

Perfil socioeconômico da estudante do curso de serviço social da UFF – Rio das Ostras em 2019: desafios para a formação profissional em um *campus* precarizado*

Socioeconomic profile of the student of the social service course at UFF - Rio das Ostras in 2019: challenges for professional training in a precarious campus

Vânia Ferreira de Assunção**

Resumo: Este texto objetiva publicizar e analisar as informações sobre o perfil socioeconômico da discente de serviço social da Universidade Federal Fluminense (UFF) – Rio das Ostras, coletadas por meio de pesquisas quanti e qualitativa realizadas no primeiro semestre de 2019. Após breve apresentação do *campus* e do curso, a fim de situar os dilemas da educação superior em um *campus* de estrutura precarizada e falta das condições necessárias de ensino/aprendizagem, expõem-se suas condições socioeconômicas e sua trajetória estudantil e a organização da sua vida acadêmica. São feitas, ainda, sempre que possível, comparações com dados de outras pesquisas.

Palavras-chaves: perfil discente; serviço social; universidade.

Abstract: This text aims to publicize and analyze information about the socioeconomic profile of the student body of social service at the Universidade Federal Fluminense (UFF) - Rio das Ostras, collected through quantitative and qualitative research conducted in the first semester of 2019. After a brief presentation of the campus and the course, in order of placing the dilemmas of higher education on a precarious campus and lacking the necessary teaching / learning conditions, their socioeconomic conditions, the student trajectory and the organization of the academic life of the students. Whenever possible, comparisons are made with data from other surveys.

Keywords: student profile; social service; university.

Recebido em: 16/07/2020

Aprovado em: 27/10/2020



© O(s) Autor(es). 2018 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

* Exposição de resultados da pesquisa Perfil do Estudante de Rio das Ostras, realizada em 2019 pela equipe: alunas Deborah Minatelli de Oliveira, Elyn M. Fragoso, Heloisa Helena L. de A. Mota (bolsista), Kathelyn Cristina S. de Abreu (bolsista), Letícia Santos Pinheiro, Patrícia Lizete da Silva (bolsista), Sabrina Ribeiro Rangel; e os Profs. Drs. Vânia Noeli Ferreira de Assunção (coord.) e Juan Retana Jimenez. Agradeço ao antropólogo Adrian Ribaric por ter gerado os gráficos para este artigo, a Lucas da Costa Brandão pelos comentários e a Cristina Maria Brites pelas informações históricas sobre o *campus*.

** Doutora em Ciências Sociais pela PUC-SP. Professora do curso de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, campus Rio das Ostras. Coeditora da Verinotio - Revista de Filosofia e Ciências Humanas.

Introdução

A pesquisa sobre o Perfil da Estudante de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF) – *Campus* Universitário de Rio das Ostras (Curo) surgiu de uma preocupação dos corpos discente e docente com o agravamento de algumas questões que impactam negativamente o desempenho das estudantes. Assim, por exemplo, com a persistência da crise econômica e social no país, verificou-se o crescimento do absenteísmo, parcialmente explicado pelas estudantes por dificuldades financeiras e outros dilemas diante dos quais as estruturas da universidade se mostraram claramente insuficientes ou mesmo omissas.

Em vista destes e de outros problemas, formou-se uma equipe para realizar a pesquisa. Elaborou-se um questionário com 68 perguntas fechadas, as quais abordaram um perfil básico (identidade étnico-racial, orientação sexual, religiosidade etc.), dados socioeconômicos, saúde, ativismo e posicionamento político, cultura e lazer, trajetória estudantil e organização da vida acadêmica. O questionário, anônimo, foi posto em uma plataforma *on-line* (TypeForm) e testado com as estudantes da equipe e outras voluntárias. Paralelamente aos ajustes posteriores, iniciou-se a campanha de informação e sensibilização do estudantado para participar da pesquisa. Durante a primeira quinzena de junho de 2019, as turmas foram conduzidas, em horário de aula, ao laboratório de informática do Instituto de Humanidades e Saúde do Curo para responder à pesquisa, sob supervisão da equipe responsável. Análise preliminar dos dados serviu como parâmetro para a elaboração de um roteiro semiestruturado com 15 perguntas a serem feitas em duas entrevistas qualitativas grupais, realizadas em setembro de 2019, das quais participaram seis estudantes cada. Os resultados foram disseminados entre a comunidade acadêmica em diversos formatos e ocasiões, como parte das preocupações éticas que nortearam a realização da pesquisa e que incluíam o respeito à vontade expressa da estudante e ao seu anonimato, além da devolutiva das informações¹.

Neste artigo, propomo-nos a apresentar os principais dados socioeconômicos e educacionais sobre o perfil da discente de serviço social do Curso². Iniciamos apresentando o *campus* e, em seguida, expomos as principais informações sobre estes temas coletadas nas pesquisas quanti e qualitativa, além de compará-los com outras pesquisas. Por fim, apresentamos alguns apontamentos conclusivos.

¹ Slides com os resultados completos, cartilha ilustrada e vídeo de divulgação (realizado pelo NEC, na pessoa de Romano Bruni) estão disponíveis em: <<http://ihs.sites.uff.br/perfildiscentesservsocial2019-i/>>. Também foi realizada reunião devolutiva com as estudantes durante a Agenda Acadêmica (com mediação de estudantes e professor do curso de psicologia, dada a preocupação com as questões de saúde mental que surgiram, cf. ASSUNÇÃO, no prelo) e apresentação prévia dos resultados aos professores em reunião de Colegiado do curso.

² Outros dados, como informações de saúde, raciais e de gênero, serão apresentados em Assunção (no prelo).

O campus da UFF em Rio das Ostras

Sabe-se que a universidade é uma instituição bastante recente no Brasil, em consonância com sua constituição histórica tardia, lenta e incompleta (MENDONÇA, 2000; DURHAM, 2003; BETTIOL, 2010; SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016; MARTINS, 2009; GTPE/ADUFF, 2013; ASSUNÇÃO, 2004). Aqui, não houve instituições de ensino superior durante todo o período colonial, política deliberada da Metrópole portuguesa, que reservava à Colônia apenas escolas de formação de profissionais liberais. Assim, as instituições superiores autônomas surgiram tardiamente no Brasil, apenas a partir de 1808, com a chegada da Corte portuguesa, objetivando formar quadros para o aparato burocrático do Estado.

As universidades são ainda mais recentes, datando dos anos 1930, quando as transformações econômicas e a urbanização do país as tornaram imprescindíveis. Naquele período o Brasil ingressou definitiva e tardiamente na fase de industrialização, mas de um tipo que não rompeu com a estrutura agrária, com a subordinação ao mercado externo nem com a superexploração da força de trabalho. Porém, mesmo retardatária e limitada, essa industrialização suscitou grandes mudanças para um país até então rural, ainda que sem mudar as suas estruturas, modificações acompanhadas de fortes debates sobre o caráter da modernização que então se instituiu. Tais debates chegaram ao auge no início dos anos 1960, com a proposta de reformas de base, nas quais se incluía a universitária, então uma necessidade do próprio capital.

Nesse contexto é que se formaram o sistema universitário estadual paulista e a rede de universidades federais, esta, a partir da fusão ou encampação de instituições já existentes, vindo a se caracterizar como aglomerados de cursos superiores, com pouca ou nenhuma vinculação entre si. Ambos os movimentos respondiam a uma pressão pela expansão do ensino superior decorrente das transformações socioeconômicas pelas quais o país vinha passando, que levaram as classes médias a encarar a formação universitária como uma forma de ascensão social. Nesse processo, as elites niteroienses e cariocas, com apoio do movimento estudantil, mobilizaram-se pela criação de uma universidade pública local já no final dos anos 1950. Foi, então, fundada a Universidade Federal do Rio de Janeiro (Uferj), resultante da incorporação das escolas federais de Medicina, Farmácia e Odontologia, Direito e Medicina Veterinária; e que agregou três estaduais (Engenharia, Enfermagem e Serviço Social) e duas particulares, a de Filosofia e a de Ciências Econômicas (cf. UFF, 2020). Em 1965, ainda em meio a seu atribulado processo de institucionalização, a Uferj foi renomeada como UFF.

Marcada desde cedo pela interiorização – o curso de serviço social de Campos dos Goytacazes foi criado já em 1962 e desde 1972 existe um polo avançado da UFF no Pará –, a

instituição intensificou seu processo de descentralização a partir de 2003, confluindo com a política do governo federal. No bojo desse processo, a UFF e a Prefeitura assinaram um protocolo de intenções para criar Polo Universitário de Rio das Ostras (Puro), processo que foi repetido em outras localidades do Estado. Foi realizado um estudo de viabilidade polêmico, que não incluiu temas como a assistência estudantil, não mencionou a necessidade de articulação para solucionar problemas de deslocamento dos estudantes, não apresentou critérios consistentes para a escolha dos cursos ofertados e, ainda, embora tenha mencionado problemas de restrição do financiamento da universidade pelo Estado, foi favorável ao Puro (cf. CARVALHO, 2016, pp. 148 ss). Foi assinado um convênio, com validade até 2010, pelo qual a Prefeitura cedeu uma escola municipal para funcionamento temporário do polo e se comprometeu a construir o complexo de instalações permanentes de 29 mil m² até 2006 na Zona Especial de Negócios (ZEN). A Prefeitura arcava também com bolsas para os professores (vindos da sede, já que os cursos do Puro eram então considerados uma extensão dos de Niterói) e para parte dos servidores técnicos-administrativos. Com isso, o Executivo municipal também podia participar das decisões acerca dos assuntos do polo. Houve, de fato, uma convergência entre as propostas da UFF e as da municipalidade, já que ambas estavam sustentadas na formação de trabalhadores para o mercado de trabalho local, mantendo-se uma articulação política de caráter bastante tradicional na realidade brasileira.

