

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

HELLEN CRISTINA XAVIER DA SILVA MATTOS

**PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA: QUANDO O PEDAGÓGICO SE UNE AO
ECONÔMICO**

SÃO CARLOS

2020

HELLEN CRISTINA XAVIER DA SILVA MATTOS

**PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA: QUANDO O PEDAGÓGICO SE UNE AO
ECONÔMICO**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal de São Carlos,
para obtenção do título de Mestre em
Educação.**

**Orientadora: Prof^a Dra. Maria
Cristina da Silveira Galan Fernandes**

Apoio Fapesp (processo 2017/24909-9)

SÃO CARLOS

2020



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos, realizada em 14/02/2020:

Maria Cristina Galan Fernandes

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
UFSCar

Débora Cristina Piotto

Profa. Dra. Débora Cristina Piotto
USP

Maísa Aparecida de Oliveira

Profa. Dra. Maísa Aparecida de Oliveira
UFV

Flávio Caetano da Silva

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Maísa Aparecida de Oliveira e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Maria Cristina Galan Fernandes

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me proporcionado e amparado em todas as experiências durante essa fase da vida.

Aos meus familiares, em especial meu marido, Ramon, e minha filha Sofia, por compartilharem momentos tão preciosos e pela parceria que se fortalece a cada dia. Aos meus pais, pelo seu amor e por me apoiarem em meio a tantas dificuldades.

À Prof.^a Dr.^a Maria Cristina S. G. Fernandes, pelas orientações, conselhos, amparo e pelo carinho ao ensinar que somente uma professora tão especial pode fazer. Obrigada por seu exemplo e por fazer tanta diferença em minha vida.

Aos professores da banca e suas contribuições: Prof.^a Dr.^a Débora Cristina Piotto, por seu acolhimento e disposição em nos ajudar; Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, pelas divertidas aulas bourdieusianas; e Prof.^a Dr.^a Maísa Aparecida de Oliveira, por contribuir desde as minhas primeiras reflexões.

À FAPESP, por ter subsidiado o desenvolvimento da pesquisa e de outras experiências formativas do ambiente acadêmico.

À Prof.^a Dr.^a Adriana Paula Ferreira, coordenadora do Grupo de Tutoria Programa de Acompanhamento Acadêmico ao Estudante de Graduação – PAAEG, por autorizar e colaborar com a investigação; e à Regiane, estagiária do Grupo de Tutoria PAAEG, pelo auxílio na realização da coleta de dados.

Aos estudantes participantes da pesquisa, tutores e tutorados, pela confiança em compartilhar suas experiências e percepções sobre o campo universitário.

Às minhas amigas e companheiras da educação, por enriquecer a minha trajetória formativa com tanta alegria e aprendizados. Aos amigos do grupo de pesquisa “Sociologia, Trabalho e Educação”, pela união que fortalece as lutas e os sonhos.

A Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) apoia o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Portanto, também contribuiu com a realização desse trabalho.

*“Apesar de a sociologia não prescrever modos particulares de agir,
ela encoraja uma ‘tomada de consciência’
da natureza arbitrária da dominação simbólica.”*

J. Daniel Schubert

RESUMO

A temática desta pesquisa se insere nos estudos sobre a expansão e inclusão da educação superior pública brasileira. Temos como objeto de análise a permanência universitária a partir das experiências de estudantes que participam de uma proposta de tutoria entre pares para a permanência e sucesso acadêmico. O objetivo da pesquisa consiste em analisar o papel do Grupo de Tutoria do Programa de Acompanhamento Acadêmico do Estudante de Graduação (PAAEG) para a permanência universitária da UFSCar, problematizando a articulação entre as dimensões econômica e pedagógica das dificuldades evidenciadas pelos graduandos, visando compreender os desdobramentos das ações institucionais referentes à dimensão pedagógica da permanência universitária nas estratégias de adaptação e na formação do estudante para o campo científico. A pesquisa apresenta caráter qualitativo e utiliza as contribuições de Pierre Bourdieu como fundamentação teórica. Trata-se de uma pesquisa de campo, com a utilização de questionários online e entrevistas semiestruturadas individuais e em duplas com doze estudantes que participam do Grupo de Tutoria PAAEG da UFSCar no campus São Carlos e individuais com três tutores que participam do mesmo programa. Os resultados indicam que as dificuldades na adaptação e permanência universitária relacionadas à dimensão pedagógica se referem à intensidade dos estudos, fragilidade de conteúdos escolares prévios, dificuldades nas disciplinas e nas práticas pedagógicas. A permanência universitária é percebida pelos estudantes em questões relacionadas às dimensões econômica, pedagógica e psicológica, sendo que a instituição tem contribuição especial na dimensão econômica. A tutoria entre pares favorece a permanência universitária ao oferecer suporte acadêmico, acolhimento do estudante, familiarização com a universidade e um espaço em que os estudantes se sentem mais à vontade para expor suas dúvidas e dificuldades devido à relação mais próxima com os tutores do que com os professores. Inferimos que, para jogar o jogo do campo universitário, os estudantes precisam estar munidos de conhecimentos escolares, de capital cultural e de um *habitus* de estudante voltado para as exigências do campo, inclusive diante de relações hierarquizadas com os professores. Consideramos que as dificuldades e situações de sofrimento vivenciadas pelos estudantes podem estar relacionadas às pressões do campo universitário, em especial para os estudantes que estão formando o *habitus* de estudante universitário e adquirindo o capital cultural e simbólico durante sua formação acadêmica. Entendemos que esse sofrimento é intensificado pela violência simbólica presente na ideologia do dom, a qual é reforçada por práticas docentes que naturalizam o trabalho acadêmico. A política de permanência da universidade tem se ampliado com novas propostas de apoio e acolhimento do estudante, ações que são complementares ao apoio financeiro das bolsas de auxílio, essenciais para a permanência. Contudo, o respaldo pedagógico da tutoria entre pares tem sido a principal estratégia que a instituição utiliza para justificar o aumento da Taxa de Sucesso da Graduação. Nesse sentido, ao contribuir para o sucesso acadêmico, o Grupo de Tutoria PAAEG contribui também para a permanência. O estudante se sente mais apto, legitimado e fortalecido para superar as dificuldades do campo universitário e se formar no curso de graduação.

Palavras-chave: Educação superior. Adaptação universitária. Estudante. Política educacional. Tutoria entre pares.

ABSTRACT

The subject of this research is to respond to the studies on the expansion and inclusion of Brazilian public higher education. We have as analysis object the university permanence from the students' experiences who participate in a proposal of tutoring among peers for the permanence and academic success. The goal of this research is to analyze the role of the Grupo de Tutoria do Programa de Acompanhamento Acadêmico do Estudante de Graduação (PAAEG) for the university permanence, problematizing the articulation between economic and pedagogic dimensions of the difficulties faced by the undergraduates, aiming to understand the developments of the institutional actions related to the pedagogical response to university permanence in adaptation strategies and in the formation of the student in the scientific field. The research is qualitative and uses Pierre Bourdieu's contributions as its theoretical foundation. This is a field research, using online questionnaires and semi structured interviews, individual and in pairs, with twelve students who participate in the PAAEG tutoring group at UFSCar on the São Carlos campus and individual interviews only on three tutors that participate in the same program. The results indicated that the difficulties in adapting and staying at university related to the pedagogical dimension are related to the intensity of the studies, fragility of previous school response, difficulties in the disciplines and pedagogical practices. University permanence is perceived by the students in questions related to the economic, pedagogical and psychological dimensions, and the institution has a special contribution in the economic dimension. Peer tutoring favors university permanence by offering academic support, welcoming to the student, familiarization with the university and a space where students feel more comfortable to expose their doubts and difficulties due to the closer relationship with tutors than with the response. We infer that, in order to play the university field game, students needed to be equipped with school knowledge, cultural capital, and with a student *habitus* related to the field's requirements, including in the face of hierarchical relationships with response. We believe that the difficulties and situations of suffering experienced by students may be related to the university field's pressure, especially for students who are still forming their university student *habitus* and acquiring the symbolic and cultural capital during the academic training. We understand that this suffering is intensified by the symbolic violence response in the gift ideology, which is reinforced by teaching practices that naturalize the academic work. The university's permanence policy has been expanded with new proposals to support and welcome students, actions that are complementary to the financial support of scholarships, which are essential to the permanence. However, the pedagogic approach of peer tutoring has been the main strategy used by the institution to justify the increase in the Graduation Success Rate. In this way, contributing to academic success, PAAEG tutoring group also contributes to permanence. The student feels more capable, legitimized and strengthened to overcome the difficulties of the university field and graduate from the undergraduate course.

