses estudantes na universidade e, conseqüentemente, evitando que as taxas de evasão atinjam patamares ainda mais elevados, além de minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais. No entanto, para que a PNAES cumpra integralmente sua missão, é fundamental que ela passe por um processo de aprimoramento constante, revisando seus critérios de elegibilidade e ampliando o leque de auxílios para responder às novas e crescentes demandas do corpo estudantil.

A partir da epistemologia decolonial, foi possível compreender que a evasão não pode ser reduzida à ideia de fracasso individual, mas constitui uma resposta à violência simbólica e material imposta por um modelo universitário que, ainda hoje, privilegia o tempo integral, a linearidade das trajetórias e o perfil socioeconômico estável. A pesquisa demonstrou que, por trás de cada desistência, há resistências invisibilizadas, estratégias de sobrevivência e reconfigurações identitárias que desafiam o discurso meritocrático da universidade moderna.

Assim, o estudo reafirma o compromisso ético-político com o direito à educação e a necessidade de repensar a permanência como dimensão estruturante das políticas institucionais. Contribui, portanto, para o debate sobre a democratização do ensino superior brasileiro, ao propor que a permanência não se restrinja à concessão de auxílios financeiros, mas se consolide como uma prática institucional de cuidado, acolhimento e justiça social.

Outro aprimoramento possível seria a incorporação de análises interseccionais mais detalhadas, que relacionem gênero, raça, maternidade e classe social às experiências de evasão, reforçando o compromisso da pesquisa com a leitura decolonial e antirracista. Da mesma forma, recomenda-se o diálogo direto com gestores e técnicos das políticas de assistência estudantil, de modo a transformar os achados em indicadores institucionais e propostas concretas de intervenção.

Por fim, uma ampliação teórico-prática poderia se dar pela criação de observatórios, espaços de diálogos e núcleos de monitoramento da permanência estudantil, com base na escuta ativa dos(as) estudantes. Tais iniciativas fortaleceriam a cultura do pertencimento e do cuidado no espaço universitário, consolidando a decolonialidade como prática cotidiana e não apenas como referencial epistemológico.

REFERÊNCIAS

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/HJPB-7UPMBA>. Acesso em: jan. 2025.

ALENCAR, I. Correio do Estado, 2025. **Salários de professores no Mato Grosso do Sul superam os R\$ 12 mil**. Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/mix/salarios-de-professores-no-mato-grosso-do-sul-superam-os-r-12-mil/>. Acesso em: out. 2025.

ALMEIDA, P. **Negros e pardos em universidades federais passam de 41% para 52% em dez anos**. CNN, Rio de Janeiro, 29 de agosto de 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/negros-e-pardos-em-universidades-federais-passam-de-41-para-52-em-dez-anos/>. Acesso em: mar. 2025.

ALMEIDA, W. M. **Esforço contínuo: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_c4d1557490b4cc7f7e20ae465118c082. Acesso em: fev. 2025.

ANDRIOLA, B. A.; RIBEIRO, E. S.; MOURA, C. P. **Evasão discente nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): busca das suas causas**. In: ANDRIOLA, W. B. (Org.). Avaliação: múltiplos olhares em educação. Fortaleza: Ed. da Universidade Federal do Ceará, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43000>. Acesso em: fev. 2025.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. 133 p.; v.1. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: nov. 2023.

AQUIDAUANA. **Cidade. Pontos turísticos. Aquidauana**. Site Oficial da Prefeitura Municipal de Aquidauana. Disponível em: <https://www.aquidauana.ms.gov.br/cidade>. Acesso em: nov. 2024.

ARAÚJO, A. S. **A intervenção do assistente social na assistência estudantil**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/328>. Acesso em: fev. 2025.

ARIOVALDO, T. C. de C. **Evasão nos cursos de licenciatura: análise a partir do Censo do Ensino Superior e de dados da Universidade Federal de Minas Gerais**. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/57507/1/TESE%20-%20Evas%20c3%a3o%20nos%20cursos%20de%20licenciatura%20-%20Thainara%20C.%20de%20Castro%20Ariovaldo.pdf>. Acesso em: jan. 2025.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. L. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RRGrQckrsd9CRGgKy4zkHXq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: out. 2024.

BALAU-ROQUE, M. M. **A experiência no Programa de Educação Tutorial (PET) e a formação do estudante do Ensino Superior.** Pós Graduação da Faculdade de Educação, Campinas, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/86495>. Acesso em: dez. 2024.

BANDEIRA, K. **Desempenho em cursos de licenciatura no país é insatisfatório e evasão chega a 60%, aponta Inep.** Site O Globo, 28 de março de 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/03/desempenho-em-cursos-de-licenciatura-no-pais-e-insatisfatorio-e-evasao-chega-a-60percent-aponta-inep.ghtml>. Acesso em: nov. 2024.

BARBOSA, M. L. de O.; VIEIRA, A. de H. P.; TAGLIARI, C. **Institutional and social factors of performance and completion of higher education.** Trabalho apresentado à 30^o CHER Annual Conference, Jyväskylä, 2017.

BARRERA, C. A. J. **Evasão em cursos de graduação presenciais: o caso da Universidade Federal da Grande Dourados.** Dourados, 2022. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-ADMINISTRACAO-PUBLICA/DISSERTA%C3%87%C3%95ES%20DEFENDIDAS/3%20-%20CesarAugustoJacquesBarrera%20-%20disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: out. 2023.

BELETTATI, V. C. F. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária.** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-115006/en.php>. Acesso em: out. 2024.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Serviços de Psicologia Escolar na Educação Superior: uma proposta de atuação.** In R. Guzzo (Org.), Bastidores da escola e desafios da educação pública: a pesquisa e a prática em Psicologia Escolar (pp. 277-296). Campinas: Alínea, 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=216829&pid=S1809-5267201500020000400006&lng=pt. Acesso em: fev. 2025.

BORGES, E. H. N. **Modelos teóricos de análise da evasão no ensino superior aplicados à pesquisa sobre acompanhamento acadêmico dos discentes do setor público.** Revista de Discentes Edição Especial XIX Jornada de Discentes do PPGSA – UFRJ, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/enfoques/article/view/23963>. Acesso em: out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.612, de 26 de dezembro de 1928. **Autoriza o Governo a criar, em Paris, a Casa do Estudante Brasileiro, abrindo o credito necessario para a sua construção.** Diário Oficial da União - Seção 1-5/1/1929, Página 405 (Publicação Original). Rio de Janeiro, 1928. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5612-26-dezembro-1928-561387-publicacaooriginal-85007->

[pl.html#:~:text=Autoriza%20o%20Governo%20a%20criar,necessario%20para%20a%20sua%20construc%C3%A7%C3%A3o](#). Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. FONAPRACE/ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados. **Aquidauana**. Site Oficial do IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/aquidauana.html>. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. dez. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoesnotas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. **Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em: fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm. Acesso em: fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. **Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo**. Brasília, DF, 1962. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14119.htm. Acesso em: fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993. **Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências**. Brasília, DF, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18662.htm. Acesso em: fev. 2025.

BRASIL. 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, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Brasília, 2016.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. **Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em: mai. 2025.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni#:~:text=O%20Reuni%20foi%20instituido%20pelo,das%20Universidades%20e%20Institutos%20Federais>. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Programa Incluir**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/programa-incluir>. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. MEC/INEP. **MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023**. Brasília, 03 de outubro de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC/SESu/ABRUEM/ANDIFES. **Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília-DF, 1996. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: nov. 2024.

BRASIL. Portaria nº 1.999, de 10 de novembro de 2023. **Altera a Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, e o Anexo I, que cria o Programa de Bolsa Permanência**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.999-de-10-de-novembro-de-2023-522856652>. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. **Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências**. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30550825. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. Site Oficial da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: mar. 2025.

BRASIL. Site Oficial da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: mar. 2025.