No primeiro semestre de 2004 foi realizado o primeiro vestibular e tiveram início as aulas no Polo. No mesmo ano, porém, além de mudanças políticas locais, houve problemas com a prestação de contas dos recursos por parte da UFF, o que levou o Tribunal de Contas do Estado (TCE) a suspender o convênio, e, por conseguinte, à interrupção temporária dos cursos do Puro. Alguns estudantes fizeram transferência para Niterói, para dar continuidade à graduação, mas outros se mobilizaram (principalmente os de serviço social) e conseguiram que o Ministério Público interviesse, de forma que o TCE revogou sua própria decisão. Com a retomada dos repasses da Prefeitura, as atividades do Puro foram reiniciadas no segundo semestre de 2006, quando houve os primeiros concursos públicos para professores. Mas em 2007, quando os docentes estavam debruçados na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, adveio outra profunda modificação.

O então presidente Luís Inácio Lula da Silva já havia efetivado modificações no ensino superior, via instrumentos como a Lei de Inovação Tecnológica, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), ambas de 2004, e o Programa Universidade para Todos (ProUni), de 2005, entre outras medidas, quando, em abril de 2007, lançou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Seu

objetivo era a ampliação do acesso e da permanência no ensino superior, em cursos de graduação presenciais, aproveitando a estrutura física e os recursos humanos existentes nas universidades federais.

Percebendo diversos problemas anunciados no projeto do Reuni³ – p.ex., o acréscimo de recursos previsto era limitado a 20% das despesas de custeio e pessoal, mesmo diante das ambiciosas metas, e ainda assim condicionado à capacidade orçamentária e operacional do MEC –, a comunidade acadêmica criticou o projeto, resistiu à forma como estava sendo proposto e sugeriu debates mais amplos. Em Rio das Ostras os professores, servidores e estudantes, após discutirem amplamente o tema entre 2007 e 2008, rejeitaram a proposta em reunião do antigo Conselho do Puro. Diante da resistência interna, depois de sofrer derrotas em reuniões anteriores, a Reitoria realizou nova reunião do Conselho Universitário, inusitadamente, no Palácio da Justiça de Niterói, com forte apoio policial e exclusão não só dos estudantes, como também de sindicalistas e até de membros do Conselho que eram contrários à adesão (GTP/ADUFF, 2013; SILVA, 2015). Nessas circunstâncias, o projeto foi aprovado e a UFF finalmente aderiu ao Reuni – foi uma das últimas universidades federais a fazê-lo.

Com isso, em abril de 2007, foi assinado o Acordo de Metas n. 44 entre a UFF e a Secretaria de Educação Superior. As tarefas da universidade foram detalhadas no seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2012, cujo eixo central era a expansão e a melhoria qualitativa dos cursos, em consonância com o escopo do Reuni e com o Acordo de Metas (SILVA, 2015: 154). Uma comissão mista foi implementada pela Portaria n. 37.981, de abril de 2008, para planejar, programar, implantar e acompanhar o projeto de expansão e reestruturação da UFF.

Nesse ínterim, em 2008 o projeto pedagógico do serviço social de Rio das Ostras foi aprovado e o curso ganhou autonomia acadêmica em relação ao de Niterói. Entretanto, o número de professores era muito pequeno e o curso dependia da vinda de alguns professores-bolsistas da sede para funcionar. Em 2009 o MEC reconheceu o curso, contudo, apontou fragilidades em relação ao corpo docente e à infraestrutura, muitos dos quais nunca superados.

O prazo para efetivação do Reuni era de cinco anos, no decorrer dos quais o dinheiro para financiamento da expansão acabou. Em 2011 houve a proibição de concursos para preenchimento de vagas docentes já previstas, apesar da ampliação das vagas do vestibular. Um balanço entre o número de alunos ingressantes após a expansão e o número de servidores e professores contratados demonstra uma redução real do custeio estudantil, o que implicou uma

³ Não é nosso objetivo analisar as políticas educacionais do governo federal. Remetemos os interessados no tema à bibliografia mencionada ao final do texto.

intensificação do trabalho dos professores, uma precarização de suas condições de trabalho e um aligeiramento do processo formativo (GTP/ADUFF, 2013; SILVA, 2015; CARVALHO, 2016).

Para completar o quadro, em 2010, mudanças políticas também levaram a Prefeitura de Rio das Ostras a alegar não ter condições para cumprir sua parte no trato. Dos prédios originalmente pensados, foram construídos apenas o da moradia estudantil, o SPA e o Multiuso, mas os blocos A, B e C não saíram do papel, apesar dos aditivos contratuais. Com isso, há crônica insuficiência de espaço – pelo que se prioriza a realização de disciplinas obrigatórias em prejuízo das optativas e de atividades como grupos de estudo – e algumas salas de aula, centro acadêmico e outras atividades ainda funcionam em contêineres. O número de professores de serviço social está abaixo do previsto no projeto pedagógico do curso, mesmo com a intervenção do MP em 2010 que obrigou a instituição a abrir mais vagas docentes. Os próprios pareceristas indicados pelo MEC para a avaliação do curso anotaram em seu relatório, citando vários exemplos, a precariedade e insuficiência das dependências físicas do curso. Com as insalubres condições de funcionamento do *campus* e a infraestrutura urbana e de serviços bastante deficitária no município, o corpo docente do curso sofreu de alta rotatividade (50% entre 2005 e 2014) e houve dificuldade para preenchimento de vagas com o nível de qualificação requerido nos concursos (cf. CARVALHO, 2016: 165).

Em 1961, a recém-criada Uferj contava com apenas 60 docentes, 170 funcionários e 3 mil alunos. Atualmente, a UFF é a universidade federal com maior número de alunos matriculados na graduação (46.032, dos quais 35.527 em cursos presenciais), quinta colocada na graduação presencial e primeira na graduação a distância (UFF, 2020). Em Rio das Ostras, são 420 vagas para seis cursos. No curso de serviço social havia, no primeiro semestre de 2019, 23 professores e 234 alunas matriculadas⁴. Vamos conhecê-las melhor no próximo item.

O perfil socioeconômico da estudante de serviço social da UFF – Rio das Ostras

Das 234 estudantes com matrícula ativa no curso no primeiro semestre de 2019, 183 (77,8%) responderam à pesquisa: são 162 mulheres (88,5%) e 21 homens (11,5%) distribuídas em faixas etárias dos 17 aos 70 anos. A grande maioria (69,4%) é solteira e não tem filhos (75%).

Neste item, apresentamos os dados quantitativos e as informações qualitativas apuradas na pesquisa acerca das condições econômicas e da trajetória estudantil das nossas estudantes,

⁴ Pela ampla maioria de mulheres, usamos o artigo feminino para referir o corpo discente do curso.

bem como focamos na organização de sua vida acadêmica. Expomos, assim, a renda familiar e pessoal e as disparidades raciais de renda; a escolaridade dos pais; a situação ocupacional, a jornada de trabalho e o vínculo empregatício; e, por fim, algumas das condições de moradia. No que respeita à trajetória estudantil, abordamos a modalidade de ensino médio cursada e o ano de conclusão e a modalidade de ingresso na universidade. No tocante à organização da vida acadêmica, apresentamos o quantitativo de participação em atividades extraclasse, os hábitos de estudo, a cobertura assistencial e os fatores, referidos pelas estudantes, que impactam negativamente sua vida acadêmica.

1 Condições socioeconômicas

Iniciando a exposição dos dados socioeconômicos, principiemos pela renda familiar (soma dos rendimentos de todos os membros da família) mensal.

Tabela 1: Renda familiar mensal, incluindo a das estudantes (em sm), 2019

Renda Familiar		%
Até 3	Menos de um	6,6
	Um	4,4
	Mais que um a 2	27,2
	Mais que 2 a 3	23
	Subtotal	61,2
Acima de 3	Mais que 3 a 5	20,8
	Entre 5 e 10	14,7
	Acima de 10	3,3
	Subtotal	38,8
Total		100

Fonte: Elaboração própria (com base em ASSUNÇÃO *et. al.*, 2019).

O maior contingente, 27,2%, situa-se no nível de renda familiar entre um e dois salários mínimos, enquanto 23% têm renda familiar entre dois e três sm. Ao todo, 61,2% das alunas têm renda familiar de até três sm. Por outro lado, 69,4% das estudantes residem em casas com três ou mais pessoas, o que nos leva, num cálculo grosseiro, a cerca de terço das alunas vindo de domicílios em que até três salários mínimos sustentam três pessoas ou mais, o que dá um salário mínimo ou menos por pessoa⁵, classificando o grosso do nosso corpo estudantil como público-

⁵ Como o interesse da nossa pesquisa era ter um panorama geral e o mais amplo possível, as faixas de renda foram agregadas em blocos, dificultando o cálculo exato dos valores da renda familiar e da renda *per capita*. As opções para a quantidade de moradores por domicílio também foram agrupadas em faixas de 1-2, 3-4 e 5 ou mais pessoas, mais um empecilho para o cálculo da renda *per capita*. Segundo o Fonaprace, “53,5% dos (as) graduandos das IFES estão na faixa de renda mensal familiar *per capita* de ‘Até 1 SM’ e 70,2% na faixa de renda mensal familiar *per capita* de ‘Até 1 e meio SM’” (FONAPRACE, 2019: 31). “A renda média nominal familiar *per capita* dos (as) discentes é de R\$ 1.328,08, muito próxima da renda nominal mensal domiciliar *per capita* da população residente no Brasil, que, em 2018, é de R\$ 1.373,00” (FONAPRACE, 2019: 30). É forçoso acrescentar, porém, que o ensino superior ainda é elitizado no país, dado que os mais pobres não chegam à universidade e uma parcela nem mesmo termina o ensino médio.