Keywords: Higher education. University adaptation. Student. Educational Policy. Peer tutoring.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – Características étnico-raciais dos estudantes tutorados	24
GRÁFICO 2 – Modalidade de reserva de vagas	25
GRÁFICO 3 – Principais dificuldades da permanência universitária	78
GRÁFICO 4 – Bolsas assistenciais usufruídas pelos estudantes	90
GRÁFICO 5 – Percepção dos estudantes sobre a contribuição da tutoria para a permanência universitária	100

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Organização dos cursos por Centro de Ciências	20
QUADRO 2 – Caracterização dos estudantes tutorados entrevistados	25
QUADRO 3 – Características dos tutores entrevistados	27
QUADRO 4 – Projetos aprovados pelo PIAPE	58

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Valores das bolsas PAE	54
TABELA 2 – Quantidade de estudantes beneficiados por auxílio (campus São Carlos)	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAPE	Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CECH	Centro de Educação e Ciências Humanas
CLABES	Conferencia Latinoamericana sobre o Abandono en la Educación Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COACE	Conselho de Assuntos Comunitários e Estudantis
DeSS	Departamento de Serviço Social
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
IC	Iniciação Científica
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IRA	Índice de Rendimento Acadêmico
PAAEG	Programa de Acompanhamento Acadêmico ao Estudante de Graduação
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PEC-G	Programa de Estudantes Convênio de Graduação
PIAPE	Programa Institucional de Acolhimento e Incentivo à Permanência Estudantil
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
ProACE	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
ProGrad	Pró-Reitoria de Graduação
Promisaes	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAADE	Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	METODOLOGIA E PARTICIPANTES DA PESQUISA	18
2.1	Tipo de pesquisa	18
2.2	Local e participantes da pesquisa	20
2.3	Procedimentos de coleta de dados	21
2.4	Caracterização dos participantes da pesquisa	23
2.4.1	Caracterização dos estudantes tutorados que responderam o questionário	23
2.4.2	Caracterização dos participantes das entrevistas semiestruturadas (tutorados)	25
2.4.3	Caracterização dos participantes das entrevistas semiestruturadas (tutores)	27
2.5	Procedimentos de análise de dados	27
3	FACES DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	30
3.1	Políticas de expansão e inclusão relativas ao acesso à educação superior	30
3.2	A democratização sob a lente bourdieusiana: para além da ideologia do dom	36
3.3	O sucesso acadêmico: contribuições familiares e escolares	44
4	A POLÍTICA DE PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA UFSCar	50
4.1	Evasão e permanência na UFSCar: breve contextualização	50
4.2	A permanência universitária da UFSCar: dimensão econômica	52
4.2.1	Ações institucionais de acolhimento e incentivo à permanência estudantil na UFSCar	56

4.3	A permanência universitária da UFSCar: dimensão pedagógica	60
4.3.1	O respaldo do Programa de Tutoria para a permanência e sucesso acadêmico	61
5	CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA VIVENCIADAS PELOS ESTUDANTES: LIMITES, ESTRATÉGIAS E CONTRIBUIÇÕES DA AÇÃO INSTITUCIONAL	70
5.1	Dificuldades acadêmicas evidenciadas por estudantes universitários	72
5.1.1	Dificuldades na adaptação	72
5.1.2	Dificuldades na permanência	77
5.2	Os desdobramentos da permanência universitária	85
5.3	A tutoria como estratégia institucional e estudantil para a permanência e sucesso acadêmico	94
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	117
	ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	127
	APÊNDICE A – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES	131
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ONLINE PARA ESTUDANTES	136
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES TUTORES	138
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES TUTORADOS	139
	APÊNDICE E – QUADROS DE CATEGORIZAÇÃO	141

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa de mestrado se insere no âmbito dos estudos sobre expansão e democratização do acesso à educação superior pública brasileira. Definimos como objeto de estudo a questão da permanência universitária, considerando as experiências de estudantes que participam de uma proposta de tutoria entre pares para a permanência e sucesso acadêmico na UFSCar.

Tenho interesse por esse tema desde minha graduação em Pedagogia, iniciada em 2012, ano de início da aplicação da Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas.

A Lei de Cotas regulamenta o ingresso de estudantes oriundos de escola pública nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio da reserva de 50% das vagas dos cursos. Atualmente, as vagas reservadas são divididas considerando critérios de renda, cor e raça e estudantes com deficiência (BRASIL, 2012). Essa lei, portanto, visa ampliar o acesso à educação superior para camadas da população que estavam historicamente excluídas dessa modalidade de ensino e trouxe uma nova diversificação social entre os estudantes universitários (RISTOFF, 2016).

Com o acesso às universidades federais ampliado, minha atenção se voltou para a adaptação e permanência dos estudantes oriundos de escola pública na universidade. O meu interesse por estudar essa questão aumentou com os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia, principalmente em relação às contribuições de Pierre Bourdieu. Com esse autor, compreendi que o sucesso escolar está além das questões meritocráticas e da ideologia do dom, estando permeado por construções sociais, imposição cultural e por um mercado simbólico que perpassa o âmbito universitário. Ademais, a minha experiência e de outros colegas graduandos corroboravam esses estudos, me instigando a compreender a discussão da permanência universitária por meio de uma investigação de Iniciação Científica (IC).

O meu primeiro trabalho de IC, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (2015/2016), teve como foco investigar a trajetória acadêmica dos estudantes oriundos de escola pública na universidade. A partir de questionários, levantamos as principais características familiares e sociais, os espaços universitários mais frequentados, atividades realizadas e dificuldades de adaptação ao ensino superior. Com os dados obtidos, identificamos que o respaldo das bolsas de auxílio social e de cunho científico foi um importante avanço na permanência universitária, porém não evitou que uma parcela estudantil precisasse continuar trabalhando. Entretanto, as bolsas propiciaram um aumento do

tempo para o empenho acadêmico, possibilitando que os estudantes oriundos de escola pública tivessem uma boa fruição tanto dos espaços como das atividades acadêmicas. As principais dificuldades de adaptação apontadas pelos estudantes se referiam à quantidade de leitura e estudos, a carga horária do curso e ao conteúdo das disciplinas. Inferimos que essas dificuldades estavam relacionadas, principalmente, às origens sociais e familiares dos participantes, dentre os quais 80% eram a primeira geração de suas famílias a ingressarem na universidade. Tais estudantes apresentavam uma herança familiar e capital cultural distantes do ambiente acadêmico, além de carregarem um *habitus* de classe trabalhadora com poucas expectativas em relação aos estudos.

Para aprofundar essas primeiras percepções sobre a permanência universitária, realizei a segunda IC com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP (2017). Nessa segunda investigação, entrevistamos dez estudantes que haviam participado dos questionários na primeira IC. As entrevistas semiestruturadas trouxeram dados em que identificamos que as dificuldades dos participantes ocorriam devido à fragilidade de conteúdos escolares prévios e à ausência de um *habitus* específico ao campo universitário/científico (principalmente por causa da herança familiar), trazendo um sentimento de incapacidade para esses estudantes em relação à universidade. Os participantes ressaltaram a importância das bolsas de auxílio e de cunho científico, porém em suas estratégias de permanência não encontraram o apoio institucional para enfrentarem as dificuldades em relação ao desempenho acadêmico, o que fortaleceu o sentimento de incapacidade diante das exigências universitárias. Um importante aspecto analisado nessa IC foi a relação que os estudantes detinham com outros agentes do campo universitário.

Os dados indicaram que os participantes, em suas trajetórias pelo ensino superior, não perceberam uma ação engajada dos professores e coordenadores de curso em auxiliar os estudantes em suas dificuldades acadêmicas. Entre as principais estratégias para chegarem ao término da graduação está a busca pelo auxílio dos colegas, tanto em relação aos estudos quanto ao próprio funcionamento da universidade. Consideramos que, quando a instituição não oferece ações ou programas para apoiar estudantes nos estudos acadêmicos, ela reforça a ideologia meritocrática e contribui para a conversão de desigualdades sociais em culturais (BOURDIEU; PASSERON, 2015; PIOTTO, 2009). Contudo, na universidade estudada encontramos duas modalidades de acompanhamento pedagógico aos estudantes: uma coordenadoria que trabalha especificamente com estudantes indígenas, refugiados e bolsistas encaminhados pelo setor de serviço social da instituição; e uma proposta de tutoria entre pares, aberto a todos os estudantes

que buscam melhorar o desempenho acadêmico a partir de orientação e estudos referentes às disciplinas com altas taxas de reprovação.

Acreditamos que o não reconhecimento dos participantes das pesquisas de IC sobre as ações institucionais de acompanhamento pedagógico estão relacionadas com a separação dos setores que as organizam. O acompanhamento pedagógico é ofertado pelo setor de graduação, enquanto que a permanência estudantil é regularizada pelo setor de serviço social e assuntos comunitários. Além disso, também refletimos sobre a questão dos estudantes participantes da IC estarem matriculados em cursos de Humanas, cursos com menores índices de reprovação e evasão. Essas reflexões me levaram a problematizar a importância do apoio pedagógico para a permanência universitária, sendo esse o tema da investigação de mestrado, também financiado pela FAPESP.