BRASIL. Site Oficial do Ministério da Educação. **Pé-de-Meia Licenciaturas**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/pe-de-meia-licenciaturas>. Acesso em: mar. 2025.

BUENO, J. L. O. **A evasão de alunos**. Paidéia, Ribeirão Preto, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/6F8TQQbf5N3ZsDPGzJJXj9p/?lang=pt>. Acesso em: nov. 2024.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/44.pdf>. Acesso em: nov. 2024.

CARNEIRO, A. da. S. C.; SAMPAIO, S. M. R. **Estudantes de origem popular e afiliação institucional**. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos/Salvador: Edufba, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32027/1/Observat%0c3%0b3rio%20da%20vida%20estudantil%20-%20primeiros%20estudos%20RI.pdf>. Acesso em: out. 2025.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. **Estratificação horizontal da educação superior no Brasil. Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 31, n° 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/xwLJY7HjWj6DZrbG85cPwgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fev. 2025.

CARVALHO, J. J. de. **Encontro de Saberes e Descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras**. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Org.). Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspóricos. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CARVALHO, M.; TAVEIRA, M. C. **A implementação de decisões vocacionais: Revisão da literatura**. Revista Brasileira de Orientação Profissional, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 27-35, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-33902012000100005. Acesso em: dez. 2024.

CASANOVA, J. R. **Abandono no ensino superior: modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção**. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ Vol. 28, n.57/ p. 05-22/ janeiro-abril. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12915>. Acesso em: out. 2025.

CASTRO, A. K. S. S.; TEIXEIRA, M. A. P. **Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil**. Psicol. Argum., Curitiba, v. 32, n. 79, p. 9-17, Supl 1., 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/19693>. Acesso em: set. 2025.

CAZZARÉ, M. Site Oficial Agência Brasil. **Mais da metade dos adultos brasileiros não chegam ao ensino médio, diz OCDE**. Lisboa, 12 de setembro de 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2017-09/mais-da-metade-dos-adultos-brasileiros-nao-chegam-ao-ensino-medio-diz>. Acesso em: fev. 2025.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 1993. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: fev. 2025.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação**: CFESS/CRESS, 2011-2014. Brasília, DF: CFESS/CRESS, 2011-2014. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: fev. 2025.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço social na educação**. Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação do Conjunto CFESS-CRESS. Brasília, DF: CFESS, 2001. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/uploads/revista/3883/Of2BsXWGS�hI0DnQPxsc2uzmCfCxxZ0Z.pdf>. Acesso em: fev. 2025.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Cartilha Avaliação Psicológica 2022**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/08/cartilha_avaliacao_psicologica1.pdf. Acesso em: fev. 2025.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: fev. 2025.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Referências Técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos-na-educacao-basica/>. Acesso em: fev. 2025.

CHOHFI, L. M. S.; REZENDE, J. C. O. **“Eu não pertencço aqui”**: atendimento a estudantes universitários em sofrimento. *Psicologia USP*, 36, e230174, 2025. Disponível em: <https://revistas.usp.br/psicousp/article/view/238137>. Acesso em: set. 2025.

COSTA, S. L. da; DIAS, S. M. B. **A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão**. *Jornal de Políticas Educacionais* v.9, n.17 e 18 | Janeiro-Junho e Agosto-Dezembro de 2015 | PP. 51–60. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/38650>. Acesso em: mai. 2024.

CRPRS. Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul. Comissão de Políticas Públicas Núcleos de Educação. **Psicologia na educação: saberes e fazeres**. Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://www.crprs.org.br/conteudo/publicacoes/educacao_final.pdf. Acesso em: fev. 2025.

CUNHA, S. D. M.; SOBRINHO, J. de A. M.; SILVEIRA, A. R.; SAMPAIO, C. A. **Vivências, condições de trabalho e processo saúde-doença: retratos da realidade docente**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.40, e36820, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QxWTjKxVDCy7vPXsRWJ4HgB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fev. 2025.

DIAS, C. E. S. B. **Trabalho interdisciplinar e equipe multiprofissional em um serviço de apoio aos estudantes do ensino superior**. *Revista de Ciência da Educação, Americana*, n° 47,

p. 215-240, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/7b096b64-4bdc-47ea-94f3-0e2cd313e0fb>. Acesso em: dez. 2024.

EZCURRA, A. M. **Os estudantes recém-ingressados: democratização e responsabilidade das instituições universitárias**. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FAUSTINO, C. R.; BECKER, P. H. F. **Direito à Educação e o Acesso à Universidade Pública**. *Revista Letra Magna*, v. 19, n. 33, Práxis Anticolonial, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2189/1405>. Acesso em: jan. 2025.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. 2ª edição, São Carlos: Claraluz, 2013. Disponível em: https://www.sergiofreire.pro.br/ad/FERNANDES_ADRI.pdf. Acesso em: 20. mai. 2024.

FERREIRA, R. M.; BIERHALZ, C. D. K. **A evasão nas licenciaturas: revisão integrativa da literatura**. In *SciELO Preprints*, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7291>. Acesso em: fev. 2025.

FETEMS divulga ranking salarial de professores dos municípios de MS. *Campo Grande News*, 2025. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/conteudo-patrocinado/fetems-divulga-ranking-salarial-de-professores-dos-municipios-de-ms>. Acesso em: out. 2025.

FRITSCH, R.; ROCHA, C.; VITELLI, R. F. **A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada**. *Revista Educação em Questão*, Natal, RN, v. 52, n. 38, p. 81-108. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7963>. Acesso em: out. 2024.

GAMA, B. B. de O. **Determinantes da evasão universitária e impacto no gasto público**. Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/22636/6/DeterminantesEvas%C3%A3oUniver%20sit%C3%A1ria.pdf>. Acesso em: jan. 2025.

GANAM, E. A. S.; MOREIRA, A. C. G. da S. S. **Retratos da desigualdade social: reflexões sobre a permanência de estudantes pobres egressos de escola pública na universidade pública**. *Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*, 2018. Eixo: Política Social e Serviço Social. Sub-eixo: Política de educação, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22657>. Acesso em: fev. 2025.

GANAM, E. A. S.; PINEZI, A. K. M. **Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.37, e228757, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LXtF95VpbYyzkJTJtkxLrsw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jan. 2025.

GANDELMAN, F. S. **Evasão de estudantes em cursos de licenciatura do Instituto Federal de São Paulo**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível

em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_c0f56f58661169e61b5bd62c3e351ec3. Acesso em: jan. 2025.

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Relatório de pesquisa.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira – Problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1991. (Coleção Formação de Professores).

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, Distrito Federal: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antonio Carlos Gil. – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: nov. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: nov. 2023.

GOMES, E. C.; SOARES, D. B.; DESIDÉRIO, S. N.; ROCHA, A. S. da R. S. da. **Evasão no Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Tocantins: diagnóstico e primeiros resultados de um projeto de intervenção**. Revista Observatório, 5, 5, p. 482-508, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6696/16271>. Acesso em: fev. 2025.

GOMES, I. Agência IBGE Notícias. **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda**. IBGE, PNAD Contínua Pessoas com Deficiência, 07 de julho de 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: fev. 2025.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, L. M. L. da. S. **Psicologia, assistência estudantil e ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/6948>. Acesso em: fev. 2025.

GUEDES, E. da S.; MOREIRA, L. P. **Evasão no curso de Pedagogia de uma instituição federal do Rio de Janeiro**. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 20, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19110/10119>. Acesso em: mar. 2025.

IAMAMOTO, M. V. CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil - Esboço de uma Interpretação Histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 2005.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2003.

INSTITUTO SEMESP APONTA DÉFICIT DE PROFESSORES. Semesp, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mais-pesquisas/2022/10/14/instituto-semesp-aponta-deficit-de-professores/>. Acesso em: out. 2025.