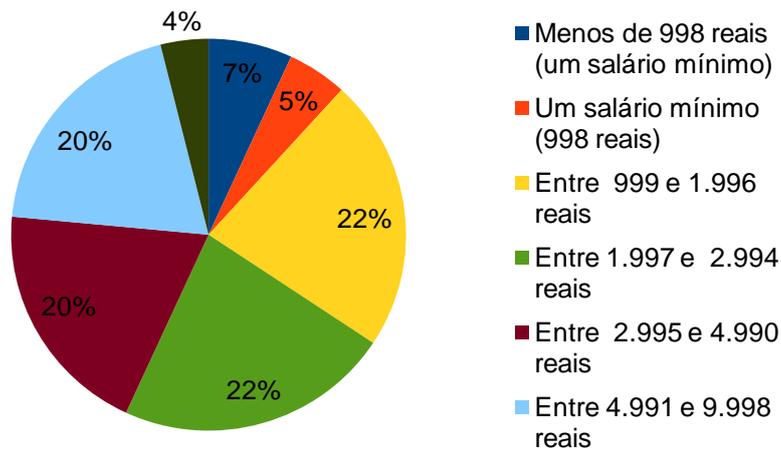
alvo das políticas universitárias assistenciais⁶. O terceiro maior grupo, 20,8%, recebe entre três e cinco sm. Observa-se que 6,6% têm renda familiar mensal de menos de um sm (possivelmente, de famílias em situação de pobreza/extrema pobreza incluídos em programas assistenciais federais).

Segundo a pesquisa da Andifes, nas Ifes 50,9% dos estudantes vêm de famílias com renda mensal familiar bruta de até três sm. Esses valores são desigualmente distribuídos pelo país, ficando em 42,1% no Sudeste (FONAPRACE, 2019: 26). Nossas estudantes estão, portanto, mais de 10 pp acima do indicador nacional, ou mais de 19 pp se considerado o índice regional, no quesito quantidade de estudantes que recebem até três sm. Segundo Ristoff, metade da população brasileira tinha renda familiar de até três sm, mas entre os estudantes das IES públicas (dos três níveis de governo) esse indicador caía para 25%, e para 23% entre os que estudam em instituições privadas: “Em outras palavras, o *campus* brasileiro (...) tem cerca da metade de seus estudantes oriunda desta faixa de renda mais baixa” (RISTOFF, 2016: 32), de maneira que os índices verificados nesta pesquisa em Rio das Ostras estão bastante acima. Ristoff lembra, porém, que os dados são desiguais entre os cursos: mesmo com o impacto das políticas de inclusão, medicina tem seis vezes mais estudantes ricos do que a população brasileira, enquanto as licenciaturas em geral estão no mesmo nível desta; e vêm de famílias com renda de até três salários mínimos apenas 9% dos médicos em formação, mas somam 48% entre os alunos de pedagogia. No caso do curso de serviço social, tomando-se o conjunto das instituições de educação superior (privadas e públicas, dos três níveis de administração), ele só apresenta o dado desagregado das faixas de renda mais alta: no primeiro ciclo do Enade 12,9% dos estudantes vinham de famílias com renda superior a 10 sm, caindo para 8,4% no segundo e a 1,8% no terceiro (RISTOFF, 2016: 32), indicador que é de 3,3% na UFF – Rio das Ostras.

O estudantado da UFF reproduz as disparidades raciais de renda encontradas na sociedade? Comparemos a renda familiar entre negras e brancas.

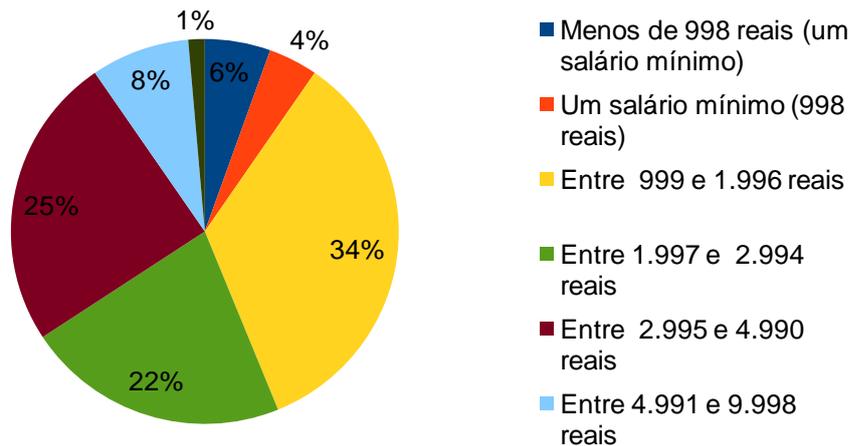
⁶ Em 2008 foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) cujo objetivo é “democratizar as condições de permanência; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais durante a estada na universidade; reduzir a retenção e evasão; e promover a inclusão social por meio da educação” (SILVA; FERNANDES, 2017: 6.099). O Plano tem como público-alvo prioritário estudantes com renda familiar per capita de 1,5 sm ou menos. Uma análise do Pnaes foi feita por Imperatori (2017).

Gráfico 1: Renda familiar bruta das estudantes brancas, 2019



Fonte: Adrian Ribaric (com base em ASSUNÇÃO *et. al.*, 2019).

Gráfico 2: Renda familiar das estudantes negras, 2019



Fonte: Adrian Ribaric (com base em ASSUNÇÃO *et. al.*, 2019).

O percentual de brancas com renda familiar menor ou igual a um sm é ligeiramente superior ao das negras (7% x 6%; 5% x 4%). Na faixa de um a dois sm há uma distância de 12 pp: 22% das brancas e 34% das negras estão nessa situação. Na faixa de dois a três e de três a cinco sm há proximidade numérica (22%; 20% a 25%). Entre as brancas e negras que vivem com de cinco a 10 sm há uma distância razoável, de 12 pp: 20% a 8%, respectivamente. A diferença cai no nível acima de 10 sm (1% das negras e 4% das brancas).

Investiguemos, agora, a escolaridade dos pais. Trata-se de um tema importante para, primeiro, verificar se há uma progressão geracional no acesso ao nível superior de estudos; segundo, porque, como é sabido, a escolaridade dos pais – em especial, das mães – tem impactos muito grandes sobre a saúde, a empregabilidade e a renda e a educação dos progêneros (IPEA,

2020). Ademais, alunos de famílias abastadas se “relacionam com os conteúdos escolares de forma naturalizada, como uma extensão do que já vivenciam em seu contexto familiar e social”, enquanto os mais pobres “usufruem da escola como o principal acesso à cultura” (SILVA; FERNANDES, 2017: 6.102).

Na nossa pesquisa, 31,7% dos pais/responsáveis masculinos têm ensino médio; em segundo lugar ficaram os que têm o ensino fundamental incompleto (18%) e em terceiro os que têm ensino superior completo (14,2%). No caso das mães/responsáveis femininas, em primeiro lugar (32,2%) ficou a opção ensino médio, em segundo (18,6%) ensino fundamental incompleto e terceiro (13,1%), empatadas, ensino superior completo e incompleto.

Quadro 1: Comparação entre escolaridade de pais/responsáveis das Ifes (2018) e das estudantes, 2019

Escolaridade pais/responsáveis			%
UFF – Rio das Ostras	Mãe	Ensino fundamental completo	9,3
		Ensino médio completo	32,2
		Ensino superior completo	13,1
		Ensino superior incompleto	13,1
	Pai	Ensino fundamental completo	11,5
		Ensino médio completo	31,7
Ensino superior completo		14,2	
Instituições federais de ensino superior	Mãe	Ensino fundamental completo	3,1
		Ensino médio completo	28,8
		Ensino superior completo	20,5
	Pai	Ensino fundamental completo	4,2
		Ensino médio completo	26,2
		Ensino superior completo	16,2

Fonte: Elaboração própria (com base em ASSUNÇÃO *et. al.*, 2019; FONAPRACE, 2019).

No caso da pesquisa do Andifes, a opção ensino médio completo também ficou em primeiro lugar (28,8% para mães/responsáveis femininas e 26,2% para pais/responsáveis masculinos), seguida do ensino fundamental incompleto (20,2% e 24% respectivamente) e do superior completo (20,5% e 16,2%). Neste caso, a diferença positiva em termos de escolaridade das mães/responsáveis femininas está clara. Chama a atenção o número de pais (11,5%) e mães (9,3%) com apenas o fundamental completo na nossa pesquisa, em comparação com as demais Ifes (4,2% e 3,1%, respectivamente), praticamente o triplo. No ensino médio a diferença, maior que 4 pp, beneficia a UFF. Já no ensino superior a diferença volta a ser positiva para o conjunto das Ifes, especialmente no caso das mães, mas se nota na pesquisa que ora se apresenta um grande número (quase o triplo das Ifes) de mães com superior incompleto, que pode também estar em andamento. O que se evidencia, em síntese, é que pelo menos 79% das nossas estudantes da UFF atingiram um grau de estudos que não foi acessível para seus pais. Quando

se toma o conjunto dos cursos de serviço social do país, porém, este indicador é ainda mais significativo: apenas 2,8% dos estudantes deste curso eram filhos de pais com nível superior, quando em arquitetura, p.ex., eram 48,9% (cf. RISTOFF, 2016: 49).

Vejamos agora a autonomia financeira das estudantes.