Para a realização da pesquisa de mestrado, portanto, investigamos a permanência universitária a partir das experiências dos estudantes graduandos que participam da proposta de tutoria entre pares da universidade investigada na IC. As questões que orientam a proposta dessa investigação são: Qual a necessidade e relevância da assistência pedagógica para estudantes ingressantes na universidade? A assistência pedagógica proposta pelo Programa de Tutoria da UFSCar para a permanência universitária pode contribuir para o sucesso acadêmico dos estudantes?

Consideramos como hipótese da pesquisa que as ações institucionais são fundamentais para os estudantes concluírem os seus cursos de graduação, em especial para aqueles que são oriundos de camadas populares. Contudo, as principais ações promovidas pela UFSCar têm foco no auxílio financeiro, sendo que os estudantes apresentam outras demandas que podem influenciar a continuidade dos estudos na universidade (MATTOS; FERNANDES, 2019). Apesar de seus limites, a instituição pode ampliar ações de cunho pedagógico complementares para a permanência universitária.

Com base no exposto, o **objetivo geral** desta pesquisa consiste em analisar o papel do Grupo de Tutoria do Programa de Acompanhamento Acadêmico do Estudante de Graduação (PAAEG) para a permanência universitária da UFSCar, problematizando a articulação entre as dimensões econômica e pedagógica das dificuldades evidenciadas pelos graduandos, visando compreender os desdobramentos das ações institucionais referentes à dimensão pedagógica da permanência universitária nas estratégias de adaptação e na formação do estudante para o campo científico. Ressaltamos que a adaptação e a formação do estudante para o campo científico são elementos que perpassam a permanência universitária. Para atender tal objetivo, esta pesquisa se propõe especificamente à:

a) caracterizar e analisar o Programa de Tutoria da UFSCar, “Programa de Acompanhamento Acadêmico aos Estudantes de Graduação – PAAEG”, como respaldo para a permanência universitária e sucesso acadêmico de estudantes de graduação.

b) Mapear as principais dificuldades acadêmicas vivenciadas por estudantes universitários;

c) Analisar as possíveis articulações entre as dimensões econômica e pedagógica das dificuldades vivenciadas pelos estudantes;

d) Analisar as possíveis contribuições do Grupo de Tutoria PAAEG para a permanência e sucesso acadêmico dos graduandos.

Neste estudo continuamos utilizando as contribuições de Pierre Bourdieu como referencial teórico, principalmente pela sua análise sobre o desempenho escolar dos estudantes, considerando a origem social e familiar. Também utilizamos as contribuições de Bernard Lahire, Alain Coulon e Débora Piotto para compreender a longevidade escolar de estudantes provenientes de camadas populares, a percepção positiva da escola/universidade e as vivências dos estudantes. Também consideramos pesquisas latino-americanas sobre o funcionamento e desdobramentos da tutoria entre pares para os estudantes, bem como pesquisas de autores brasileiros para problematizar a permanência universitária no país.

Entendemos que a permanência universitária tem sido um desafio às universidades públicas, principalmente pelo processo de expansão e integração de indivíduos que foram historicamente excluídos da educação superior. A preocupação com a permanência significa voltar-se para uma compreensão profunda de acesso, que se refere ao ingresso, permanência e qualidade de formação. Como lembram Silva e Veloso (2013), para discutir o acesso não basta falar de “entradas”, é preciso compreender o “fazer parte”, ou seja, a inserção, participação e acolhimento. As autoras destacam que “acesso, num sentido mais profundo, refere-se a um pertencimento que se liga indissociavelmente ao senso de coletividade/universalidade e à *práxis* criativa” (SILVA; VELOSO, 2013, p. 729).

Conhecer os estudantes e suas vivências na educação superior pode ampliar nossa compreensão sobre a efetivação da permanência universitária (VELOSO; MACIEL, 2015; CORDEIRO; CORDEIRO, 2015). Dessa forma, ao se voltar para as vivências dos graduandos, esta pesquisa pode contribuir para aprofundar e favorecer uma discussão de permanência universitária mais próxima ao cotidiano dos estudantes e oferecer subsídios para a proposição de novas políticas de permanência na UFSCar.

A dissertação está organizada em seis seções, iniciando com essa introdução em que buscamos apresentar o tema de pesquisa, os estudos de IC já realizados, o interesse em desenvolver a investigação do mestrado, sua problemática e objetivos.

A segunda seção apresenta a metodologia selecionada e utilizada para desenvolver essa investigação, incluindo as características dos participantes da pesquisa.

A terceira seção discute o processo de democratização da educação superior, indicando as políticas envolvidas nesse processo, as contribuições e críticas de Pierre Bourdieu à democratização da educação e os estudos sobre o sucesso escolar.

A quarta seção se refere ao regimento e ações de permanência da universidade estudada. Também apresenta o Programa de Tutoria PAAEG e analisa, a partir de estudos latino-americanos, as contribuições desse programa para a permanência dos estudantes.

Os resultados da pesquisa são apresentados na quinta seção. Os dados analisados indicam as dificuldades dos estudantes durante a fase de adaptação e permanência na universidade, a articulação das dimensões econômica e pedagógica e as contribuições da tutoria para o sucesso acadêmico e permanência universitária.

Por fim, encerramos a dissertação com as considerações finais sobre a pesquisa. Em anexo e apêndices estão a aprovação do Comitê de Ética, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), instrumentos de coleta e a organização da análise de conteúdo dos dados obtidos nas entrevistas.

2 METODOLOGIA E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente seção se destina a esclarecer os caminhos metodológicos percorridos na pesquisa para responder a problemática proposta. Iniciamos apresentando o tipo de pesquisa que nos orienta e a proposta epistemológica de Pierre Bourdieu. A seguir, indicamos o local e participantes do estudo, detalhamos os procedimentos adotados para a coleta de dados, caracterizamos os participantes da pesquisa e indicamos os procedimentos de análise de dados.

2.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa apresenta caráter qualitativo. Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que investigação qualitativa é um termo genérico por agrupar variadas estratégias de investigação, mas que partilham de determinadas características. Os autores afirmam que em uma pesquisa qualitativa, os dados são ricos na descrição relativa a pessoas, locais e conversas, a fim de “investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Dessa maneira, a pesquisa qualitativa busca essencialmente compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos participantes da investigação.

Entre as características que Bogdan e Biklen (1994) classificam como pesquisa qualitativa, a ida a campo para obtenção direta de dados é a principal nessa investigação. Em nosso estudo, o lócus da pesquisa é a UFSCar e obtivemos contato direto com os estudantes que frequentam o PAAEG para entender o significado que essas ações de apoio pedagógico têm para a permanência universitária. Dessa maneira, a busca pelo sentido que os sujeitos colocam em suas experiências e que buscamos enfatizar é essencial para a pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A proposta de investigação sobre a ação institucional na dimensão pedagógica da permanência universitária busca compreender seu desdobramento para a consolidação de estratégias de adaptação que resultem no sucesso acadêmico do estudante no campo científico. Diante disso, procuramos descrever as experiências dos participantes, interessando-nos mais em apreender o processo do que o produto (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As experiências dos estudantes universitários, contudo, não são analisadas de forma isoladas, mas consideradas a partir da proposta relacional de Bourdieu (2007b).

A contribuição da proposta epistemológica de Bourdieu (2007b) que utilizamos nessa investigação está centrada na relação das experiências dos participantes da pesquisa com o campo em que estão inseridos e com os capitais que estes possuem. Ou seja, os três principais

conceitos de Bourdieu estão interligados e são analisados em conjunto para entender a permanência universitária enquanto um espaço de relações. Compreender esses conceitos-chave da obra bourdieusiana de forma relacional é o que nos aproxima de sua concepção praxeológica, problematizando a mediação entre o agente social e a sociedade.

A mediação é perceptível na superação da oposição objetivista e subjetivista que Bourdieu buscou trazer em seus conceitos. Para isso, o sociólogo considera as contribuições de Durkheim em relação às influências da sociedade para compor o indivíduo, em que as ações são condicionadas pelo contexto e o indivíduo é um ator socialmente configurado. Contudo, a percepção durkheimiana reifica os processos sociais e coloca o ator social como simples executor da estrutura (ORTIZ, 1983). Nogueira e Nogueira esclarecem que essas abordagens reificadoras simplificam as experiências subjetivas, ou seja, “faltaria a essas abordagens uma teoria da ação capaz de explicar os mecanismos ou processos de mediação envolvidos na passagem da estrutura social para a ação individual” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 19).

Diante de tal problemática, Bourdieu se volta para as abordagens subjetivistas, tendo Weber como referência. A sociologia compreensiva weberiana “define os fenômenos sociais a partir das condutas individuais” (ORTIZ, 1983, p.12). Nessa perspectiva não existe a realidade concreta, mas uma rede de intersubjetividade. Entretanto, Bourdieu também critica essas abordagens subjetivistas, evidenciando seu escopo limitado, ou seja,

[...] pelo fato de não considerarem as condições objetivas que explicariam o curso da experiência prática subjetiva, mas, sobretudo, por contribuírem para uma concepção ilusória do mundo social que atribuiria aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 19).