KIPNIS, B. **A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão**. Linhas Críticas, 6(11), 109–130. Brasília, 2000. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2870>. Acesso em: jan. 2025.

KNOP, M.; COLLARES, A. C. M. **A influência da origem social na probabilidade de concluir os diferentes cursos de ensino superior**. Revista Sociedade e Estado – Volume 34, Número 2, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/YT6ZQs59wDvmjC9W8RWvdQF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fev. 2025.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137>. Acesso em: jan. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jan. 2025.

LIMA, A.; MARQUES, A. P. dos S.; LIMA, A. H. dos S.; LOBATO, G. C. **Inclusão no ensino superior: uma proposta de ação em Psicologia Escolar**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/wSKBhDYh4YMKgrqK5QGf5Dh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fev. 2025.

LIMA, F. S. de; ZAGO, N. **Evasão na educação superior: tendências e resultados de pesquisa**. Movimento-Revista de Educação, (9), 131-164. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32679>. Acesso em: nov. 2024.

LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J. E. **Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério**. Cad. Pesq., v. 26, n. 3, jul./set., 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12767/6909>. Acesso em: set. 2025.

LOSCHI, M. Agência IBGE Notícias. **Síntese de Indicadores Sociais. Taxa de ingresso ao nível superior é maior entre alunos da rede privada**. IBGE, 05 de dezembro de 2018.

Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23300-taxa-de-acesso-ao-nivel-superior-e-maior-entre-alunos-da-rede-privada>. Acesso em: mar. 2025.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. P. de. **Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação do docente no Brasil**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, 2010. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>. Acesso em: fev. 2025.

MACHADO, E. M. **Questão social: objeto do Serviço Social?** Serv. Soc. Rev., Londrina, v. 2, n. 2, p.39-47, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/ssrevista/n1v2.pdf>. Acesso em: dez. 2024.

MAIA, B. C. R; MELO, V. D. S de. **A colonialidade do poder e suas subjetividades**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 15 n. 2 Julho. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/30132>. Acesso em: nov. 2023.

MAITO, D. C.; PANÚNCIO-PINTO, M. P., VIEIRA, E. M. **Violência interpessoal no ambiente acadêmico: percepções de uma comunidade universitária**. Revista Interface, Botucatu, v. 26, p. e220105, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/kpCJk543R95DBHhHNzYhv6y/>. Acesso em: out. 2024.

MANZINI, J. E. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/MANZINI-Jos%C3%A9-Eduardo-Entevista-semi-estruturada-An%C3%A1lise-de-objetivos-e-de-roteiros.pdf>. Acesso em: jan. 2024.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: nov. 2023.

MASSI, L.; VILLANI, A. **Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações**. Disponível em: scielo.br/j/ep/a/QChjh3J7vVtFDVgc7wTRZqN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: dez. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Boletim Oficial da UFMS. **Edital PROAES/UFMS nº 7, de 1º de março de 2024. Seleção de estudantes de graduação para auxílios de assistência estudantil: permanência, moradia, alimentação e creche – 2024/1**. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=515760>. Acesso em: dez. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº 124-COUN/UFMS, de 31 de agosto de 2021**. Aprova o Programa de Assistência Estudantil no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, Conselho Universitário, UFMS, [2021]. Disponível em: https://proaes.ufms.br/files/2021/10/Res.-124_2021_Aprova-Programa-de-Assistencia-Estudantil-1.pdf. Acesso em: abr. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº 125-COUN/UFMS, de 31 de agosto de 2021**. Aprova a Política de Inclusão e Ações Afirmativas no âmbito da Fundação Universidade

Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, Conselho Universitário, UFMS, [2021]. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=434782#:~:text=1%2F6-RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%20125%2DCOUN%2FUFMS%2C%20DE%2031%20DE%20AGOSTO,de%20Mato%20Grosso%20do%20Sul>. Acesso em: abr. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº 126-COUN/UFMS, de 31 de agosto de 2021.** Aprova a Política de Atenção à Saúde dos estudantes no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, Conselho Universitário, UFMS, [2021]. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=434784>. Acesso em: abr. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº 413-COUN/UFMS, de 1º de julho de 2025.** Estabelece a Política de Prevenção e Enfrentamento aos Assédios e à Discriminação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, Conselho Universitário, UFMS, [2021]. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=564930>. Acesso em: set. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Site Oficial da UFMS do Campus de Aquidauana. **O Serviço de Psicologia.** Disponível em: <https://cpaq.ufms.br/00-novos/uae/uae-atendimento-psicologico/>. Acesso em: fev. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Site Oficial da UFMS. **Plataforma UFMS em Números é lançada com dados e perfil da comunidade universitária.** Disponível em: <https://www.ufms.br/plataforma-ufms-em-numeros-e-lancada-com-dados-e-perfil-da-comunidade-universitaria/>. Acesso em: out. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Site Oficial da UFMS. **PROAES – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.** Disponível em: <https://proaes.ufms.br/>. Acesso em: dez. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Site Oficial da UFMS. **PROECE – Pró-Reitoria de Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte.** Disponível em: <https://proece.ufms.br/>. Acesso em: dez. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. UFMS. Dados estatísticos. UFMS em Números. Disponível em: <https://numeros.ufms.br/>. Acesso em: dez. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. UFMS. Histórico do Campus de Aquidauana. Site Oficial da UFMS – Campus de Aquidauana. Disponível em: <https://cpaq.ufms.br/00-novos/historico-do-campus-de-aquidauana-cpaq/>. Acesso em: nov. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. UFMS. Histórico. Site Oficial da UFMS. Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/historico/>. Acesso em: nov. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. UFMS. Plano de Desenvolvimento Institucional Integrado ao Projeto Pedagógico Institucional. PDI/PPI UFMS 2025-2030. Site Oficial da UFMS. Disponível em: <https://pdi-ppi.ufms.br/>. Acesso em: dez. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. UFMS. Portal de ingresso UFMS. Disponível em: <https://ingresso.ufms.br/>. Acesso em: dez. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. UFMS. UFMS é nota máxima pelo MEC. Site Oficial da UFMS. Disponível em: <https://www.ufms.br/ufms-e-nota-maxima-pelo-mec/#:~:text=A%20UFMS%20recebeu%20nota%20m%C3%A1xima,moderna%2C%20inclusiva%20e%20de%20qualidade>. Acesso em: dez. 2024.

MATTA, C. M. B. da; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. **Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura.** Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 583-591. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/mJjMjYN5QLBpBKVLmNLnfdp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: out. 2024.

MENDA, C.; SEIBT, L. T.; SILVA, L. E. W. da; KRISTENSEN, C. H. **Perfil das equipes de assistência estudantil nas universidades federais do Brasil no atendimento à saúde mental dos estudantes.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 03, p. 591-608, dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/WRVX5Z3qpRYCqTvHZT4mtRh/>. Acesso em: dez. 2024.

MENDONÇA, I. O. **Determinantes da evasão universitária: estudo de caso nos cursos de graduação da Universidade Federal De Viçosa – Campus Rio Paranaíba.** Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP), Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://profiap.ufv.br/wp-content/uploads/2018/08/TCF-Ionice-corrigido-formatacao.pdf>. Acesso em: jan 2025.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/desenhos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: UFMG, 2003. Disponível em: https://monoskop.org/images/7/7e/Mignolo_Walter_D_Historias_locais_projetos_globais_2003.pdf. Acesso em set. 2025.

MIGNOLO, W. **O controle dos corpos e dos saberes.** Entrevista com Walter Mignolo. Tradução André Langer. Revista IHU, São Leopoldo, jul. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>. Acesso em: set. 2025.

MORAIS, E. V. de. **A relação do perfil socioeconômico no sentimento de pertencimento em estudantes de administração na Universidade Federal Rural do Semiárido.** Trabalho de Conclusão de Curso (Administração) – Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/b6789dd9-84c4-4601-bba5-78c87473b5d6/content>. Acesso em: out. 2025.