Tabela 2: Situação financeira pessoal das estudantes do curso, 2019

Alternativa que melhor descreve situação financeira	%
Não tem renda própria e depende de outras pessoas	54,6
Tem renda própria e contribui para o sustento da família	13,7
Tem renda, mas recebe ajuda financeira	13,7
Família é sustentada principalmente pela renda da discente	7,1
Não tem renda própria e depende de programas assistenciais governamentais	6
Tem renda própria e não necessita de ajuda financeira	4,9
Total	100

Fonte: Elaboração própria (com base em ASSUNÇÃO *et. al.*, 2019).

A maioria absoluta das estudantes (54,6%) não tem nenhuma renda pessoal, dependendo da família e/ou outras pessoas para se manter. Têm renda e recebem ajuda financeira 13,7%, mesmo percentual das que têm renda própria e contribuem financeiramente para o sustento da família. A renda da estudante é o principal sustento da família no caso de 7,1%. Por outro lado, 6% das estudantes dependem de programas e projetos assistenciais para sobreviver, índice muito próximo daqueles que recebem menos de um sm, tratando-se provavelmente do mesmo grupo. Segundo a pesquisa da Andifes, ser o principal mantenedor do grupo familiar “é uma condição de 15,5% dos (as) estudantes. A ampla maioria depende da família para sua subsistência” (FONAPRACE, 2019: 98).

Para ir ampliando o quadro socioeconômico, passemos à situação ocupacional.

Tabela 3: Situação ocupacional das estudantes do curso, 2019

Situação ocupacional		%
Não trabalha		33,3
Trabalha	Formalmente	25,1
	Informalmente	17,5
	Subtotal	42,6
Está procurando emprego		13,7
Faz estágio remunerado		1,6
Faz estágio não remunerado		8,8
Total		100

Fonte: Assunção *et. al.* (2019).

Um terço das alunas não trabalham, enquanto 42,6% estão inseridas no mercado de trabalho⁷. Destas, 25% trabalham formalmente e 17,5%, informalmente. Outros 13,7% estão

⁷ O questionário de pesquisa inadvertidamente não tinha a opção “aposentado ou “inativo”.

procurando emprego. O estágio em serviço social é obrigatório, e 8,8% das alunas estão vinculadas a esta etapa da formação de forma não remunerada, enquanto 1,6% faz estágio remunerado. Compare-se com a média de desocupação no Brasil em 2019: 11,9% (IBGE, 2020c). Na pesquisa da Andifes, 29,5% são inativos, 29,9% ocupados e 40,6%, desocupados, o que alcança quase meio milhão de estudantes (FONAPRACE, 2019: 86).

Passemos aos dados relativos ao setor econômico em que se inserem as alunas.

Tabela 4: Setor econômico de trabalho das estudantes, 2019

Setor econômico		%
Não trabalha		51,4
Trabalha em:	Educação privada, comércio, banco, transporte, hotelaria, logística, <i>call center</i> e outros serviços	13,7
	Governo federal, estadual ou municipal	10,9
	Indústria	3,8
	Na própria residência (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria etc.), informalmente	3,3
	Faz tarefas domésticas em residência de outras pessoas (cozinheiro/a, mordomo/governanta, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos/as etc.)	2,7
	Profissional liberal	2,7
	Trabalha fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de recicláveis)	2,7
	Do lar (sem remuneração)	1,1
	Construção civil	0,5
	Outro	7,1
	Subtotal	48,5
Total	100	

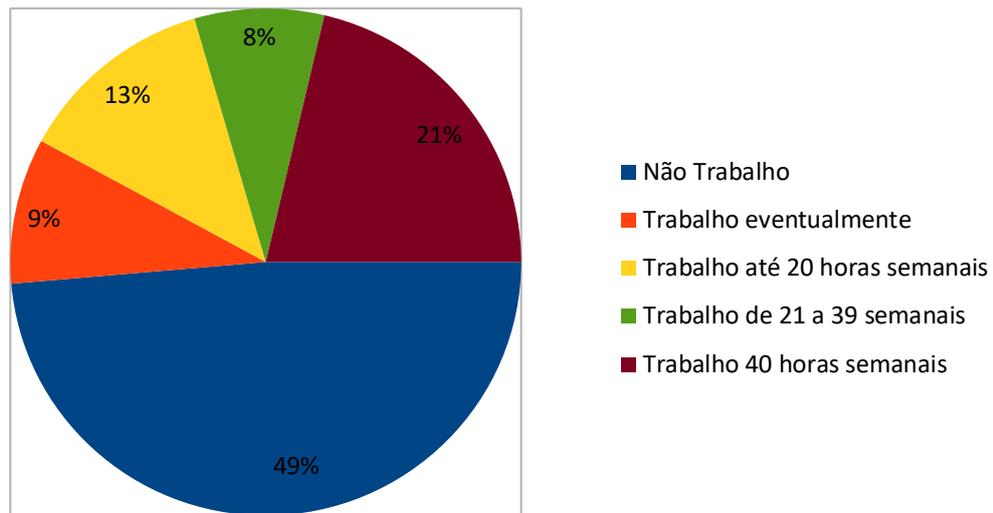
Fonte: Elaboração própria (com base em ASSUNÇÃO *et. al.*, 2019).

Responderam não trabalhar 51,4%⁸. Das que trabalham, 13,7% atuam no setor de serviços. Outros 10,9% trabalham nos diversos níveis do governo, um tipo de inserção normalmente associado à fraqueza da economia local (quando mais gente empregada na administração pública, menor a pujança econômica e as opções de trabalho que traz). 8,7% prestam serviços em casa ou fora dela, pelo menos 6% informalmente. Apenas 3,8% trabalham no setor industrial, enquanto 2,7% são profissionais liberais. As donas de casa são uma ínfima minoria de 1%. Não houve ninguém inserido no setor primário (pesca/piscicultura, agropecuária, extrativismo).

A jornada de trabalho está assim distribuída:

⁸ Curiosamente, a percentagem dos que declaram não trabalhar foi variando nas diversas perguntas sobre o tema. Acreditamos que uma parte da diversidade de respostas deve-se à situação das estagiárias – 10,4% do todo –, que aparentemente se inseriram ora em uma, ora em outra categoria. Ademais, possivelmente as alunas tiveram dificuldade de se encaixar nas opções ou de entender a pergunta.

Gráfico 3: Jornada de trabalho das estudantes, 2019



Fonte: Adrian Ribaric (com base em ASSUNÇÃO *et. al.*, 2019).

Em relação à jornada, dentre as que trabalham, 21% têm jornada de 40h semanais ou mais, contra 13% que têm de até 20h. As que trabalham eventualmente são o terceiro maior grupo, com 9%, ficando por último (8%) que tem jornada entre 20h e 40h. Na pesquisa da Andifes, a maior parte dos graduandos trabalha mais de 20h a 40h (43,6%), seguidos dos que têm jornada de até 20h (32,1%) e acima de 40h (24,3%) (FONAPRACE, 2019: 92). Os números dos que têm jornada de trabalho acima de 40h são próximos nas duas pesquisas, mas os demais números são bastante dessemelhantes, apresentando uma distância que vai além de 35 pp. Para além das questões metodológicas, os dados parecem sugerir uma grande diferença na jornada dos dois grupos estudantis.

Quanto ao vínculo empregatício, o quadro encontrado é:

Tabela 5: Tipo de vínculo de trabalho das estudantes do curso, 2019

Vínculo		%
Não trabalha		52,3
Trabalha	Trabalhadora assalariada sob a CLT	12,7
	Trabalhadora informal	12,8
	Autônoma ou profissional liberal	7,7
	Funcionária pública municipal estatutária	5,5
	Funcionária pública municipal contratada	4,4
	Microempresária ou microempreendedora	0,5
	Outras	4,5
	Subtotal	47,7
Total	100	

Fonte: Elaboração própria (com base em ASSUNÇÃO *et. al.*, 2019).

Entre as que trabalham, os dois maiores grupos, empatados com 13,7%, são o das assalariadas contratadas pela CLT e o das trabalhadoras informais. Outras 7,7% são autônomas ou profissionais liberais, 5,5% são funcionárias municipais estatutárias e outras 4,4% trabalham

para as Prefeituras sob contrato temporário (modalidade precarizada bastante comum no interior, ademais, moeda de troca política). No Brasil, em 2019, a “informalidade – soma dos trabalhadores sem carteira, trabalhadores domésticos sem carteira, empregador sem CNPJ, conta própria sem CNPJ e trabalhador familiar auxiliar – atingiu 41,1% da população” (IBGE, 2020c). Já a pesquisa da Andifes constatou 31,7% dos estudantes trabalhando com carteira assinada, 24,4% estagiários e 17% de funcionários públicos; e 20% tinham vínculos precarizados: trabalhadores sem carteira assinada ou com contrato temporário em empresa, organização social ou órgão estatal (FONAPRACE, 2019, pp. 89-90).

Correlacionando a renda familiar ao vínculo de trabalho das alunas, temos:

Quadro 2: Relação entre vínculo de trabalho e renda familiar das estudantes* (em %), 2019

Vínculo	- 1 sm	1 sm	1-2 sm	2-3 sm	3-5 sm	
Procurando vaga	8	12	48	8	44	
Trabalha	Informalmente	9,3	3	18,7	31	25
	Formalmente	6,5	4,3	19,6	34,8	21,7

Fonte: Elaboração própria (com base em ASSUNÇÃO *et. al.*, 2019). *Apenas as três faixas mais significativas.

Entre as desempregadas, 48% estão na faixa de renda familiar entre um a dois sm, mas outros 44% têm renda familiar de três a cinco sm. O outro maior grupo é o de estudantes que trabalham formalmente: 34,8% têm renda familiar de dois a três sm.