Nesse sentido, a proposta praxeológica de Bourdieu questiona a liberdade de escolha dos indivíduos como seres autônomos, principalmente diante das contribuições marxistas sobre a sociedade de classes. O autor trabalha e reelabora os conceitos de classes e de capitais durante a sua obra, particularmente ao analisar o sistema escolar (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Na teoria bourdieusiana “[...] nem o indivíduo é completamente determinado, um autômato, a ponto de se anular diante de estruturas preexistentes e totalmente determinantes, nem, por outro lado, é um indivíduo que se autodetermina” (PIOTTO, 2009, p. 4).

Ao considerar as relações entre os indivíduos, Bourdieu traz consigo as questões de poder, o que, frequentemente, era negligenciado pelas teorias da interação (ORTIZ, 1983). Bourdieu esclarece a importância da compreensão das questões de poder presentes no campo ao afirmar que:

É para romper com este modo de pensamento – e não pelo prazer de colar um novo rótulo em velhos frascos teóricos – que empregarei o termo campo de poder [...], entendendo por tal as relações de forças entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um quantum suficiente de força social – ou de capital – de modo a que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder, entre as quais possuem uma dimensão capital as que têm por finalidade a definição da forma legítima do poder [...] (BOURDIEU, 2007b, p. 28-29).

O problema de Bourdieu, então, está em procurar a mediação entre o agente social e a sociedade (ORTIZ, 1983). Ou seja, sua proposta nega a concepção racionalista da ação e a de indivíduos mecânicos que respondem inconscientemente a estrutura social, mas procura enfatizar as especificidades da prática, a forma como os agentes se adaptam a diferentes situações sem seguir uma norma (SAPIRO, 2017). Nesta pesquisa buscamos nos orientar a partir dessas considerações sobre a prática presentes na obra de Bourdieu.

2.2 Local e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de São Carlos, no campus de São Carlos. Neste campus, são ofertados 33 cursos de graduação, organizados em três Centros de Ciências: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET) e Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). O Quadro 1 apresenta a relação de cursos da universidade organizados pelos respectivos Centros de Ciências.

Quadro 1 – Organização dos cursos por Centro de Ciências

CCBS	CCET	CECH
Biotecnologia	Ciência da Computação	Biblioteconomia e Ciência da Informação
Ciências Biológicas (Bacharelado)	Engenharia Civil	Ciências Sociais
Ciências Biológicas (Licenciatura)	Engenharia de Computação	Educação Especial
Educação Física	Engenharia de Materiais	Filosofia
Enfermagem	Engenharia de Produção	Imagem e Som
Fisioterapia	Engenharia Elétrica	Letras
Gerontologia	Engenharia Mecânica	Linguística
Gestão e Análise Ambiental	Engenharia Química	Música
Medicina	Engenharia Física	Pedagogia
Terapia Ocupacional	Física (Bacharelado)	Pedagogia da Terra
	Física (Licenciatura)	Psicologia
	Química (Bacharelado)	Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) / Língua Portuguesa

	Química (Licenciatura)	
	Matemática (Bacharelado)	
	Matemática (Licenciatura)	

Fonte: Site da UFSCar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2019). Elaboração da pesquisadora.

O Grupo de Tutoria PAAEG, conhecido como o Programa de Tutoria, está vinculado à ProGrad e à ProACE. O Programa é realizado na Biblioteca Comunitária (Bco), ministrado por estudantes bolsistas que têm bom desempenho acadêmico e acompanham os estudantes ingressantes e os que tiverem dificuldades em disciplinas dos cursos de graduação.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram convidados todos os tutores bolsistas e os estudantes que participaram do Programa de Tutoria no período de agosto a dezembro de 2018, considerando-se os prazos de desenvolvimento do mestrado. Obtivemos, inicialmente, a participação de 41 estudantes que responderam a um questionário online. Posteriormente, conseguimos a participação de três tutores e treze estudantes que responderem ao questionário para a fase de entrevistas. Os procedimentos para a coleta dos dados são detalhados a seguir.

2.3 Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos de coleta utilizados na pesquisa foram o levantamento documental, bibliográfico e pesquisa de campo.

No levantamento documental consideramos como fontes primárias o regimento da UFSCar sobre a permanência estudantil, os documentos referentes ao PAE e o Relatório de Atividades da ProACE de 2017, por ser o mais recente. Também analisamos o edital de seleção dos estudantes tutores, o qual traz o histórico e a proposta do Grupo de Tutoria PAAEG. Com esta etapa da investigação, foi possível analisar a relação da instituição com os participantes de nosso estudo.

Também foi realizada a revisão bibliográfica referente a pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema estudado, bem como livros e artigos sobre a obra de Bourdieu, Lahire e Coulon que fundamentam nossa pesquisa. As buscas foram realizadas nos bancos de dados SciElo, Portal de Periódicos Capes, na Rede Universitas/Br, na “Conferencia Latinoamericana sobre o Abandono en la Educación Superior – CLABES” (2016 e 2017) e na Biblioteca Comunitária da UFSCar.

No levantamento realizado na CLABES, utilizamos como método a revisão bibliográfica sistematizada a partir da proposta de Conforto, Amaral e Silva (2011). Os autores defendem que esse é um método científico que visa à busca e a análise de artigos de uma

determinada área. Nessa proposta, a análise dos artigos é feita a partir de três filtros: o primeiro é a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos; o segundo filtro é a leitura da “Introdução” e “Considerações finais” de cada artigo; por fim, a leitura completa dos artigos selecionados é o último filtro.

A revisão foi realizada nas duas últimas edições da revista CLABES (2016 e 2017). Entre os seus tópicos de trabalho selecionamos para nossa investigação o tópico “Práticas de integración universitária para la reducción del abandono (Las tutorías-mentorías)” que abrange trabalhos oriundos de investigações sobre o acompanhamento e apoio pedagógico na permanência universitária.

A partir do modelo de revisão bibliográfica sistematizada indicada por Conforto, Amaral e Silva (2011), utilizamos os três filtros propostos pelos autores na seleção dos trabalhos desse tópico para buscar os textos que tratam da tutoria entre pares. De 77 trabalhos presentes nesse tópico nos anos de 2016 e 2017, foram selecionados e analisados 13 trabalhos.

A investigação de campo teve início com a coleta de dados por meio de questionário com perguntas sobre o perfil socioeconômico, a permanência universitária e assistência pedagógica. A escolha pelo questionário possibilita uma melhor caracterização dos sujeitos (TRIVIÑOS, 1987). Os questionários foram enviados para a estagiária do Programa de Tutoria, que os encaminhou por email para, aproximadamente, 400 estudantes que estavam cadastrados nas tutorias. Recebemos a devolutiva de 41 questionários respondidos, ou seja, alcançamos 10% dos estudantes que participavam da tutoria.

Já em um segundo momento, os instrumentos de coleta dos dados utilizados foram as entrevistas semiestruturadas com os tutores e entrevistas individuais/grupais com os estudantes que responderam o questionário. Os roteiros das entrevistas foram elaborados a partir de eixos de discussão fundamentados em nosso referencial teórico e nas respostas dos estudantes ao questionário. De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada ocasiona novas perguntas conforme as respostas obtidas no decorrer da entrevista, tornando-se uma boa indicação de instrumento de coleta de dados para a pesquisa qualitativa, enriquecendo a investigação ao possibilitar liberdade e espontaneidade necessárias ao informante (TRIVIÑOS, 1987).

Considerando a natureza da pesquisa, os roteiros das entrevistas semiestruturadas tiveram um enfoque descritivo sobre a influência da assistência pedagógica na permanência universitária para os estudantes, pois essa característica nos auxilia a “descobrir os significados dos comportamentos das pessoas de determinados meios culturais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 150, grifo do autor). Para esta etapa da pesquisa, tivemos a participação de três tutores e de dez

estudantes. Inicialmente, pensamos na utilização de entrevistas grupais com os estudantes, visando a formação de grupos focais. Entretanto, devido à grande dificuldade em reunir os estudantes em um mesmo dia e horário em decorrência da diversificação das matrizes curriculares de seus cursos, as entrevistas foram individuais e em duplas, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Portanto, a organização dos estudantes em entrevistas individuais ou em duplas decorreu dos desafios cotidianos de se fazer pesquisa com seres humanos e da necessidade de contar com a disponibilidade de voluntários.

É importante destacar ainda que esta pesquisa foi implementada após a aprovação do projeto submetido ao Comitê de Ética da UFSCar. Apresentamos, a seguir, a caracterização dos estudantes e tutores que participaram da pesquisa.