MORICONI, L. V. **Pertencimento e Identidade.** Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/944186>. Acesso em: set. 2025.

MOURA, F. R. de; FACCI, M. G. D. **A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar.** Psicologia Escolar e Educacional, SP, v. 20, n.º 3, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dT7xSFQXYrzdJzXDGNbRfc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fev. 2025.

NEVES, G. S.; ALLAIN, L. R. **Traçando as redes da evasão: identidade docente de egressos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas.** XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://abrapec.com/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0141-1.pdf>. Acesso em: mar. 2025.

NIEROTKA, R. L.; TREVISOL, J. V. **Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência.** R. Katál., Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/TJkmTvBNS5tr3TPXQvtbRMs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jan. 2025.

NOGUEIRA, C. M. M. **Qual acesso ao ensino superior? Colocando a "escolha" dos cursos superiores por parte dos candidatos no centro do debate.** In: LAS CASAS, E. B.; CUNHA, D. M. Educação Superior: Desafios em perspectivas transdisciplinares. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018. pp. 21-39. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/62632/2/Qual%20acesso%20ao%20ensino%20superior.pdf>. Acesso em: jan. 2025.

OLIVEIRA, T. **Comissão debate alta taxa de abandono nos cursos de licenciatura.** Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1119237-comissao-debate-alta-taxa-de-abandono-nos-cursos#:~:text=Comiss%C3%A3o%20debate%20alta%20taxa%20de,Portal%20da%20C%C3%A2mara%20dos%20Deputados>. Acesso em: out. 2025.

OLIVEIRA, V. W. N. de; CARVALHO, C. **Evasão na licenciatura: estudo de caso.** Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.3, nº 6, p.97-112, 2014. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/468>. Acesso em: mar. 2025.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Site Oficial da OMS. **Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo.** Disponível em: [https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em#:~:text=2%20de%20mar%C3%A7o%20de%202022,Mundial%20da%20Sa%C3%BAde%20\(OMS\)](https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em#:~:text=2%20de%20mar%C3%A7o%20de%202022,Mundial%20da%20Sa%C3%BAde%20(OMS)). Acesso em: fev. 2025.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e fundamentos.** 3ª edição, Campinas, São Paulo: Pontes, 2013. Disponível em: <https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/ORLANDI-Eni-P-Analise-Do-Discurso-Principios-e-Procedimentos.pdf>. Acesso em: 20. mai. 2024.

PANÚNCIO-PINTO, M. P., ALPES, M. P.; COLARES, M. de F. A. Situações de Violência Interpessoal/Bullying na Universidade: Recortes do Cotidiano Acadêmico de Estudantes da Área da Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 43, p. 547-556, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190060>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/wP6R5VnrjvGWfzJLpzGZs6n/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PEREIRA, A. S.; CARNEIRO, T. C. J.; BRASIL, G. H.; CORASSA, M. A. de C. **Fatores relevantes no processo de permanência prolongada de discentes nos cursos de graduação presencial: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 1015-1039, out./dez. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/fH9HZwSvPXQBSnBg7kyPQjN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fev. 2025.

PEREIRA, F. M.; NETO, A. P. **O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/4xwr4p3tC9DjRTvW75X9Dkh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fev. 2025.

PERON, V. D. **Adaptação acadêmica e relações com a evasão: identificação de Indicadores.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: [https://tede.unioeste.br/handle/tede/4650#:~:text=A%20n%C3%A3o%20adapta%C3%A7%C3%A3o%20pode%20levar,particulares\)%20e%20para%20a%20sociedade](https://tede.unioeste.br/handle/tede/4650#:~:text=A%20n%C3%A3o%20adapta%C3%A7%C3%A3o%20pode%20levar,particulares)%20e%20para%20a%20sociedade). Acesso em: jan. 2025.

PINHEIRO, C. B.; RIBEIRO, J. L. L. S.; FERNANDES, S. A. F. **Modelos teóricos da evasão no ensino superior e notas sobre o contexto nacional.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior | Campinas; Sorocaba, SP | v. 28 | e023015 | 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/wykhmMKd6JpDkXthnrVPqQ/>. Acesso em: set. 2025.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O ensino superior no mundo e no Brasil –condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025.** Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acesso em: nov. 2024.

PRESTES, E. M. T.; JEZINE, E. **Interface da violência com a evasão e exclusão na educação superior.** Revista Eletrônica de Educação, v.15, 1-16, e3828021, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://www.ufpb.br/nepes/contents/documentos/artigos-completos-publicados-em-periodicos/interface-da-violencia-com-a-evasao-e-exclusao-na-educacao-superior>. Acesso em: out. 2024.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocetrismo e América Latina.** LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: fev. 2024.

RACOSKI, M. M. **Dificuldades de Êxito e Permanência de Estudantes Cotistas na Educação Superior: um estudo de caso com o curso superior de Engenharia Mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-Campus Erechim.** Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3990>. Acesso em: jan. 2025.

REIS, D. dos. S. **A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade.** Educ. Soc., Campinas, v. 43, e240967, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V4NXjqDTzVTkVLRXQyDfdyQ/>. Acesso em: set. 2025.

REIS, K. C. dos. **Evasão na educação superior: um estudo de caso dos cursos de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim.** Programa de Pós-Graduação

Profissional em Educação, Erechim, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3837/1/REIS.pdf>. Acesso em: jan 2025.

RENAULT, C. R. N. dos S.; ALBUQUERQUE, A. R. de. **Perfil e trajetória acadêmica de estudantes indígenas da Universidade de Brasília**. Revista Educação, v. 48, e127/1–22, Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/67784/62281>. Acesso em: mar. 2025.

RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. **Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010)**. In: ARRETCHE, M. (Org.), *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo, Editora Unesp, pp. 133-162.

RIBEIRO, M. L. **A relação professor-estudante na educação superior**. Educ. Anál., Londrina, v.5, n.1, p.185-200, jan./jun.2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/40326/28390>. Acesso em: set. 2025.

RICOLDI, A.; ARTES, A. **Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios**. Revista ex æquo, n.º 33, pp. 149-161, 2016. Disponível em: https://exaequo.apem-estudos.org/files/2016-07/10_MULHERES_NO_ENSINO_SUPERIOR_BRASILEIRO.pdf. Acesso em: fev. 2025.

RISTOFF, D. I. **Considerações sobre evasão**. Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

RISTOFF, D. I. **O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v19n03/v19n03a10.pdf>. Acesso em: jan. 2025.

RODRIGUES, L. T. S.; ABREU, P. H. O. de; COSTA, T. L.; CONSTANTE, K. S. A. **A evasão dos acadêmicos no curso de Matemática**. Especialização em Docência Universitária, Faculdade Católica de Anápolis, Anápolis, 2014. Disponível em: <https://catolicadeanapolis.edu.br/biblioteca/wp-content/uploads/2019/04/Artigo-TCC-FINAL-Junho2014.pdf>. Acesso em: mar. 2025.

SAMPAIO, B.; GUIMARÃES, J. **Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil**. Econ. Aplic., São Paulo, v. 13, n. 1, p. 45-68, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecoa/a/5qKVPhTPX3t7R57487t5YsP/>. Acesso em: nov. 2024.

SAMPAIO, S. M. R. **O observatório da vida estudantil: uma contribuição aos estudos sobre vida e cultura universitária**. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos/Salvador: Edufba, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32027/1/Observat%c3%b3rio%20da%20vida%20estudantil%20-%20primeiros%20estudos%20RI.pdf>. Acesso em: out. 2025.

SANTANA, A. C.; PEREIRA, A. B. M.; RODRIGUES, L. G. **Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 229-237, maio/agosto, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/nKKts9YMWgJzPpDzTVM9S3B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fev. 2025.

SANTANA, J. C. **Lei de Cotas, Políticas da (In)Visibilidade e Cidadanias Decoloniais.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 48, e122396, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/9BnwTQjktTsc8JSbd8p9qqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: mar. 2025.