Comparemos esses dados com a jornada de trabalho:

Quadro 3: Relação entre jornada de trabalho e renda familiar das estudantes* (em %), 2019

Renda	Não trabalha	Trab. eventual	40h ou mais
- 1 sm	50	25	16,7
1 sm	75	23	12,5
1-2 sm	60	8	18
2-3 sm	31	9,5	31
3-5 sm	42,1	10,5	28,9

Fonte: Elaboração própria (com base em ASSUNÇÃO *et. al.*, 2019). *Apenas as três faixas mais significativas.

Nesta pergunta, as respostas para quem não trabalha congregam a grande maioria dentre todas as faixas. Chama a atenção o fato de 28,9% das que têm jornada de 40h ou mais terem renda de três a cinco sm.

Quanto à propriedade da moradia, a situação está assim caracterizada:

Tabela 6: Situação de moradia das estudantes, 2019

Situação do local em que mora	%
Paga aluguel	38,3
Da família	27,9
Imóvel próprio quitado	13,1
Imóvel próprio parcelado	8,2
Moradia cedida	4,9
Pensão, hotel ou república	2,7
Moradia estudantil	2,2

Outras	2,7
Total	100

Fonte: Elaboração própria (com base em ASSUNÇÃO *et. al.*, 2019).

A maior parte do corpo discente (38,9%) paga aluguel, o que certamente compromete um valor importante das finanças familiares. O segundo grupo mais numeroso (27,5%) é o que reside em imóvel da família, o que é explicado pela faixa etária majoritária das discentes. Em distante terceiro lugar estão as que têm imóvel próprio quitado (13,1%), seguido pelas que estão pagando seu imóvel (8,2%).

2 Trajetória estudantil e vida acadêmica

A ampla maioria (73,2%) das nossas estudantes concluiu o ensino médio tradicional, 13,7% cursaram a modalidade técnico-profissionalizante, 7,1% se formaram em magistério e 4,9% fizeram EJA. Na pesquisa da Andifes, 81,1% dos universitários cursaram ensino médio padrão, uma diferença de 7,9 pp a menos que os da UFF, mas apenas 1,1% fizeram magistério, e 2,3%, EJA (FONAPRACE, 2019: 106).

Tabela 7: Perfil educacional anterior das estudantes, 2019

Perfil educacional anterior		%
Modalidade de ensino médio	Tradicional	73,2
	Técnico-profissionalizante	13,7
	Magistério	7,1
	EJA/supletivo	4,9
	Outra	1,1
	Total	100
Tempo de conclusão do ensino médio	Há até 5 anos	54,1
	Entre 5 e 10 anos	18,6
	Acima de 10 anos	27,3
	Total	100
Graduação anterior	Concluiu	6
	Não concluiu	94
	Total	100

Fonte: Elaboração própria (com base em ASSUNÇÃO *et. al.*, 2019).

Coerentemente com a faixa etária predominante, a maioria (54,1%) concluiu o ensino médio nos últimos cinco anos, enquanto 18,6% concluíram entre cinco e dez anos, e 27,3%, há mais de dez anos – um dado que não deixa de ser significativo. Apenas 6% já têm outra graduação.

Quanto à forma de ingresso, 53% entraram por ampla concorrência, e 41% por ações

afirmativas⁹. Estes advêm, maciçamente, de escolas públicas¹⁰, já que as cotas exigem esse qualificador (com exceção dos estudantes bolsistas de escolas particulares). No conjunto das Ifes o indicador de cotistas é de 41,9%, e o de ingressantes por ampla concorrência, 58,1% (FONAPRACE, 2019: 110): há 5pp a mais de ingressantes por ampla concorrência que na nossa pesquisa, mas os cotistas são praticamente o mesmo percentual.

As ingressantes se incluíram nas seguintes cotas:

Tabela 8: Modalidade de ingresso das estudantes cotistas, 2019

Modalidade	% total
Cota baixa renda/escola pública	16,9
Cota racial/escola pública	13,1
Cota racial/baixa renda/escola pública	10,4
Cota para deficientes/escola pública	0,5
Cota para deficientes/baixa renda/escola pública	0,5
Total cotistas	41,4

Fonte: Elaboração própria (com base em ASSUNÇÃO *et. al.*, 2019).

A maior parte das cotistas (16,9%) ingressou pela modalidade baixa renda; em segundo lugar vêm as que entraram por cota racial (13,1%) e por cota racial + baixa renda (10,4%).

Um cruzamento entre identidade étnico-racial e modalidade de ingresso indica:

Quadro 4: Identificação étnica x modalidade de ingresso das estudantes, 2019

Autodeclaração	Ampla concorrência	Modalidade > %	%
Branco	67,6	L1	29
Negro	36,2	L2	25,9
Pardo	18,7	L6	50
Indígenas	57,2	L1, L2, L6	14,3

Fonte: Elaboração própria (com base em ASSUNÇÃO *et. al.*, 2019).

A maioria absoluta de brancas (67,6%) e indígenas (57,2%) ingressou por ampla concorrência, e outros 36,2% das negras também, número que cai abaixo de um terço apenas para as pardas (18,7%). Tomando-se somente o universo de cotistas, 29% das brancas

⁹ “A principal via de entrada dos alunos [da UFF] nos cursos de graduação, até o ano de 2012, foi o concurso vestibular. A partir do ano de 2013, a UFF passou a participar do SiSU (Sistema de Seleção Unificada) com o quantitativo de suas vagas de ingresso nos cursos de graduação como Processo de Seleção Principal (PSP). Manteve, contudo, os Processos Seletivos Alternativos - PSA (Transferência, Reingresso e Mudança de Curso ou Localidade), a fim de otimizar as vagas geradas com a evasão.” (UFF, 2020: 131) Desde 2016, 50% das vagas nos cursos de graduação é destinado a estudantes de escolas públicas, como determina a Lei 12.711/2012, distribuídos entre negros, pardos, indígenas e deficientes.

¹⁰ Tomando o conjunto das instituições de ensino superior (públicas dos três níveis de governo e privadas), segundo Ristoff, 60% dos estudantes dos cursos com três ciclos do Enade vêm de escolas públicas; são números importantes, mas ainda deficitários, quando se lembra que 87% das matrículas do ensino médio são em escolas públicas (RISTOFF, 2016: 37). As licenciaturas, com destaque para pedagogia (78%) e história (66%), estão mais próximos deste percentual, enquanto medicina (11%) é o mais distante. Quanto ao serviço social, curso que tem o menor percentual de alunos ricos, surpreendentemente, houve um decréscimo no número de estudantes provenientes de escola públicas de 59,6% em 2002 para 40,6% em 2012, mas o curso ainda tem quatro vezes mais estudantes de escolas públicas do que medicina.

ingressaram pela modalidade baixa renda, as indígenas restantes se dividiram igualmente entre três linhas, 25,9% das negras, por baixa renda + cota racial (outros 24,1% entraram por cota racial independente de renda) e 50% das pardas, por cota racial independente de renda.

O percentual das estudantes que não tinham o serviço social como primeira opção é de 62,8%. Cerca de um quarto (25,1%) escolheram-no por ser um curso noturno, 21,3% pela pontuação no Enem, 14,8% para formação política/militância e 10,9% por indicação de assistentes sociais. Assim, 56% optaram pelo curso por motivos alheios a ele, enquanto 25,7% o procuraram especificamente. Na pesquisa da Andifes este dado é totalmente oposto: o curso em que está matriculado corresponde à primeira opção de 82,9% dos graduandos (FONAPRACE, 2019: 121).

O ingresso, entretanto, embora importante, é só uma parte do problema do acesso, que inclui ingresso, permanência e qualidade de formação (SILVA; FERNANDES, 2017: 6.095). Depois que o estudante consegue entrar na universidade, há que se preocupar com seu acolhimento, sua inserção, sua participação, determinantes para a permanência, a satisfação com o curso e a suficiência do desempenho. Estão aí envolvidas questões amplas, variadas, que passam pela subjetividade, por condições de trabalho e vida, familiares e outras:

A faixa etária do(a) estudante – às vezes muito jovem, com pouca maturidade para identificar ou compatibilizar gostos e oportunidades na universidade; o capital cultural do(a) discente; a expectativa do próprio estudante e de seus familiares; o nível de exigência e as dificuldades encontradas para se adaptar à Universidade e ao próprio curso escolhido; as oportunidades no mercado de trabalho e sobretudo as condições materiais que se dispõe (se precisa trabalhar ou não; como pode se manter); enfim, tudo isso tem implicações sobre o percurso estudantil e o perfil acadêmico. (FONAPRACE, 2019: 122)

Por outro lado, o Censo da Educação Superior constata que a “participação discente em atividades e programas acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão, bem como sua cobertura por programas de assistência estudantil”, estão “associados a maiores índices de conclusão e menores índices de evasão” (*apud* FONAPRACE, 2019: 138). Mais: os estudantes mais engajados nas atividades dos cursos que seguem e que se sentem menos pressionados têm melhores resultados em termos de saúde mental (cf. GRANER; RAMOS CERQUEIRA, 2019, pp. 1.329-30).

Na nossa pesquisa, as alunas reconhecem os eventos e atividades acadêmicas como espaços formativos importantes, bem como o lugar de destaque que têm no curso:

(...) a diferença de uma faculdade particular, que só tem atividade dentro de sala (...). Aqui a gente tem palestras o dia todo. Várias coisas.

E é um curso engajado, que está sempre se atualizando (...), sempre quando rola uma discussão, por exemplo, que está acontecendo na Abepss, que rola uma nova orientação sobre a questão da grade, a gente discute aqui.