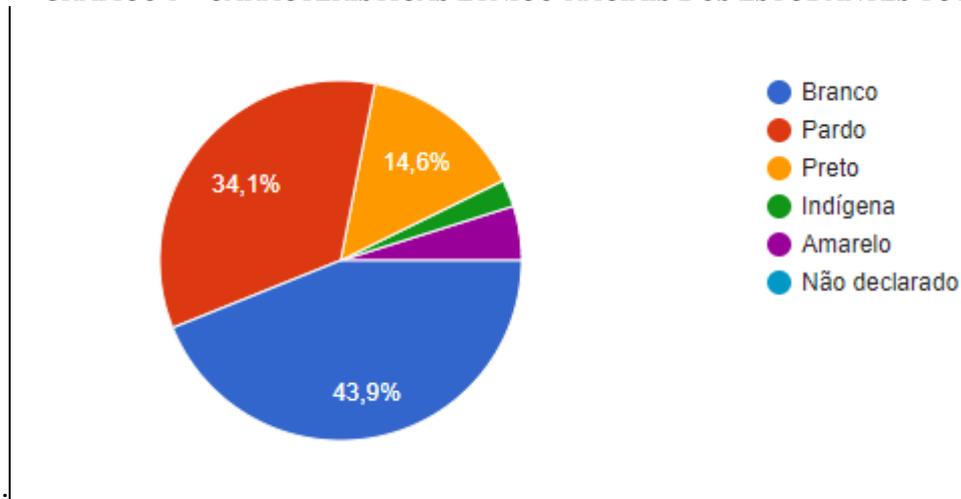
2.4 Caracterização dos participantes da pesquisa

Os agentes sociais que colaboraram com a pesquisa são os estudantes universitários que participam do Grupo de Tutoria PAAEG. Foram convidados os estudantes que frequentam a tutoria, considerados os estudantes tutorados, e os estudantes que ministram as tutorias, considerados estudantes tutores. A seguir apresentamos as características dos estudantes, de acordo com o instrumento de coleta de dados utilizado, para conhecermos quem são os participantes da investigação e compreender, em uma perspectiva bourdieusiana, os dados trazidos por suas atuações (CATANI, 2013).

2.4.1 Caracterização dos estudantes tutorados que responderam o questionário

Os dados do questionário indicaram maior participação de estudantes do sexo feminino, atingindo um índice de 65,9% dos participantes da pesquisa. 95,1% têm idade entre 18 a 24 anos. Em relação às características étnico-raciais, identificamos que 43,9% dos estudantes se consideram brancos, enquanto que 34,1% se autodeclararam pardos e 14,6% como pretos. Tivemos, também, a participação de dois estudantes que se consideram amarelos (4,9) e uma participação de estudante indígena (2,4%), como aponta o Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – CARACTERÍSTICAS ÉTNICO-RACIAIS DOS ESTUDANTES TUTORADOS



Fonte: Pesquisa de campo (2018)

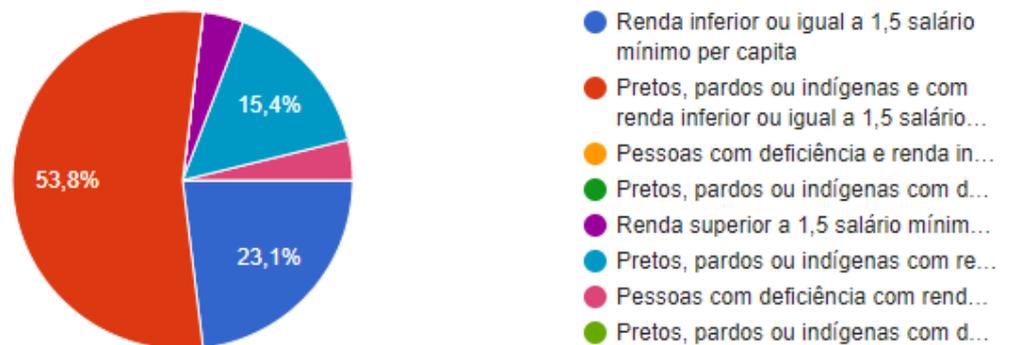
Sobre o estado civil, quase todos os estudantes participantes são solteiros (97,6%), tendo apenas uma participação de um estudante que mantém uma união estável. Também apenas um estudante tem filho e dois participantes possuem algum tipo de deficiência (física e transtorno do déficit de atenção).

Em relação aos dados escolares, mais da metade dos estudantes participantes (61%) são a primeira geração da família a ingressar na universidade. Além disso, 70,7% dos participantes da pesquisa são oriundos de escola pública, enquanto que 26,8% são oriundos de escola privada e apenas um estudante (2,4%) apontou ter estudado em uma escola confessional/religiosa. Também identificamos que 85,5% dos participantes da pesquisa cursaram do ensino médio e um pouco mais da metade (58,5%) frequentou pelo menos um período de cursos preparatórios para ingressar no ensino superior.

Uma vez inseridos na universidade, constatamos que os nossos participantes se dividem, praticamente, em cursos das áreas “Biológicas” e “Exatas”, pois 53,7% dos participantes são estudantes matriculados em cursos do CCBS e 43,9% estão em cursos vinculados ao CCET. Tivemos apenas uma participação de uma estudante de um curso de “Humanas”, vinculado ao CECH. Também verificamos que 65,9% dos estudantes que frequentam a tutoria são ingressantes na universidade.

Vale destacar que 65,9% dos participantes ingressaram no ensino superior por meio da Políticas de Cotas, sendo que o principal percentual se refere à modalidade de reserva de vagas de estudantes pretos, pardos ou indígenas com renda inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita, como apresenta o Gráfico 2.

GRÁFICO 2 – MODALIDADE DE RESERVA DE VAGAS



Fonte: Pesquisa de Campo (2018)

Considerando os participantes que utilizaram a reserva de vagas para estudantes de até 1,5 salário mínimo per capita, verificamos que há uma boa parcela de estudantes oriundos de camadas populares que frequentam o Grupo de Tutoria PAAEG (76,9%). Também identificamos no Gráfico 1 que é visível a presença de pretos, pardos ou indígenas com o índice de 51,1%. Essas características, aliadas com os índices de 61% de estudantes que são a primeira geração de suas famílias na universidade e de 70,7% serem oriundos de escola pública.

2.4.2 Caracterização dos participantes das entrevistas semiestruturadas (tutorados)

Os treze estudantes que participaram das entrevistas semiestruturadas individuais e grupais receberam nomes fictícios para que suas identidades fossem preservadas. Esses estudantes também tinham respondido o questionário, todos com idade entre 18 e 24 anos. Foram entrevistados nove estudantes no segundo semestre de 2018 e, posteriormente, foram entrevistados mais nove estudantes no segundo semestre de 2019. O Quadro 2 especifica as suas características.

Quadro 2 – Caracterização dos estudantes tutorados entrevistados

Nome	Curso	Cor/etnia	Escolaridade dos pais	Escola frequentada	Reserva de vagas
Diana	Engenharia Química, 1º ano	Parda	Pai e mãe: Ensino Médio completo	Pública	Sim – pretos, pardos ou indígenas com salário inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita

Felipe	Ciências Biológicas, 2º ano	Branco	Pai e mãe: Ensino superior completo	Particular	Não
Heitor	Engenharia de Materiais, 1º ano	Preto	Pai: Ensino Médio completo. Mãe: Ensino Fundamental incompleto	Pública	Sim – pretos, pardos ou indígenas com salário inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita
Heloisa	Estatística, 1º ano	Parda	Pai e mãe: Ensino Fundamental incompleto	Pública	Sim – pretos, pardos ou indígenas com renda superior a 1,5 salário mínimo per capita.
Juliano	Química, 4º ano	Preto	Pai: Ensino Fundamental incompleto. Mãe: Ensino Médio incompleto	Pública	Sim – pretos, pardos ou indígenas com salário inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita
Laura	Pedagogia, 1º ano	Parda	Pai e mãe: Ensino Fundamental incompleto	Pública	Sim – pretos, pardos ou indígenas com salário inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita
Lorena	Ciências Biológicas (bacharelado), 1º ano	Branca	Pai: pós-graduação Mãe: Ensino Médio completo	Pública	Sim – pessoas com deficiência com renda superior a 1,5 salário mínimo per capita
Lúcia	Engenharia Química, 1º ano	Branca	Pai: Ensino Superior completo Mãe – Ensino Médio completo	Pública	Sim – renda inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita
Pablo	Física, 2º ano	Branco	Pai e mãe: Pós-graduação	Confessional / Religiosa	Sim – Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G)
Pedro	Engenharia Elétrica, 2º ano	Branco	Pai: Ensino Fundamental completo Mãe: Pós-graduação	Particular Confessional / Religiosa	Não
Tomás	Física (Licenciatura), 1º ano	Amarelo	Pai: Ensino Superior completo Mãe: Ensino Médio completo	Pública	Não
Valentina	Fisioterapia, 4º ano	Parda	Pai: Ensino Médio completo Mãe: Ensino Fundamental incompleto	Pública	Sim – pretos, pardos ou indígenas com salário inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita

Fonte: Pesquisa de campo (2018).

2.4.3 Caracterização dos participantes das entrevistas semiestruturadas (tutores)

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, convidamos os estudantes tutores que participavam há mais tempo no Programa de Tutoria PAAEG, por acreditarmos que esses tutores teriam mais experiências para relatar. A estagiária do Programa foi autorizada a nos passar uma lista de respondentes de tutores que apresentavam essa característica.