SANTOS, A. S. dos; SOUTO, D. da. C.; SILVEIRA, K. S. da. S.; PERRONE, C. M.; DIAS, A. C. G. **Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas.** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015: 515-524. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/93ZSDqyVrzZyqP5GSPSbTJf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fev. 2025.

SANTOS, S. M. dos; FREIRE, R. S. **Acesso e permanência na educação superior como direito: sobre os impactos das políticas de assistência estudantil e ações afirmativas na UFOB.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 02, p. 260-280, jul. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/LFMj3QJpFMfLYtKC436mpsH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fev. 2025.

SCHWERZ, R. C.; DEIMLING, N. N. M.; DEIMLING, C. V.; SILVA, D. C. da. **Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil.** Pro-Posições, Campinas, São Paulo, v. 31, e20170199, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/hhGmr3GPndVmfPMk3rt6x5Q/>. Acesso em: fev. 2025.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. **O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas?** Cad. Pesqui., São Paulo, v.49 n.172 p.184-208 abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KSvkm3DG3pPZYvpXxQc6PFh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: mar. 2025.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O. LOBO, M. B. C. M. **A evasão no ensino superior brasileiro.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFNnHhVWg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: jan. 2024.

SILVA, A. R. X.; CARVALHO, M. C. A. de. **Demarcações históricas sobre a política de assistência estudantil no Brasil.** Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-26, e020042, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100230. Acesso em: jan. 2025.

SILVA, A. S. S.; RIBEIRO, M. L. **Relação professor-estudante no ensino superior: uma revisão de literatura.** Educação por escrito, Porto Alegre, 11(1), 1-10. 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/34309>. Acesso em: set. 2025.

SILVA, F. C. P. **As condições de ofertas dos cursos de Licenciatura em Física: o caso do Instituto Federal de Goiás.** Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em:

<https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/4054/2/FL%C3%81VIA%20CRISTIANE%20PIRES%20E%20SILVA.pdf>. Acesso em: nov. 2024.

SILVA, J. C.; PIMENTEL, A. M. **Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior**. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 29, e2904, 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/jK7sbFJxkRX4z3n9ZbcdwdJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2024.

SILVA, L. B.; MARIANO, A. S. **A definição de evasão e suas implicações (limites) para as políticas de educação superior**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.37, e26524, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Sj6fZBSKXwrbn5VdNKcnc9P/>. Acesso em: nov. 2024.

SILVA, N. N. da; SANTOS, A. P. dos; REIS, J. M. dos S. **Assistência estudantil e ações afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas**. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e254841, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dmDJKXcngXtVZFHBYBVvLBmv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2024.

SILVEIRA, M. O. da. **A assistência estudantil no ensino superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: https://pos.ucpel.edu.br/ppgps/wp-content/uploads/sites/5/2018/03/MIRIAM.SILVEIRA_A-Assist%C3%Aancia-Estudantil-no-Ensino-Superior-%E2%80%93-uma-an%C3%A1lise-sobre-as-pol%C3%ADticas-de-perman%C3%Aancia-das-universidades-federais-brasileiras.pdf. Acesso em: dez. 2024.

SIQUEIRA, F.; ALMEIDA, M. Site Oficial da Revista Ensino Superior. **Número de alunos com deficiência está em expansão nas instituições de ensino superior**. Revista Ensino Superior, 03 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2019/12/03/alunos-com-deficiencia-ies/>. Acesso em: fev. 2025.

SOBRINHO, S. C.; ESQUINSANI, R. S. S. **O ‘apagão’ docente: quem educará as novas gerações? who will educate the new generations?** Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6608192, 2024. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6608>. Acesso em: fev. 2025.

STARK, J. W.; PINTO, R. S. **Evasão no ensino superior: uma revisão sistemática das abordagens metodológicas e teóricas no Brasil**. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria, v. 14, n. 23, e90900, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/90900>. Acesso em: out. 2025.

STÉFANI, L. A. M. **Fatores de evasão acadêmica no curso de licenciatura de letras inglês em uma universidade pública do estado do Paraná**. Caderno Pedagógico, 21(13), e11558, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/11558>. Acesso em: mar. 2025.

TAVARES, J.; SANTOS, M. N. dos. **A Lei do Espanhol e a evasão do curso de Letras Português/Espanhol da Unioeste/Cascavel: fenômenos que se cruzam.** Educ. Anál., Londrina, v.8, n.2, p.431-445, 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/44987/49686>. Acesso em: mar. 2025.

TAVARES, R. C. **O sentimento de pertencimento social como um direito universal.** Cad. de Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s., Florianópolis, Santa Catarina, ISSN 1984-8951 v.15, n.106, p. 179-201 – jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/download/1984-8951.2014v15n106p179/pdf_7/115605. Acesso em: out. 2025.

TINTO, V. **Completing college: Rethinking institutional action** (1a ed.). Chicago, United States of America: University of Chicago Press. 2012. Disponível em: https://sites.evergreen.edu/nsilc2017/wp-content/uploads/sites/261/2017/03/Tinto-V_Completing-college.pdf. Acesso em: jan. 2025.

TINTO, V. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition** (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press. 1993.

TREVISOL, J. V.; NIEROTKA, R. L. **“Lei das cotas” e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro.** Quaestio - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2406>. Acesso em: 16 nov. 2025.

UFMS. Site Oficial da PROGEP. **Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (TAE).** Disponível em: http://progep.sites.ufms.br/files/2014/01/297966tabela_classe_e.pdf. Acesso em: fev. 2025.

VASCONCELOS, N. B. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil.** Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361>. Acesso em: jan. 2025.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

WILHELM, M. F.; SCHLOSSER, M. T. S. **A evasão no curso de licenciatura em Geografia na Unioeste – Campus Marechal Cândido Rondon/PR entre os anos de 2012- 2015.** Para Onde!?, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 114–121, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/85654>. Acesso em: mar. 2025.

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQObj9sSG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: set. 2025.

APÊNDICES

Apêndice A – Autorização Institucional UFMS/CPAQ



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE DE PARANAÍBA
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, **RAYNNE FERREIRA SANTOS**, pesquisadora responsável pela pesquisa provisoriamente intitulada **EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR – A REALIDADE DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMS/CPAQ: POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA, QUESTÕES SOCIAIS E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Unidade de Paranaíba, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, **solicito** à Ilma. Sra. Profa. Dra. **Ana Grazielle Lourenço Toledo**, Diretora de Unidade de Administração Setorial, **autorização** para realizar a pesquisa no Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A identificação de potenciais participantes e da instituição serão devidamente preservadas, eticamente, por aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CESH) da UEMS e conforme a Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Agradeço e coloco-me à disposição para maiores informações POR MEIO DOS SEGUINTEs ENDEREÇOS:

- 1) E-MAIL: raynesantos@hotmail.com | raynne.ferreira@ufms.br
- 2) TELEFONE (WhatsApp): (67) 99800-9482

Aquidauana/MS, 27 de fevereiro de 2024.