Vejamos a situação das estudantes no tocante à participação nas atividades propostas pelo curso:

Quadro 5: Participação em atividades extraclasse pelas estudantes, 2019

Tipo de atividade	%
Eventos acadêmicos promovidos pelo curso e/ou pelo Curo	67,8
Grupos de estudo	26,2
Não participa	22,4
Projetos de extensão, como bolsista ou voluntária	14,7
Projetos de pesquisa, como bolsista ou voluntária	8,2

Fonte: Elaboração própria (com base em ASSUNÇÃO *et. al.*, 2019). Múltiplas escolhas eram possíveis.

Em termos de envolvimento na vida acadêmica extraclasse, mais de dois terços (67,8%) participam de alguma forma das atividades promovidas pelo curso ou pelo Curo (semanas acadêmicas, Semana Afro, palestras etc.). Um quarto (26,2%) participa de grupos de estudos, e 22,4% não participam de nenhuma atividade extraclasse. Menos de 15% são extensionistas e menos de 10% se envolvem com pesquisas, enquanto as engajadas em outras atividades (monitoria, mobilidade acadêmica, empresa júnior etc.) são uma minoria irrisória, abaixo de 3% cada.

Na pesquisa da Andifes, os números são bastante distintos: a participação total chega a um total de 45,1% dos estudantes. Em primeiro lugar estão os que participam de pesquisas (13,2%), seguido por estágio não obrigatório (13,1%), extensão (8,7%) e monitorias em disciplinas (8,3%), além dos discentes que participam de outros programas (10,7%) (FONAPRACE, 2019: 128).

Como vimos, à escolha pelo curso segue-se uma série de questões objetivas e subjetivas relacionadas a permanência e desempenho. As relações com os colegas e com os professores, o engessamento e a insuficiência da estrutura e do pessoal, as dificuldades materiais ou de apreensão do conteúdo têm sido a realidade de muitos estudantes, especialmente os trabalhadores. Não é incomum que haja, portanto, abandono, evasão ou transferência, principalmente no final do primeiro e do segundo semestres. Ocorrem, ainda, questões pessoais, familiares e/ou de trabalho que podem exigir um trancamento de matrícula temporário.

Iniciando a prospecção dos problemas enfrentados pelas participantes da pesquisa, surpreendeu-nos o quantitativo das que estão desperiodizadas: 19,1%, percentual maior do que o número de matriculadas no primeiro período (16,4%). A pesquisa qualitativa apontou os mais diversos motivos – de opções por cursar menos disciplinas para se dedicar melhor a elas a trancamentos temporários, relacionados a questões de trabalho, de saúde ou familiares¹¹.

¹¹ Tomando-se especificamente os trancamentos de matrícula, a pesquisa da Andifes chegou aos seguintes dados:

Quanto ao desempenho, pode estar relacionado, além da qualidade da formação anterior, aos hábitos de estudo. Expomos a seguir os dados sobre este tema:

Tabela 9: Hábitos de estudo e leitura acadêmica das estudantes, 2019

Tempo dedicado ao estudo (por semana, em média)	%	% Andifes	Hábitos de leitura acadêmica (em média)	%
De 1h a 5h	60,1	32,2	Leem a metade dos textos sugeridos	32,2
De 6h a 10h	24	36,3	Leem mais da metade dos textos	25,7
			Leem todos os textos	18,6
Mais de 10h	9,3	25,5	Leem menos da metade	14,2
Só assistem às aulas	6,6	*	Leem somente os indicados para prova	7,7
			Não leem	1,6
Total	100	100	Total	100

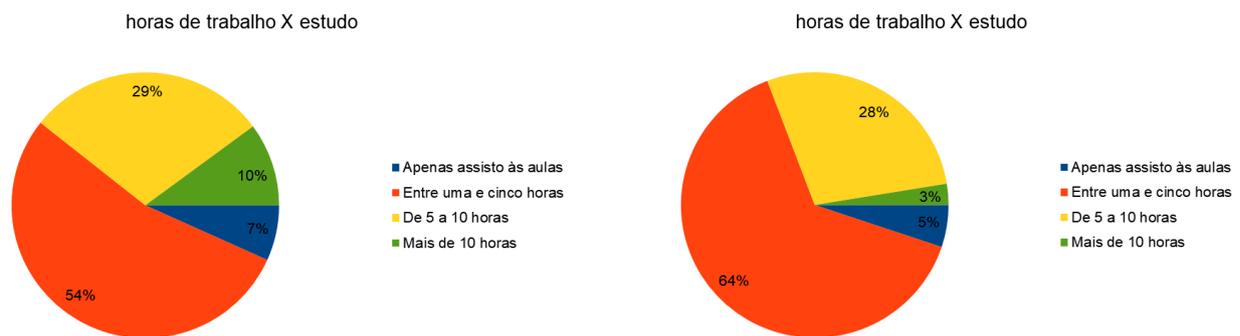
Fonte: Elaboração própria (com base em ASSUNÇÃO *et. al.*, 2019; FONAPRACE, 2019: 126). * Na pesquisa da Andifes a alternativa era “menos de 5 h”, o que inclui os que não estudam.

Evidencia-se que 54,1% das alunas do curso leem menos da metade dos textos indicados pelo professor, variando entre as que só leem o que será cobrado na prova (7,7%) às que leem até metade do total (32,2%). Apenas 18,6% leem todos os textos, enquanto 1,6% não lê nada.

Em relação às horas dedicadas ao estudo extraclasse, 60,1% das estudantes estudam entre 1h e 5h semanais, outras 24% estudam de 6h a 10h, e 9,3%, mais de 10h. Há um grupo de 6,6% que não estuda. Na pesquisa da Andifes, os graduandos que estudavam até 10h eram 68,5%, contra 84,1% das alunas da UFF, 15,6 pp de diferença; nossas alunas 60% estudam até 5h, quase 28 pp a mais que os do conjunto das Ifes.

Há relação direta entre as horas reservadas para estudo e a jornada de trabalho?

Gráfico 4: Horas de estudo das que não trabalham, 2019 Gráfico 5: Horas de estudo das que trabalham +40 h, 2019



Fonte: Adrian Ribaric (com base em ASSUNÇÃO *et. al.*, 2019).

As que dedicam de 1h a 5h ao estudo são 10pp a mais entre as que trabalham 40h ou

22,1% trancaram devido a trabalho, 17,2% a saúde, 11,2% a insatisfação com o curso, 10,3% a impedimento financeiro, 8% a dificuldade de aprender, 4,7% a maternidade e 2,2% a risco de jubilarão; as mulheres trancaram mais por impedimento de saúde, dificuldade de aprendizagem e licença maternidade, enquanto os homens mencionaram mais insatisfação com o curso, trabalho, impedimento financeiro e risco de ser jubilarão (FONAPRACE, 2019: 183).

mais em comparação com as que não trabalham. As que estudam de 5h a 10h apresentam praticamente o mesmo percentual. As que estudam mais de 10h são 5pp a mais entre as que não trabalham, e as que só assistem às aulas são 4 pp a mais no mesmo grupo. As diferenças mais significativas estão no grupo que estuda de 1h a 5h, em benefício das que trabalham mais; já as que não estudam ou estudam mais de 10h têm oscilação diferente nos dois grupos. As que só assistem às aulas são 7% entre as que não trabalham/trabalham entre 21h e 39h; 0% entre as que trabalham 20h; 5% entre as que trabalham mais de 40h; e 18% entre as que trabalham eventualmente, mais que o dobro das outras faixas. As que estudam entre 1h e 5h, mais numerosas, são 54% das que não trabalham, 53% das que trabalham eventualmente, 70% das que trabalham até 20h, 80% entre as que trabalham entre 21h e 39h e 64% das que têm jornada de mais de 40h. As que estudam mais de 10h são 3% entre as que têm jornada de 40h, 6% entre as que trabalham eventualmente, 10% entre as que não trabalham, 13% entre as que trabalham 21h a 39h e 17% entre as que têm jornada de 20h.

A averiguação da cobertura da assistência estudantil revela que 60,7% nunca participaram de seleção para bolsa ou auxílio, enquanto 24% participaram e não foram contempladas¹² e 15,3%, uma vez selecionadas, receberam algum tipo de bolsa ou auxílio. As contempladas mencionaram os seguintes projetos/programas:

Quadro 6: Bolsas ou auxílios concedidos às estudantes, 2019

Bolsa ou auxílio	%	Bolsa ou auxílio	%
Bolsa acolhimento	13,7	Bolsa permanência	1,6
Bolsa de desenvolvimento acadêmico	13,1	Estágio obrigatório remunerado	1,1
Auxílio-alimentação	12	Iniciação científica	1,1
Apoio transporte	10,9	Auxílio-creche	0,5
Auxílio-moradia	7,7	Auxílio-saúde	0,5
Monitoria	6,6	Programa material didático	0,5
Moradia estudantil	2,7	Outro	2,2
Bolsa apoio emergencial	2,2		

Fonte: Elaboração própria (com base em ASSUNÇÃO *et. al.*, 2019). Eram possíveis múltiplas escolhas.

Questão anterior já revelara que as bolsistas de extensão são apenas 4,9%, e as de pesquisa, 1,6% do total de estudantes. Vemos, agora, confirmarem-se os baixíssimos índices de atendimento: as duas bolsas mais concedidas são acolhimento (13,7%) e desenvolvimento acadêmico (13,1%), seguidas pelo auxílio-alimentação (12%, lembrando que não há restaurante universitário no *campus*) e auxílio-transporte (10,9%, quando 37,5% das estudantes não residem em Rio das Ostras e 27,3% do total vêm para a UFF de ônibus; problema que terá ainda mais impacto quando do estágio obrigatório, não remunerado quase na totalidade dos casos). O

¹² Apesar de a soma de não concorrentes e não contemplados chegar a 84,7%, na questão seguinte, quando se indagou quais foram as bolsas ou auxílios já recebidos, apenas 62,3% assinalaram a opção “não se aplica”.

auxílio-creche foi recebido por uma estudante (0,5%), mas 24,5% das alunas (45 pessoas) têm filhos (possivelmente nem todos atendam aos nos critérios para concessão).