No projeto inicial da pesquisa, pretendíamos alcançar a participação de, pelo menos, um tutor de cada modalidade de tutoria (Acompanhamento, Livre e Nivelamento). Contudo, conforme já apontado, a Tutoria de Nivelamento foi extinta do Programa por ter baixa adesão dos estudantes universitários. Dessa maneira, enviamos os convites para os vinte tutores que estavam na lista.

Tivemos o retorno de três tutores, os quais compareceram nos dias agendados e foram entrevistados. Para preservar as identidades, utilizamos nomes fictícios para os participantes. Duas entrevistas foram realizadas em uma das salas do espaço destinado à tutoria, na biblioteca da universidade, e a outra entrevista aconteceu em uma das lanchonetes do campus. As três entrevistas foram realizadas no mês de outubro de 2018.

Quadro 3 – Caracterização dos tutores entrevistados

Nome	Curso	Cor/etnia	Escolaridade dos pais	Escola frequentada	Reserva de vagas
Alice	Enfermagem	Branca	Pai: Ensino Superior completo Mãe: Ensino Médio completo	Pública	Sim – candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
Bernardo	Física	Pardo	Pai: Ensino Médio completo Mãe: Ensino Fundamental incompleto	Pública (militar)	Sim – candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
Miguel	Matemática	Amarelo	Pai e mãe: Ensino Superior incompleto	Pública	Não

Fonte: Pesquisa de campo (2018).

2.5 Procedimentos de análise de dados

A análise de caráter qualitativo de dados sugere um procedimento de transformação. Gibbs (2009a) esclarece que após a utilização dos meios de coleta, os dados são processados por procedimentos analíticos para serem transformados em “[...] uma análise clara,

compreensível, criteriosa, confiável e até original” (GIBBS, 2009a, p. 16). O autor também ressalta que a análise qualitativa dos dados se preocupa em explorar a natureza de um determinado fenômeno. Apesar do tipo de dados mais comuns nessa perspectiva analítica serem textos e outros meios de comunicação, os dados dos questionários também foram analisados qualitativamente para explorar a permanência universitária. Ou seja, buscamos relacionar os índices quantitativos que os questionários oferecem para complementar a compreensão das experiências dos estudantes universitários.

Para essa análise, utilizamos a técnica de triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1987). O autor ressalta que a triangulação dos dados “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Tal técnica considera o fenômeno social vinculado com raízes históricas, significações culturais ou relacionado com a macrorrealidade social.

A técnica de triangulação de dados consiste em aliar os “Processos e Produtos centrados no Sujeito” (a averiguação das percepções do sujeito, elaborados pelo pesquisador), os “Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade” (documentos internos da instituição, principalmente ligados à vida das organizações) e os “Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito” (os elementos que se referem ao modo de produção da sociedade), conforme exposto por Triviños (1987, p. 138-9).

Assim, a técnica de triangulação nos permite realizar uma análise ampla dos dados, aliando os resultados obtidos em campo com o questionário e as entrevistas semiestruturadas, aos documentos e bibliografia selecionados para a investigação. Os diferentes instrumentos de coleta de dados, sujeitos e materiais possibilitam a obtenção de informações referentes aos elementos trazidos por Triviños (1987) para atender a caracterização da técnica de triangulação de dados.

Os dados do questionário foram tabulados e complementam, portanto, os dados obtidos nas entrevistas. Esclarecemos que todas as entrevistas foram transcritas na íntegra pela própria pesquisadora, o que possibilita a familiarização com o conteúdo e a oportunidade de iniciar a análise (GIBBS, 2009b). Esse processo de transformação de um dado em áudio para um texto também requer decisões.

Gibbs (2009b, p. 31) aponta que “A fala contínua muito raramente vem na forma de sentenças bem construídas”, o que implica decidir se irá “arrumar” as falas. Apesar de facilitar a leitura e análise dos dados, os ajustes gramaticais só são válidos quando o estudo está mais voltado para o conteúdo da fala do que para os detalhes de expressão e uso de linguagem

(GIBBS, 2009b). O nosso estudo tem o propósito de considerar o conteúdo do relato do participante, por isso realizamos os ajustes gramaticais. Destacamos que alguns estudantes também pediram para serem feitas as correções necessárias em suas falas para ser feita a conversão em linguagem escrita.

A organização dos dados das entrevistas foi feita a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008). A categorização dos dados auxilia a organização sobre o que e quais unidades serão analisadas. Segundo Bardin (1977), esse é um método empírico que depende da fala dos sujeitos da pesquisa e da interpretação do pesquisador a partir do objetivo estabelecido. Para isso, isolamos o conteúdo em elementos (etapa inventário) e os classificamos de acordo com o que há de comum entre eles, para obter certa organização e representar os dados.

Franco (2008) esclarece que as categorias “à priori” se referem às categorias que são formadas antes da coleta. No caso da utilização de entrevistas, as categorias “à priori” estão induzidas nas perguntas elaboradas pelo investigador. As categorias “à priori” são formadas a partir do referencial teórico que se concentra em um determinado elemento do fenômeno. Já as categorias “à posteriori” são as que surgem com os dados.

Em nossa investigação, utilizamos ambas as formas de categorização (APÊNDICE E). Ou seja, com o nosso objetivo e referencial teórico, elaboramos as categorias para compor os roteiros de entrevistas. Contudo, nos embasamos nas respostas dos participantes para completar as categorias e definirmos as subcategorias para análise.

Considerando as contribuições metodológicas de Bourdieu (2003) é importante destacar que através dos discursos também devemos ler a estrutura do espaço social em que o agente está inserido. Em nossa pesquisa, procuramos entender, nos relatos das entrevistas, as forças do campo universitário que os jovens estão vivenciando em seus percursos acadêmicos.

Os resultados obtidos por meio de tal processo de organização foram interpretados com base no referencial teórico de Pierre Bourdieu, articulados com pesquisas recentes sobre a permanência universitária. Na próxima seção apresentamos as principais políticas de expansão e inclusão na educação superior pública brasileira, a perspectiva bourdieusiana sobre a democratização e reflexões sobre o sucesso acadêmico.

3 FACES DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta seção apresenta o cenário da educação superior pública no Brasil. Indicamos a importância da criação de políticas que propiciem modificações no perfil dos estudantes universitários que, historicamente, se constituíam pelos jovens oriundos de famílias com vantagens econômicas e culturais. Dessa maneira, vemos nesta seção as políticas de expansão e inclusão que promoveram o ingresso de estudantes que tinham poucas condições de competir pelas vagas nas universidades públicas.

Também discutimos, a partir dos principais conceitos de Pierre Bourdieu, como o ingresso na escola não é suficiente para ter sucesso nela. Portanto, trazemos as principais contribuições da teoria bourdieusiana para problematizar a ideologia meritocrática presente no campo escolar. Por fim, refletimos sobre o sucesso escolar e a influência de ações institucionais para promover a inserção do estudante nas universidades.

3.1 Políticas de expansão e inclusão relativas ao acesso à educação superior

Como mencionado na introdução da dissertação, o tema desta pesquisa se relaciona às discussões sobre políticas de acesso e permanência no ensino superior público brasileiro, o qual passou por um processo de expansão e de inclusão nas duas últimas décadas. Nesse processo, algumas políticas implantadas foram fundamentais para alterar o sistema de educação superior público, as quais apresentamos brevemente para, depois, problematizar a possibilidade de democratização da educação superior na sociedade capitalista a partir das contribuições de Pierre Bourdieu.

A educação superior no Brasil tem, em seu percurso histórico, a característica de atender a formação das elites (NIEROTKA; TREVISOL, 2016). Bastiani e Arbage (2018) explicam essa característica a partir de duas razões: a primeira é que somente a elite tinha acesso e terminava os estudos referentes à escolaridade básica; a segunda razão é que era essa parcela da população que tinha condições de ser sustentada longe de casa, já que as poucas universidades se localizavam nas capitais brasileiras. Além disso, Nierotka e Trevisol (2016, p. 23) afirmam que “Os mais ricos têm usufruído dessa instituição milenar para legitimar a posição social que ocupam na estrutura social e ampliar o poder que, em geral, já exercem no conjunto da sociedade”. Para tanto, os autores destacam que o diploma é o que permitia que jovens de classes médias e altas exercessem uma habilitação profissional socialmente legitimada, fazendo

com que as universidades refletissem as desigualdades e as distribuições desiguais de poder na sociedade.

Esse quadro só começou a ser modificado a partir da década de 1990, com a reforma política e econômica realizada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (NUNES; VELOSO, 2015). Essa reforma se refere à incorporação de políticas neoliberais, incluindo também o setor educacional. Essas políticas promovem o setor privado e intensificam a lógica de mercado, minimizando as ações estatais e enxugando o setor público. Fonseca esclarece que nessa década houve diminuição nos recursos governamentais para as universidades públicas.