(X) Autorizo

() Não autorizo



Documento assinado digitalmente
ANA GRAZIELE LOURENCO TOLEDO
Data: 27/02/2024 17:22:30-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>


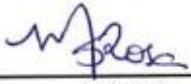
**Responsável pela Unidade
Diretora do Campus**

Apêndice B – Folha de rosto
Plataforma Brasil

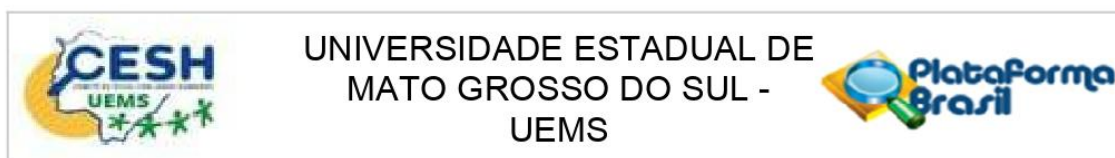


MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR - A REALIDADE DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMS/CPAQ: POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA, QUESTÕES SOCIAIS E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 0			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7, Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Raynne Ferreira Santos			
6. CPF: 054.318.641-57		7. Endereço (Rua, n.º): Avenida Pedro Pedrossian Universitário Residência PARANAIBA MATO GROSSO DO SUL 79500000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 67998009482	10. Outro Telefone:
		11. Email: raynesantos@hotmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>29</u> / <u>02</u> / <u>2024</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul		13. CNPJ: 86.891.363/0001-80	
14. Unidade/Orgão: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul			
15. Telefone: (67) 3902-2360		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Maria Silvia Rosa Santana</u>		CPF: <u>113.810.618-69</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenação PGEDU</u>			
Data: <u>29</u> / <u>02</u> / <u>2024</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL		Profª Dra. Maria Silvia Rosa Santana <i>Coordenadora do Programa de Pós-Graduação</i> <i>em Educação - UEMS - Paranaíba</i>	
Não se aplica.			

Apêndice C – Aprovação do CESH/UEMS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR - A REALIDADE DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMS/CPAQ: POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA, QUESTÕES SOCIAIS E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Pesquisador: Raynne Ferreira Santos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77926924.5.0000.8030

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

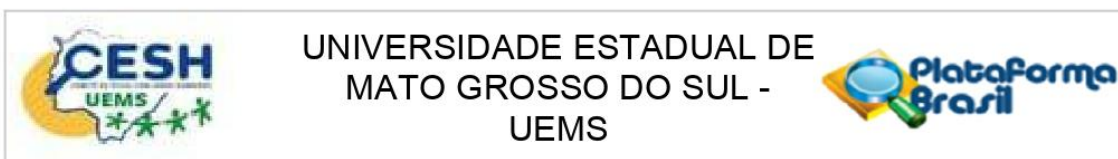
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.754.374

Apresentação do Projeto:

O projeto será desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista, em Direitos Humanos e em Diversidades (NEPEA). Trata-se de uma pesquisa descritiva-exploratória de abordagem quantitativa e qualitativa com o objetivo geral de identificar os fatores psicossociais relacionados à evasão discente em doze cursos de graduação em licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Aquidauana (CPAQ), no período de 2015-2019. A evasão é uma problemática presente nas universidades públicas e privadas do Brasil e do mundo, trata-se de um fenômeno multifatorial cujas variáveis incluem o desempenho acadêmico e o âmbito social, interpessoal, familiar, econômico, cultural, psicológico e institucional, exigindo das instituições de ensino superior ações voltadas à maior integração e prevenção à desistência dos estudantes. Os objetivos específicos desta pesquisa são: conhecer o perfil dos discentes e os motivos que contribuem para a desistência; identificar as políticas de inclusão e permanência no ensino superior e; compreender o impacto do acompanhamento social, psicológico e dos auxílios estudantis na permanência discente. A pesquisa será de base epistemológica decolonial, sendo que a primeira etapa será documental por meio de uma coleta de dados presentes em arquivos institucionais que registram informações acadêmicas. Na segunda etapa, será aplicado um

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.754.374

questionário pelo Google Forms e, na terceira etapa, será realizada uma entrevista com os/as estudantes. Em todas as suas fases, a pesquisa seguirá rigorosamente a instrumentalidade ética em pesquisas com os seres humanos.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

¿ Identificar os fatores psicossociais relacionados à evasão dos estudantes nos cursos de graduação em licenciatura (Ciências Biológicas, História, Geografia, Pedagogia, Matemática, Letras-Literatura, Letras- Inglês, Letras-Espanhol, Licenciatura Intercultural Indígena ¿ Ciências Sociais, Licenciatura Intercultural Indígena ¿ Linguagens, Licenciatura Intercultural Indígena ¿ Ciências da Natureza e Licenciatura Intercultural Indígena ¿ Matemática) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana (CPAQ), no período de cinco anos (2015-2019).

Específicos:

- ¿ Conhecer o perfil dos discentes e os motivos que contribuem para a desistência dos cursos;
- ¿ Identificar as políticas de inclusão e permanência no ensino superior para a prevenção da evasão discente;
- ¿ Compreender o impacto do acompanhamento social, psicológico e dos auxílios estudantis na permanência discente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

satisfeitos, segundo parecer

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

os três apontamentos de pendência foram satisfeitos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

apresentados.

Recomendações:

aprovação.

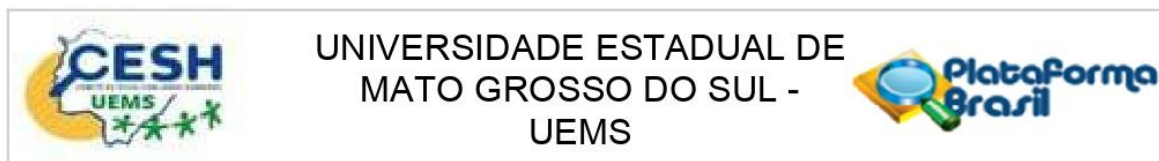
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

todos os itens foram satisfeitos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.754.374

510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do (a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior.

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2294975.pdf	19/03/2024 11:09:29		Aceito
Outros	Entrevista_Etapa3.doc	19/03/2024 11:08:14	Rayne Ferreira Santos	Aceito
Outros	Questionario_Etapa2.doc	19/03/2024 11:03:18	Rayne Ferreira Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.docx	19/03/2024 11:02:37	Rayne Ferreira Santos	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Assinada.pdf	29/02/2024 16:03:19	Rayne Ferreira Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Institucional_UFMSCPAQ.pdf	29/02/2024 16:03:04	Rayne Ferreira Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Armazenamento.docx	29/02/2024 10:57:57	Rayne Ferreira Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_da_Pesquisa.docx	29/02/2024 10:54:48	Rayne Ferreira Santos	Aceito

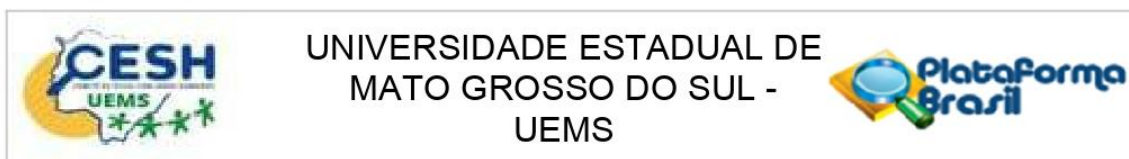
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.754.374

DOURADOS, 09 de Abril de 2024

Assinado por:
alessandra aparecida vieira machado
(Coordenador(a))

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o(a) Senhor(a), voluntariamente, para participar da Pesquisa Evasão no ensino superior – a realidade dos cursos de licenciatura da UFMS/CPAQ: políticas de permanência, questões sociais e a assistência estudantil, sob a responsabilidade da pesquisadora RAYNNE FERREIRA SANTOS, supervisionada pelo Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva, a qual pretende acessar as suas experiências vividas durante o curso de licenciatura e os motivos que foram determinantes para a sua evasão do Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de colaboração em um questionário com perguntas abertas e fechadas, além de uma entrevista semiestruturada, em que a pesquisadora fará um diálogo a partir de um roteiro de perguntas abertas, com o auxílio de um gravador do celular ou por meio de uma plataforma virtual escolhida e mais confortável para você. Se aceitar participar, contribuirá para fomentar pesquisas acadêmicas sobre a educação pública superior, evasão estudantil e políticas de permanência e inclusão sul-mato-grossense. Para a participação na pesquisa, você: 1) será contactado via e-mail; 2) a pesquisadora se identificará e apresentará a pesquisa; 3) fornecerá um dado telefônico para o contato; 4) será informado(a) do TCLE; 5) definirá um local e horário para expor as suas experiências vividas; 6) participará da entrevista por meio de um gravador ou outra plataforma virtual de sua escolha; 7) poderá desistir de participar a qualquer momento.