Para o conjunto das Ifes, o percentual dos que haviam usufruído de bolsa ou programa de assistência estudantil chega a 30% e os mais citados foram auxílio-alimentação (aqui incluindo acesso aos restaurantes universitários, num total de 17,3%); transporte (bolsa, isenções ou auxílios financeiros, com 8,2%); bolsa permanência (7,6%) e moradia (acesso à moradias estudantis, a bolsas ou auxílios financeiros, com 7,5%) (FONAPRACE, 2019: 130). Como se vê, são percentuais também baixos, mas ainda assim mais altos do que os encontrados na nossa pesquisa.

Aprofundando a pesquisa da vida acadêmica das estudantes, buscamos saber quais são os empecilhos ao seu bom desempenho. Os dados vêm a seguir.

Quadro 7: Fatores que impactam negativamente o desempenho das estudantes, 2019

Fatores externos à universidade	%	Fatores internos à universidade	%
Problemas financeiros	39,3	Dificuldade de aprendizagem	23,5
Jornada de trabalho	35	Metodologia de ensino	18,6
Distância casa-faculdade	26,8	Infraestrutura do curso/unidade	13,7
Problemas familiares	25,7	Poucas atividades práticas	12,6
Problemas de saúde	22,4	Relação professor-aluno	11,5
Horário de trabalho	18,6	Grade curricular pouco flexível	10,4
Falta de base teórica	15,3	Ausência de orientação acadêmica	8,2
Necessidade de cuidar de filho/parente	14,8	Desinteresse pelas disciplinas	6,6
		Relação com colegas	6
		Desinteresse pelo curso	5,5
		Atuação da coordenação	4,4

Fonte: Elaboração própria (com base em ASSUNÇÃO *et. al.*, 2019). Múltiplas escolhas eram possíveis.

Problemas financeiros (39,3%) e jornada de trabalho (35%) ocupam os primeiros lugares. A distância entre a residência e a faculdade, problemas familiares, dificuldades de aprendizagem e problemas de saúde tiveram porcentagens entre 27% e 22%. Divididos entre aqueles que estão mais afeitos à universidade e os que não poderiam ser solucionados intramuros acadêmicos, percebe-se que os quatro primeiros colocados são da segunda categoria (problemas financeiros, jornada de trabalho, distância entre a casa e a faculdade, problemas familiares). O quinto – dificuldade de aprendizagem – tem, possivelmente, muita relação também com o histórico escolar anterior das estudantes e de suas famílias (e, portanto, da sua defasagem cultural). O sexto tem uma grande probabilidade de ser externo (problemas de saúde) e em sétimo lugar empatam um exterior (jornada de trabalho) e um interno (metodologia de ensino).

As dificuldades que mais afetam o desempenho acadêmico dos estudantes do conjunto das Ifes foram a falta de disciplina de estudo (28,4%), as dificuldades financeiras (24,7%), a

carga excessiva de trabalhos estudantis e os problemas emocionais (ambos com 23,7%) e o tempo de deslocamento para a universidade (18,9%) (FONAPRACE, 2019: 158). À Andifes 86,1% dos discentes reportaram alguma dificuldade comprometedora para estudar – e apenas 13,9% não. As opções apresentadas nos formulários de ambas as pesquisas foram diferentes, embora próximas, levando a algumas inferências possíveis. As dificuldades financeiras ficaram em primeiro lugar na nossa pesquisa e em segundo no conjunto das Ifes, mas com quase 15 pp a mais para a primeira. Infere-se que a falta de disciplina para estudo – primeiro lugar na pesquisa da Andifes – esteja diluída, nos dados relativos à UFF, entre falta de base teórica e dificuldade de aprendizagem. A distância ou o tempo de deslocamento entre a casa e a faculdade também aparecem em ambas.

Na parte qualitativa da nossa pesquisa procuramos aprofundar o conhecimento sobre os problemas enfrentados pelas estudantes no decorrer de sua vida universitária. Os relatos corroboram os achados quantitativos. Vejam-se, por exemplo, depoimentos relativos às condições subjetivas e materiais de estudo:

(...) como eu estudei na escola pública a vida inteira, eu descobri que eu não sabia estudar (...) no começo eu achava que eu sabia, não sabia, isso com certeza me prejudicou.

(...) falta bagagem teórica ainda (...).

(...) a maioria das pessoas não tem uma casa silenciosa pra estudar, que é o meu caso.

A distância entre a casa ou o trabalho e a universidade também apareceu como responsável por algum desestímulo:

(...) muita gente que mora em outra cidade, e acho que não é nem pelo tempo que se gasta em transporte, mas desmotiva muito as pessoas.

Bem assim, a assistência estudantil insuficiente, com menções explícitas à falta de bolsas e à inexistência de um restaurante universitário, aqui exemplificadas:

Eu acho que essa é uma dificuldade que mais atrapalha com certeza a formação, que a universidade não tem uma assistência estudantil, não tem uma estrutura que a gente precisa.

A falta e/ou insuficiência da estrutura e do pessoal na instituição foi um dos temas mais presentes nos comentários sobre os fatores que trazem impactos negativos ao desempenho estudantil. Assim, a falta de um serviço reprográfico, o tamanho diminuto do auditório e a insuficiência do espaço físico do *campus*, a demora e a burocracia para manutenção, a sobrecarga da equipe de limpeza. As comunicações internas segmentadas e informações represadas entre os cursos e entre os dois institutos que compõem o Curo também foram lembradas.

Outras questões, estas mais internas ao curso, foram mencionadas: a pouca diversidade de projetos de pesquisa e extensão, a baixa oferta de disciplinas optativas, o horário em que termina a aula (por conta do horário do transporte, mas também pelo deslocamento para casa em ruas desertas). A flexibilização da exigência de presença nas aulas foi solicitada – em explícita comparação com a EaD, que já é utilizada em várias instituições, mesmo com a ressalva quanto à diferença de qualidade. Enquanto os professores substitutos receberam questionamentos em termos de qualificação, de continuidade do trabalho e de didática, os professores efetivos foram largamente elogiados pela qualificação e pelo bom relacionamento com as alunas:

(...) falta de tudo, não vamos dizer de quase tudo que falta, [que] a faculdade não tem para oferecer, salvamos aí o quadro de professores, que é muito bom. Isso aí não tem que questionar.

Eu acho que os professores, pelo menos todos que eu já tive, foram professores, pra mim, preparadíssimos naquilo que fazem, dedicados àquilo que eles se propuseram a fazer, assim, os professores me davam orgulho de fazer parte das aulas, quando eu crescer quero ser igual a eles.

Bom, o quadro de professores eu acho excelente. Essa facilidade com que a gente tem acesso também, aos professores, eu acho isso legal. [Se] Quiser conversar é só chamar, marcar uma hora, eu acho isso bacana.

O segundo ponto positivo é a relação com os professores também, que eu acho que a gente tem uma relação muito boa com os professores, eles têm uma postura muito diferente do que eu vejo em outros cursos e até mesmo no curso de serviço social de outras universidades, como a UFRJ, a relação com os professores é muito mais complicada, e não é tão acessível assim, não é tão horizontal como eu vejo aqui. Aqui a relação é muito boa com os alunos.

Interessante registrar que, mesmo que nas qualitativas essa visão positiva dos professores fixos tenha sido unânime, os dados quantitativos revelam que, para 11,5% das estudantes, a relação professor-aluna dificulta sua aprendizagem.

Um dos pontos citados com maior insistência num dos grupos entrevistados foi o estágio obrigatório. Além de reclamarem de mudanças de professores supervisores e de critérios entre etapas (oficina de estágio para estágio, estágio I para II etc.), a própria política de estágio é vista como excludente, anacrônica, não calcada na realidade local:

Quando a gente entra a gente não sabe que vai chegar esse momento, eu quando entrei no curso não sabia que tinha que fazer estágio da forma como é.

(...) eu acho que a política de estágio acaba que... acho que muita gente deve sair do curso em algum momento. E além dessa questão de ter que fazer estágio, tem a carga horária e tudo mais, tem a questão que é diário de campo, plano de estágio, é isso, é aquilo, é aquilo outro, quem trabalha não sei [como dá conta].

E a gente que tem que pagar passagem pra vir pro estágio. Por exemplo, eu faço em Macaé, eu fiquei revoltada, porque a passagem aumentou (...) alguns centavos, parece não fazer a diferença, mas para a gente faz muita diferença, porque eu peço para minha mãe o dinheiro.

Sinto que a nossa política de estágio se estagnou no tempo. Mudanças foram vindo, por exemplo, Rio das Ostras não tem mais vaga de estágio, (...) a área de onde é a própria universidade não tem mais vaga de estágio. Eu acho que tem que pensar em novas estratégias.