[...] professores e servidores técnicos viram seus salários defasados e congelados; as verbas para bolsas estudantis tiveram drástica redução; houve diminuição do repasse de verbas para seu custeio, comprometendo o pagamento de despesas de subsistência das universidades federais; houve grande quantidade de aposentadorias (que aumentaram exponencialmente em vista do projeto de reforma no sistema de previdência) de pessoal docente e técnico que não foram repostas, de modo que as universidades diminuíram de tamanho. Houve corte do investimento público em ciência e tecnologia (FONSECA, 2018, p. 301-302).

Nesse sentido, a educação superior teve uma expansão em caráter quantitativo das instituições no setor privado. (VELOSO; MACIEL, 2015; FONSECA, 2018; BASTIANI; ARBAGE, 2018; CAMARGO; SILVA; ARAÚJO, 2017), sendo que esse setor não parou de crescer nos governos seguintes (BASTIANI; ARBAGE, 2018; CAMARGO; SILVA; ARAÚJO, 2017).

Ainda assim, com a mudança de governo sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), com continuidade de Dilma Rousseff (2011-2016), a educação superior passou por um novo processo de expansão, com a adoção de políticas específicas de reestruturação das IFES. Segundo Veloso e Maciel (2015), foi a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva que o acesso e a inclusão receberam destaque nas políticas de educação superior, introduzindo programas de incentivo e apoio à expansão da educação superior tanto no setor público quanto no privado.

Neves e Anhaia (2014) ressaltam que há três princípios sucessivos na história das políticas de acesso ao ensino superior: o primeiro se refere ao “mérito herdado”, ou seja, os estudantes eram selecionados de acordo com o mérito que herdavam por terem tido a sorte de nascerem em grupos socialmente favorecidos. O segundo princípio é o de igualdade de direitos, fase em que o acesso é regulado “apenas pelo mérito”, ultrapassando as barreiras em relação à

sexo, grupos étnico/raciais e grupos sociais. Contudo, a atual fase do Brasil (desde os anos 2000) é caracterizada pela ênfase na igualdade de oportunidades, em que se entende que é preciso ir além da igualdade formal de direitos e considerar a diferença na estrutura de oportunidades, como ressaltam as autoras: “Nesta fase, algumas formas de ação afirmativa são legitimadas, na medida em que é reconhecido que o acesso ao ensino superior, o qual é, em graus variados, competitivo, sempre favorece aqueles com maiores volumes de recursos econômicos, sociais e culturais” (NEVES; ANHAIA, 2014, p. 374). A equidade, como forma de igualdade de oportunidades, ocorre quando a população tem acesso aos bens limitados. Quando essa situação não é uma realidade, é necessário que haja políticas sociais para atenuar as carências e promover a inclusão dos menos privilegiados (NEVES; ANHAIA, 2014).

Uma outra questão levantada por Fonseca (2018) é que a expansão na educação superior no sistema privado não foi suficiente para interromper o elitismo das universidades públicas. A ampliação das instituições privadas não foi acompanhada de uma cultura de produção da ciência e da tecnologia. Ou seja, apesar de atualmente existirem 87,4% de instituições privadas de ensino superior no Brasil, aproximadamente 90% da produção da ciência e tecnologia do país se concentram em universidades públicas.

O acesso regulado por concorridos processos seletivos também propicia que os estudantes ingressantes nas universidades públicas (mais consolidadas, tradicionais e gratuitas) sejam aqueles que tiveram condições de frequentarem as melhores escolas de ensino médio, que por sua vez se encontram no setor privado. De acordo com o autor,

[...] a estranha equação brasileira segundo a qual a qualidade do ensino médio se encontra nas caras escolas privadas e a qualidade do ensino público se encontra nas gratuitas universidades públicas fez com que, de modo geral, os ricos continuassem a se concentrar nas melhores universidades e os pobres (ou aqueles que finalmente começavam a acessar o sistema) continuassem a acessar as universidades privadas. Ou seja: o sistema, além de elitizado, aprofundou injustiças (FONSECA, 2018, p. 302-303).

Ressalta-se, portanto, a necessidade da criação de políticas para regular o ingresso ao ensino superior público a fim de contribuir para a mudança desse quadro. Nas universidades públicas, o caminho para proporcionar uma maior igualdade de oportunidades se inicia com o processo de expansão e ampliação. A política que embasa o referido processo foi implantada por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), de 2007 a 2012, que visou favorecer a ampliação de vagas e o ingresso nas universidades públicas. O programa possibilitou a criação de novos cursos de graduação, o

aumento de vagas em cursos existentes, incluindo turmas noturnas, e a interiorização da educação superior a partir de novos campi e instituições. Além desse aumento de vagas, o Reuni também buscou possibilitar maiores condições de permanência por meio da ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil (BRASIL, 2007).

Esse foi o primeiro programa dentro das ações de expansão da educação superior pública que trouxe a ampliação, reestruturação e interiorização das universidades federais (FONSECA, 2018). Ristoff (2016) fez o levantamento dessa expansão no período de 2003 a 2013 e afirma que, graças ao Reuni, houve um aumento de 40% das universidades públicas, com a criação de 164 novos campi em 161 municípios. Também houve a ampliação do corpo docente (79%) e dos servidores técnico-administrativos (19%). O autor verificou que o Reuni “[...] logrou êxito significativo na melhoria das estruturas físicas dos campi, na abertura de novos cursos e na criação de novas vagas para docentes, técnicos e estudantes, abrindo inúmeras oportunidades, especialmente para jovens estudantes do interior do país” (RISTOFF, 2016, p. 24).

Apesar da proposta parecer atraente, Paula (2017) ressalta que houve críticas no meio acadêmico e estudantil em relação ao Reuni, pois este programa de ampliação poderia comprometer a qualidade e a excelência da formação universitária. Outro ponto levantado pela autora é que o Reuni proporcionou o aumento do número de vagas e de ingressos nas universidades federais, porém não houve acréscimo nos índices de conclusão nos cursos de graduação. Nesse sentido, Paula (2017) salienta a importância de se dar atenção à permanência universitária.

De acordo com o trabalho de Bastiani e Arbage (2018), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é um desdobramento do Reuni para atender o objetivo de propiciar maiores condições de permanência aos estudantes na educação superior. Para tanto, a assistência ao estudante de baixa renda matriculado em cursos presenciais de graduação é realizada por meio de ações que se voltam tanto para questões de subsistência, como moradia e alimentação, até questões como inclusão digital, esporte e creche.

Segundo Paula (2017), o PNAES é um importante marco histórico na assistência estudantil no Brasil.

A sua importância reside em que o governo federal compromete-se, por lei, com o repasse de recursos às instituições federais de ensino superior, aliviando-as da responsabilidade de criar fundos a partir de recursos próprios para realizar a assistência estudantil, ou seja, esta se materializa como política pública (PAULA, 2017, p. 308).

O PNAES, portanto, trouxe maior consistência para os recursos empregados à permanência universitária nas instituições federais. Vargas (2014) também levanta a importância de políticas assistenciais estarem em consonância com o Reuni. Como o Programa favoreceu a interiorização da educação superior, muitos estudantes começaram a residir nas cidades em que tinham conseguido a vaga no curso de graduação. De acordo com a autora, o Reuni proporcionou a ampliação da Universidade Federal Fluminense (UFF) para o interior do estado do Rio de Janeiro. Nessa situação, entre os critérios para se matricular nas novas vagas da UFF estão as condições de subsistência do estudante (VARGAS, 2014).

Outra política que incorpora o processo de expansão da educação superior pública brasileira é o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Entre os objetivos do programa estão a ampliação do acesso à educação superior pública e a redução da desigualdade de oferta dessa escolaridade entre as diferentes regiões do Brasil (BRASIL, 2006). Dessa maneira a finalidade da UAB é expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas por meio da educação a distância em polos de apoio em “[...] cidades do interior do país, visto que muitas destas não possuíam IES” (BASTIANI; ARBAGE, 2018, p. 145).

Essas três políticas (REUNI, PNAES, UAB) proporcionaram um aumento nas vagas, cursos, *campi* e instituições de educação superior. Contudo, essa ampliação só pode estar associada com a democratização quando nos perguntamos que camadas sociais são beneficiadas com esse processo (DUBET, 2015; PAULA, 2017). Para Dubet (2015) e Bastiani e Arbage (2018), os processos de expansão e democratização são temáticas próximas, pois, se antes era raridade para um jovem de classe popular ingressar em uma universidade pública, com a expansão essa situação se torna mais viável do que há cinquenta anos (DUBET, 2015). Portanto, a expansão favorece a democratização “[...] e as duas são mobilizadas por políticas públicas” (BASTIANI; ARBAGE, 2018, p. 148).