A pesquisa com seres humanos envolve riscos ao participante que pode estar relacionado a exposição de suas experiências, pois durante esse processo pode ser que o cansaço, incômodos, constrangimentos e feridas emocionais sejam expostas. Diante disso, a pesquisadora pretende acolher e escutar os sofrimentos apresentados, orientando sobre os serviços de saúde mental do município que podem melhor auxiliá-lo(a) com suporte emocional.

Outro risco possível é a quebra do sigilo, confidencialidade e/ou do anonimato, de forma involuntária e não intencional. Registra-se que, como uma etapa desta pesquisa é on-line, ela não está isenta de falhas da internet, perda de informações, limitações tecnológicas e não estão isentas do risco de violação, comprometendo a confidencialidade dos dados. Isso extrapola o alcance da pesquisadora, tanto para impedir a violação como assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. Para minimizar os riscos, sugerimos acessar um equipamento da sua confiança, em local e horário mais apropriado a você nas respostas das perguntas. Na

condição de responsável pela pesquisa, a pesquisadora assume o compromisso pela garantia da manutenção do sigilo e da privacidade da sua participação, respaldada pelas Resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

No que se refere aos benefícios, acredita-se que os resultados desta pesquisa, podem contribuir no aprimoramento das políticas de permanência e inclusão, diminuição das taxas de evasão nos cursos, além de auxiliar no desenvolvimento de novas estratégias para refinar os serviços e atividades, pois teremos condições de apresentar soluções para problemas institucionais, considerando que as práticas e ações nas universidades são construídas a partir da colaboração da comunidade universitária.

Diante dos riscos e benefícios apresentados, você pode desistir a qualquer momento sem que isso apresente qualquer prejuízo e/ou exposição.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa, a(o) Sr(a). desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo ou você pode autorizar a publicação de seu nome social em documento específico.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Além disso, informamos que as informações coletadas na pesquisa, ficarão arquivados em pasta compartilhada no drive do e-mail institucional da UEMS com a pesquisadora por um período de cinco anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, utilizando os dados somente para os fins acadêmicos e científicos.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisadora, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, Rayne Ferreira Santos no telefone: (67 99800-9482). Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo telefone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, Dourados – MS, Bloco B, 1º piso, 8:00h às 14:00h, de segunda a sexta.

Eu, _____, fui informado(a) e aceito participar da pesquisa Evasão no ensino superior – a realidade dos cursos de licenciatura da UFMS/CPAQ: políticas de permanência, questões sociais e a assistência estudantil, onde a pesquisadora Raynne Ferreira Santos me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Aquidauana/MS, XX de XX de 2024.

Raynne Ferreira Santos

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Nome completo da pesquisadora: Raynne Ferreira Santos

Telefone e e-mail para contato: (67) 99800-9482 e raynnefersan@gmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS

Telefone e e-mail para contato: (67) 3902-2699 e cesh@uems.br

Apêndice E – Questionário on-line (Google Forms)**QUESTIONÁRIO**

Cara(o) participante, você foi convidada(o) a contribuir com a pesquisa intitulada, Evasão no ensino superior – a realidade dos cursos de licenciatura da UFMS/CPAQ: políticas de permanência, questões sociais e a assistência estudantil, realizada por Raynne Ferreira Santos, sob supervisão do Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba/MS. Saiba que a qualquer momento, você pode decidir por não continuar com a pesquisa sem isso lhe trazer ônus. Esperamos poder contar com a sua experiência vivida e, para isso, sugerimos que use o tempo que quiser para a sua narrativa.

I – INFORMAÇÕES PESSOAIS**1- Qual a sua idade?**

- A) 17 a 20
- B) 21 a 25
- C) 26 a 30
- D) 31 a 35
- E) 36 a 45
- F) Acima de 46

2- Em qual cidade/Estado você nasceu? _____**3- Qual é o seu gênero?**

- A) Mulher
- B) Homem
- C) Mulher trans
- D) Homem trans
- E) Travesti
- F) Intersexual

4- Qual é a sua orientação sexual?

- A) Heterossexual
- B) Homossexual

- C) Bissexual
- D) Nenhuma das anteriores

5- Qual é o seu estado civil?

- A) Solteiro(a)
- B) Casado(a)
- C) União estável
- D) Separado(a) ou Divorciado(a)
- E) Viúvo(a)

6- Qual é a sua raça/etnia?

- A) Branca
- B) Parda
- C) Preta
- D) Amarela
- E) Indígena

Se você for uma pessoa indígena, qual é a sua etnia? _____

7- Qual é a sua religião?

- A) Catolicismo
- B) Protestantismo
- C) Espiritismo
- D) Religiões afro-brasileiras
- E) Sem religião
- F) Nenhuma das anteriores

8- Você possui alguma deficiência?

- A) Não
- B) Sim

Se você for uma pessoa com deficiência, qual ou quais você possui?

II – VIVÊNCIA NA UFMS

9) Qual era o curso que você estudava na UFMS?

- A) Ciências Biológicas
- B) História
- C) Geografia
- D) Pedagogia
- E) Matemática
- F) Letras-Literatura
- G) Letras-Inglês
- H) Letras-Espanhol
- I) Licenciatura Intercultural Indígena

10) Como você ingressou na UFMS?

- A) Vestibular
- B) SISU
- C) Portador de diploma
- D) Movimentação interna, Transferência externa ou Reingresso

11) Quanto tempo você cursou?

- A) Até o primeiro ano (1º semestre ou 2º semestre)
- B) Até o segundo ano (3º semestre ou 4º semestre)
- C) Até o terceiro ano (5º semestre ou 6º semestre)
- D) Até o quarto ano (7º semestre ou 8º semestre)
- E) Até o período de integralização (semestres adicionais)

12) Você trabalhava na época em que estudava?

- A) Não
- B) Sim

Se você trabalhava, comente sobre sua rotina no trabalho: (carga horária, dias da semana, funções) _____

13) Você possuía filhos(as) na época em que estudava?

- A) Não
- B) Sim

Se você possuía filhos(as), comente sobre sua rotina: (idade, convivência, dificuldades, tempo) _____

14- Qual era a sua renda nesta época? (renda total da família)

- A) Até 1 salário mínimo
- B) Até 1 salário mínimo e meio
- C) 1,5 até 3 salários mínimos
- D) 3 a 5 salários mínimos
- E) Acima de 5 salários mínimos
- F) Nenhuma das anteriores

15) Sua renda era proveniente de:

- A) Apoio financeiro da família
- B) Trabalho formal (Servidor(a) Público(a), CLT)
- C) Trabalho autônomo ou informal (MEI, CNPJ, diarista)
- D) Estágio remunerado ou Jovem Aprendiz (Empresa, Órgão Público, ONG)
- E) Benefícios assistenciais e/ou previdenciários (Bolsa Família, Mais Social, BPC/LOAS, Aposentadoria, Pensão, Seguro-Desemprego, Auxílio Doença, Auxílio Maternidade)
- F) Nenhuma das anteriores

16) Quais foram os motivos determinantes para sua desistência do curso? (você pode assinalar várias opções)

- Necessidade de trabalhar
- Dificuldades financeiras
- Falta de integração/adaptação na universidade
- Dificuldades de aprendizagem
- Problemas psicológicos
- Problemas de saúde
- Baixo desempenho, faltas, reprovações
- Curso vespertino ou noturno
- Curso não era a primeira opção
- Falta de apoio familiar
- Falta de tempo
- Violência, discriminação, preconceito
- Distância
- Filhos/filhas

Mudança de cidade
Casamento/divórcio
Didática e comprometimento dos(as) professores(as)
Estrutura curricular
Dedicação exclusiva ao curso
Excesso de carga horária do curso
Nível de exigência do curso
Métodos de avaliação
Dificuldades em disciplinas de cálculo
Dificuldades em disciplinas de língua estrangeira
Relação entre teoria e prática
Prioridade da pesquisa em detrimento do ensino
Problemas na infraestrutura, laboratórios, sala de aula
Falta de professores
Falta de programa de combate à evasão
Falta de auxílios/bolsas estudantis
Falta de restaurante universitário e espaços de convivência
Falta de integração do(a) estudante aos sistemas acadêmicos
Expectativas de carreira
Insatisfação com o curso
O curso aparentava ser um bacharelado e não uma licenciatura
Interesse em outra área que não era de licenciatura
Desvalorização da profissão de professor/professora
Reavaliação das escolhas iniciais

17) Você buscou apoio/suporte de professores, coordenação, colegas e servidores do Campus antes de desistir do curso?