Considerações Finais

Apresentamos, neste texto, os principais subsídios para entender o perfil socioeconômico das estudantes de serviço social da UFF – Rio das Ostras, a partir de pesquisa quantitativa e entrevistas qualitativas. Com dados e informações, sempre que possível comparados a outras pesquisas, pudemos quebrar alguns estereótipos e, ainda, reafirmar algumas preocupações. É importante deixar claro que este perfil, no que tem de avanço e no que traz de desafios, é a resultante de uma diversidade de elementos: as condições socioeconômicas e familiares, o histórico escolar anterior, a subjetividade de cada estudante e a própria instituição universitária, cujo histórico resumimos aqui. Alguns apontamentos conclusivos:

Nosso corpo discente se situa mais nas faixas mais baixas de renda comparativamente ao conjunto das Ifes: mais de 60% ganham até três sm. A grande maioria não tem renda própria e depende da família, sendo bastante afetada pelo desemprego e pela informalidade. Quase 40% pagam aluguel. Há variação entre as faixas de remuneração das que trabalham formal e informalmente, não sendo possível depreender que o vínculo signifique aumento ou diminuição da renda. O mesmo ocorre com a jornada de trabalho. No tocante às desigualdades raciais, há proximidade dos indicadores em vários estratos; diferença notável, de 12 pp, é verificada na faixa de um a dois sm (maior presença de negros) e 5 a 10 sm (maior presença de brancos). Quanto ao nível de estudo dos pais, os números são bastante próximos e variam de maneira que não se pode classificar em maior ou menor pelo sexo, mas é possível afirmar que quase 80% estudaram mais que os progenitores.

Na maioria, nossas estudantes concluíram ensino médio tradicional nos últimos cinco anos, embora mais de um quarto (27,3%) tenha concluído há mais de dez anos. Trata-se de um público mais velho que terminou atrasado o ensino médio e/ou adiou o ingresso na universidade, escolhas condicionadas, muitas vezes, aos problemas estruturais da educação presentes no período de sua formação básica. Mais da metade entrou pela ampla concorrência, mas os cotistas são 41% que, somados aos egressos de escolas públicas que ingressaram por

ampla concorrência, indicam uma presença significativa de estudantes de escolas públicas, provavelmente majoritária. A ampla concorrência foi a modalidade de ingresso da maioria absoluta de brancas e indígenas, mas também de 36,2% das negras. Já as pardas optaram menos pela ampla concorrência (18,7%) e 50% entraram por cotas raciais.

Sumariando alguns dos desafios para a formação profissional, iniciemos pela descoberta de que 62,8% das estudantes não tinham o serviço social como primeira opção e 56% optaram pelo curso por motivos alheios a ele. Como trabalhar com um corpo discente do qual dois terços não tinham o desejo de seguir o curso no qual estão ou não tinham identidade com a área? Uma importante questão para os professores e o alunado.

Como se sabe, a formação em serviço social é eminentemente bibliográfica, mas nossa pesquisa revelou que não chegam a 20% as alunas que leem todos os textos indicados; 54% leem menos da metade. O grosso do corpo estudantil estuda até 5h por semana. Curiosamente, não houve correlação entre estudar poucas horas e ter jornadas de trabalho mais longas: em geral, as que trabalham eventualmente apresentam piores indicadores do que as que têm jornada de 40h. Nossa hipótese é que de tais estudantes estão imersas em problemas de sobrevivência, busca de trabalho ou afins. Quando aditadas ao histórico escolar e aos anos de estudo dos pais, entre outros dados, constatamos que o estímulo à leitura e ao hábito do estudo impõem-se como outros desafios com os quais temos de lidar, nem sempre com as melhores armas.

Ficou evidente na exposição que parte importante das nossas estudantes qualifica-se para cobertura de auxílios estudantis. Entretanto, no que respeita aos auxílios e bolsas, a grande maioria nem mesmo participa das seleções e apenas 15,3% das estudantes já foram contempladas, embora tenha ficado comprovado que o corpo discente é formado majoritariamente por estudantes de baixa renda. Os índices de atendimento são baixos: acolhimento, desenvolvimento acadêmico, auxílio-alimentação e auxílio-transporte são os únicos auxílios ou bolsas que estão acima de 10% de atendimento. Há, portanto, uma forte demanda reprimida, o que talvez explique o alto índice de pessoas que nem chegam a participar das seleções, e se pode inferir com razoabilidade que a insuficiência dos auxílios e bolsas institucionais dificulta a permanência das estudantes no curso. Nem sempre o acolhimento do corpo docente e dos colegas discentes, a eventual identificação com o curso e a realização, a duras penas, de eventos e projetos diversos são suficientes para manter a aluna na universidade e fazê-lo com bom desempenho; assim, para além do acesso, a permanência e o desempenho são outros desafios postos aos profissionais envolvidos na formação da assistente social, bem como às próprias estudantes, nas condições específicas do *campus* e da própria cidade de Rio das Ostras.

Há, ademais, muitos problemas que pioram o desempenho que são sociais no sentido lato, de maneira que a vida extramuros universitários cobra um grande preço da estudante. Para além dos já citados, lembramos aqui os que dizem respeito à defasagem cultural das estudantes, relatada por elas mesmas e que ganha contornos dramáticos em face dos hábitos de estudo. Alguns dos problemas citados como específicos do curso – como a pouca oferta de disciplinas optativas – têm que ver, em larga medida, com problemas do próprio *campus*, como a falta crônica de espaço. O baixo número e a pequena diversidade de projetos de extensão e de pesquisa também estão relacionados ao número insuficiente de professores e à alta rotatividade que houve por um período da história do curso. Os professores substitutos também foram um recurso bastante utilizado por um tempo, pelo mesmo motivo, mas também pela opção pela qualificação do seu corpo docente, com as licenças legais para cursar doutorado, o que leva a 100% de doutores atualmente. Por outro lado, como o quadro de professores permanentes já se estabilizou, as estudantes conseguem perceber uma maior qualificação e estabelecer relações mais ajustadas com eles. Há, por fim, que avaliar com cuidado as queixas relativas ao estágio obrigatório: trata-se de um momento crucial do curso, pelo próprio impacto com a realidade que oferece, mas que tem sido distorcido pelas condições em que se realiza nos últimos anos. Assim, outro grande desafio é atender ao recomendado no projeto ético-político do curso, com uma formação rigorosa, ética e engajada, ao mesmo tempo em que se enfrentam problemas tão básicos como o financiamento do deslocamento para os campos de estágio e da alimentação nesse período, por exemplo.

Concluindo, podemos afirmar que houve uma diversificação do público que ingressou no curso, mas a universidade não se preparou com o devido cuidado para recepcionar tais estudantes e suas necessidades específicas. Não chega a ser uma surpresa, pois o nível superior foi elitizado durante boa parte de nossa história, que a inserção destas novas classes tenha ocorrido dessa forma, com as iniciativas voltadas a acolhimento, permanência e aproveitamento largamente insuficientes. A reforma da universidade foi direcionada ao interesse mais imediato do próprio capital (especialmente, formação de força de trabalho e inovação tecnológica), e a universidade, apresentada como ilusória possibilidade de ascensão e/ou controle social dos jovens desocupados.

Os desafios são grandes, como visto. No pêndulo entre o necessário e o possível, manifesta-se um sentimento de frustração e impotência, mas aqui e ali se é surpreendido positivamente com o que se consegue efetivar em situação tão adversa.

Referências

- ASSUNÇÃO, Vânia N. F. O perfil sociocultural da estudante do curso de serviço social da UFF – Rio das Ostras em 2019: limites, precariedade e algumas conquistas, *no prelo*.
- _____. *et al. Pesquisa perfil do estudante de serviço social da UFF – Rio das Ostras*. Rio das Ostras, 2019. Disponível em: <<http://ihs.sites.uff.br/perfildiscentesservsocial2019-i/>>.
- _____. A constituição do capitalismo industrial no Brasil: a vida colonial. *Verinotio – Revista on-line de Educação e Ciências Humanas*, São Paulo, n. 1, ano 1, out. 2004. Disponível em: <<http://verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/40/30>>.
- CARVALHO, Clarice da Costa. Cap. V. In: *Os rumos da política de ensino superior no Brasil e o projeto expansionista da UFF- uma análise a partir do campus de Rio das Ostras*. Tese (Doutorado) apresentada à UFRJ, 2016.
- DURHAM, Eunice R. *O ensino superior no Brasil: público e privado*. Documento de trabalho 3/03. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior. São Paulo: USP, 2003.
- FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das* Ifes – 2018*. Brasília: Andifes, 2019.
- GTPE/ADUFF. *Caderno de expansão e condições de trabalho docente*. Niterói: Aduff, maio 2013.
- IBGE. *Desemprego cai para 11,9% na média de 2019; informalidade é a maior em 4 anos*. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/26741-desemprego-cai-para-11-9-na-media-de-2019-informalidade-e-a-maior-em-4-anos>>, acessado em 30 mar. 2020c.
- IMPERATORI, Thaís K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.
- IPEA. *Escolaridade da mãe impacta no nível de alfabetismo e emprego dos filhos*. 23 nov. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35191&catid=9&Itemid=8>, acessado em 4 abr. 2020.
- MARTINS, Carlos B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.
- SILVA, Hellen C. X.; FERNANDES, Maria C. da S. G. Permanência universitária: para além da assistência econômica. *XIII Educere – Congresso Nacional de Educação*, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24627_11978.pdf>.
- SILVA, Matheus C. Cap. III. In: *O Reuni na UFF: da precarização das condições de trabalho à luta nos campi!* Dissertação (Mestrado) apresentada à UFF, 2015.
- SILVA, Matheus T.; MARTINS, Valter. Reforma curricular e serviço social reconceituado: a trajetória do curso de serviço social de Campos dos Goytacazes. *Vértices*, Campos dos Goytacazes/RJ, v.21, n.3, p. 417-430, set./dez. 2019.
- SILVA, Renata M.; BOROWSKY, Micheli M. A implantação do Reuni na UFF: ampliação de direitos ou precarização do ensino superior? *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.*, Santa Maria, v. 7, n. 16, set./dez. 2018, p. 91-110.
- SILVEIRA, Zuleide S.; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. *Revista Brasileira de Educação* v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016.
- UFF. *Relatório de autoavaliação institucional 2020*. Niterói, mar. 2020.