- A) Não
- B) Sim

18) Pensa em reingressar ao seu curso?

- A) Não
- B) Sim

III – PERMANÊNCIA E EVASÃO NA UFMS**19) Você conheceu a assistência estudantil e os auxílios financeiros?**

A) Não

B) Sim

20) Já concorreu na seleção dos auxílios estudantis e não foi classificado(a)?

A) Não

B) Sim

21) Você recebia algum auxílio estudantil?

A) Não

B) Sim

22- Quais auxílios você recebia? (você pode assinalar várias opções)

Auxílio Permanência

Auxílio Moradia

Auxílio Alimentação

Auxílio Creche

Auxílio Emergencial

Outros auxílios

Bolsas de iniciação científica ou de outros projetos de ensino, pesquisa e extensão (PIBID, PIBIC, outras bolsas)

Nenhum auxílio

23) Já foi desligado(a) dos auxílios estudantis por algum motivo?

A) Não

B) Sim

Caso tenha sido desligado(a), comente sobre seu desligamento?

24) Você possuía necessidades específicas e solicitou atendimento especializado?

A) Não

B) Sim

Caso possuía necessidades específicas, comente:

25) Já sofreu algum tipo de violência ou discriminação no Campus?

A) Não

B) Sim

Caso tenha sofrido violência ou discriminação no Campus, comente:

26) Já solicitou atendimento psicológico com a psicóloga do Campus?

A) Não

B) Sim

Caso tenha solicitado atendimento psicológico no Campus, comente:

27) Já solicitou atendimento social com a assistente social do Campus?

A) Não

B) Sim

Caso tenha solicitado atendimento social no Campus, comente:

28) Você aceita participar de uma entrevista gravada para compartilhar mais sobre suas experiências durante o período em que esteve na UFMS? A entrevista será realizada com todos os cuidados necessários, no local que você escolher, com sigilo e ética, apenas com a presença da pesquisadora. Sua identidade será preservada!

A) Não

B) Sim

Caso queira participar, informe seu telefone/WhatsApp para contato:

Agradeço a colaboração!

Apêndice F – Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Cara(o) participante, você foi convidada(o) a contribuir com a pesquisa intitulada, Evasão no ensino superior – a realidade dos cursos de licenciatura da UFMS/CPAQ: políticas de permanência, questões sociais e a assistência estudantil, realizada por Raynne Ferreira Santos, sob supervisão do Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba/MS. Saiba que a qualquer momento, você pode decidir por não continuar com a pesquisa sem isso lhe trazer ônus. Esperamos poder contar com a sua experiência vivida e, para isso, sugerimos que use o tempo que quiser para a sua narrativa.

I – VIVÊNCIA NA UFMS

- 1- Por que você escolheu cursar uma licenciatura? _____
- 2- Como você avalia a proposta curricular do curso, as estratégias de ensino e o curso no geral?

- 3- Dentre a proposta pedagógica e curricular do curso, além do Campus como um todo, o que você entende que contribuiu para a sua desistência? _____
- 4- Você participou da semana de recepção de calouros? _____
- 5- Como era o relacionamento com os seus colegas de turma? _____
- 6- Como era a sua relação com os professores do curso? _____
- 7- Tinha contato com os veteranos do curso? _____
- 8- Como foi sua participação nos eventos, ações, atividades, projetos de ensino, pesquisa e extensão no Campus? _____
- 9- O curso e o Campus atenderam as suas expectativas? _____

II – PERMANÊNCIA E EVASÃO NA UFMS

- 10- Você tinha conhecimento das políticas de permanência da UFMS? Elas eram suficientes para assegurar a sua permanência no curso? Se sim, quais? Se não, comente. _____
- 11- Sua renda, gênero, raça e classe foram fatores que contribuíram para a sua desistência?

- 12- Dos motivos que contribuíram para a sua desistência, quais estão presentes na sua vida atualmente e te impedem de reingressar à universidade? _____

13- Na sua concepção, como poderiam ser solucionados os casos de evasão no ensino superior público? _____

14- Na sua concepção, quais ações poderiam existir na UFMS como estratégias de permanência e inclusão? _____

15- A quem atribui sua evasão no ensino superior? _____

16- Possui sugestões para aprimorar as ações de permanência realizadas pela UFMS?

Obrigada pela colaboração!

Apêndice G – Cartaz de divulgação da pesquisa nas redes sociais



Pesquisa sobre evasão nos cursos de licenciatura da UFMS em Aquidauana

Você estudava na UFMS/CPAQ, mas desistiu do curso e não cancelou sua matrícula no período de 2015 a 2019?

**Participe desta pesquisa!
Gostaríamos de saber como foi sua
experiência na universidade.
Sua participação é muito importante!**

**Responda este formulário on-line:
<https://forms.gle/QpiM1ezyhc1ci9Ut7>**

Apêndice H – Termo de armazenamento

TERMO DE ARMAZENAMENTO PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL

Eu, RAYNNE FERREIRA SANTOS, brasileira, solteira, assistente social e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS- Unidade de Paranaíba), portadora do RG nº 2.207.203 SEJUSP/MS e do CPF nº 054.318.641-57, residente e domiciliada na Avenida Pedro Pedrossian, nº 162, Bairro Universitário, Paranaíba/MS, CEP 79500-000, e-mail: raynnesantos@hotmail.com, celular: (67) 99800-9482, COMPROMETO-ME a armazenar os dados adquiridos por meio do questionário na modalidade on-line e entrevista semiestruturada com o auxílio de um gravador do celular, ficando esses dados disponíveis em pasta compartilhada no drive do e-mail institucional da UEMS, pelo período de 05 (cinco) anos.

A pesquisa será supervisionada pelo Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva, e está intitulada “EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR – A REALIDADE DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMS/CPAQ: POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA, QUESTÕES SOCIAIS E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL”, desenvolvida no programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Unidade Universitária de Paranaíba, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade de Paranaíba.

A pesquisa tem como pesquisadora principal Raynne Ferreira Santos, que será a responsável direta pela coleta dos dados e informações, por meio da realização do questionário on-line e entrevista semiestruturada. O questionário será aplicado pelo Google Forms com perguntas abertas e fechadas. Posteriormente, será realizada a entrevista, momento em que o(a) participante poderá compartilhar experiências vividas através das perguntas abertas. O objetivo é identificar os fatores psicossociais relacionados à evasão dos estudantes nos cursos de graduação em licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana (CPAQ), no período de cinco anos (2015-2019). A pesquisadora tratará a identidade dos(as) participantes com padrões profissionais de sigilo, utilizando os dados somente para os fins acadêmicos e científicos.

Ademais, a pesquisa e o armazenamento de dados cumprirão o disposto na Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, exigida pelo Ministério da Saúde; Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde e, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, além

das demais orientações previstas pelas Resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Desde já, agradecemos e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Paranaíba/MS, XX de XXX de 2024.

Assinatura da Orientanda

Assinatura do Orientador