Os programas federais de expansão foram acompanhados por ações afirmativas isoladas das instituições. Segundo Portes (2015), os movimentos de luta pelas ações afirmativas, nos anos 2000, propiciaram que um conjunto de universidades adotassem políticas de cotas e modalidades de ingresso que considerassem características sociais e raciais. Nesse caso, Portes (2015) assinala que a lei que estabeleceu critérios gerais para as instituições federais foi promulgada em 2012 e é conhecida como a Lei de Cotas, considerado um dos pontos centrais da política do governo de Dilma Rousseff (CAMARGO; SILVA; ARAÚJO, 2017).

A referida Lei de Cotas é a Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que regulamentou a reserva de 50% das vagas de todos os cursos de graduação de instituições federais para estudantes que sejam oriundos de escolas públicas. Essa reserva é subdividida a partir de

critérios sociais, raciais e de inclusão de estudantes com deficiência. Camargo, Silva e Araújo (2017) ressaltam que essa política, juntamente com as demais ações citadas anteriormente, contribuiu para redesenhar o cenário da educação superior pública brasileira. Com a reserva de vagas a estudantes de baixa renda, negros e indígenas altera-se o quadro de estudantes universitários, formado por um público majoritariamente branco e elitista que, até então, usufruía as universidades federais (RISTOFF, 2016).

Ristoff (2016) identificou que todas as universidades federais conseguiram adequar a reserva de suas vagas para alcançar o índice de 50% destinadas aos estudantes oriundos de escolas públicas. Contudo, o autor lembra que, mesmo considerando o índice mínimo previsto na Lei de Cotas, ainda é distante a representação de estudantes pretos, pardos e indígenas nos campi em relação ao que se encontra na sociedade brasileira. Uma outra questão levantada por Ristoff (2016) é que a Lei de Cotas teve impacto mais significativo nos cursos de alta demanda e pouco efeito nos cursos de baixa demanda, como Pedagogia e Licenciaturas, uma vez que esses cursos já concentravam um alto percentual de estudantes oriundos de camadas populares.

O estudo de Nierotka e Trevisol (2016) também indicou que as políticas de ampliação e inclusão na educação superior promoveu o ingresso de novos públicos estudantis pertencentes a grupos sociais, econômicos, étnicos e geracionais historicamente excluídos, além da ampliação dos índices de vagas e matrículas no setor público. Portanto,

[...] as políticas e as ações afirmativas implementadas abriram a universidade para os jovens das camadas populares. O acesso, a despeito de ser apenas uma das dimensões de um processo mais amplo de democratização da universidade, é um elemento fundamental na medida em que desafia a IES a se conceber e a se realizar como um bem público a serviço da sociedade. [...] Trata-se de uma resposta ao monopólio elitizado do saber e uma ampliação dos compromissos éticos e políticos da formação e do conhecimento que a universidade produz (NIEROTKA; TREVISOL, 2016, p. 30).

Com essa política de aumento do ingresso de estudantes de camadas populares nas universidades públicas, o PNAEs ganha força e favorece os programas de assistência nas instituições, cujo propósito consiste em apoiar os estudantes que estejam em um quadro de vulnerabilidade socioeconômica, combatendo as desigualdades sociais e regionais, ampliando e democratizando as condições de acesso e permanência dos jovens do ensino superior público federal (NUNES, VELOSO, 2016). Veloso e Maciel (2015, p. 234) assinalam a importância do PNAES para a permanência de estudantes de IES públicas, afirmando que “O apoio financeiro e auxílio aos estudantes é um dos elementos que favorecem a continuidade dos estudos na educação superior, ou seja, contribui para a sua permanência”.

Nesse sentido, Paula (2017) entende a democratização da educação superior a partir de quatro dimensões: a do acesso/ingresso, a da permanência/conclusão, a da formação com qualidade e a da inclusão das camadas subalternizadas socialmente na educação superior. Ou seja, pensar nas condições de permanência dos estudantes envolve a reflexão sobre a democratização do acesso, pois as camadas sociais não são beneficiadas pela ampliação da mesma forma (DUBET; 2015).

Para Valle (2015) enquanto o financiamento dos estudos permanecer sob responsabilidade das famílias, as instituições de ensino continuarão com as funções de (re)produtoras das elites. Diante do cenário desigual brasileiro, Valle (2015) ressalta que a ideologia meritocrática se reforça na instituição escolar, aclama o sucesso pessoal e legitima uma suposta superioridade intelectual dos bem-nascidos.

Nesse sentido, entendemos que a desigualdade cultural, discutida por Pierre Bourdieu desde a década de 1960 e retomada por diversos autores contemporâneos, pode ser mais determinante para a educação superior do que a econômica, inclusive quando o estudante já está no interior dessa escolaridade. Ao fazer a leitura da análise de Pierre Bourdieu, Dallabrida (2011) afirma que na educação superior há muito mais que a simples transmissão de conteúdos, há um jogo de estratégias e práticas que irão distinguir culturalmente os estudantes de acordo com as suas origens sociais.

Bourdieu problematiza a democratização e critica a chamada “escola libertadora” a partir da análise do conjunto de regras e meios de consagração que a instituição escolar utiliza para validar os estudantes que já são oriundos de uma posição social privilegiada. Dessa maneira, o sistema escolar de ensino estaria contribuindo para reproduzir os privilégios e as desigualdades sociais (DALLABRIDA, 2011), de tal modo que os estudantes de classes altas são beneficiados pela similaridade entre o meio familiar e a cultura escolar (VALLE, 2015). Para compreendermos esse posicionamento de Bourdieu e aprofundar a percepção sobre a democratização, a subseção seguinte traz as contribuições teóricas do autor e os principais conceitos que são utilizados em nossa análise dos dados da pesquisa.

3.2 A democratização sob a lente bourdieusiana: para além da ideologia do dom

Pierre Bourdieu é um sociólogo contemporâneo. Nasceu na pequena aldeia francesa Denguin, na região do Béarn dos Pirineus. Foi filho de um carteiro e de uma professora primária, os quais não tinham grandes instruções para compor o repertório cultural de Bourdieu.

Após ter frequentado a escola básica local da região, foi para o Liceu de Pau, suficientemente longe para que Bourdieu ficasse em um internato (GRENFELL, 2018).

Grenfell (2018) esclarece que foi essa experiência que marcou o sociólogo, pois durante o internato Bourdieu era identificado como o aluno rural pelas vestes que era obrigado a usar (por ser aluno de internato) e pelas zombarias recebidas diante de seu sotaque. Além disso, Bourdieu foi criado com a língua Gascão e no Liceu era imposta a língua oficial, o francês.

A educação, portanto, era uma faca de dois gumes: ela enfatizava as idiosincrasias, mas ao mesmo tempo oferecia o meio para se escapar do ambiente imediato. Não surpreende, portanto, que Bourdieu tenha escolhido a educação e a cultura como os temas principais de seus primeiros estudos na década de 1960 (GRENFELL, 2018, p. 35).

Bourdieu estudou diversos assuntos, mas como ressaltado por Grenfell (2018), a educação foi um elemento que teve destaque. Em sua obra, Bourdieu desmistifica a ideologia do dom, percepção que “[...] supõe talentos, aptidões, esforços individuais e que leva à naturalização e personalização dos resultados escolares” (VALLE, 2015, p. 128), e afirma que o desempenho escolar é influenciado pela origem social e cultural familiar. A escola utiliza uma linguagem e conteúdos que estão relacionados com a cultura dominante e avalia os seus alunos de acordo com suas aproximações com o que lhes é imposto pedagogicamente (BOURDIEU; PASSERON, 2015). Para discorrer sobre essa questão, Bourdieu problematiza a mediação entre o agente social e a sociedade, isso porque o autor considera que o agente não é um simples resultado da sociedade.

Ao contrário das tradições deterministas, Bourdieu acreditava no potencial da ação do agente. A grande questão de Bourdieu, então, está em procurar a mediação do agente social e a sociedade (ORTIZ, 1983). Ou seja, como os agentes se adaptam às situações sem obedecer aos seus livres pensamentos? Para compreender essa dinâmica, o conceito de *habitus* e campo são essenciais e conceitos-chave da abordagem bourdieusiana.

Ao escolher a palavra *habitus* para esse conceito, Bourdieu (2007a, p. 62) explica que “os utilizadores da palavra *habitus* se inspiravam numa intenção teórica próxima da minha, que era a de sair da filosofia da consciência sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construções de objeto”. Bourdieu (2007a) defende que o indivíduo interioriza determinados conhecimentos de seu contexto social (permeado pelo poder simbólico) e os exterioriza em suas práticas. O *habitus* é uma ação criativa, geradora e não inerente ao ser humano. É um conhecimento adquirido que se torna um dispositivo para a prática do agente.

Bourdieu (2007a) utiliza o conceito de *habitus* para buscar superar a dicotomia do “indivíduo X sociedade”. O autor afirma que “[...] desejava pôr em evidência as capacidades ‘criadoras’, ativas, inventivas, do *habitus* e do agente [...]” (BOURDIEU, 2007a, p. 61). Nogueira e Nogueira (2002), ao explicarem tal conceito, destacam que as disposições que regem a ação não se manifestam como respostas mecânicas, mas que o indivíduo adapta essas orientações em diferentes circunstâncias. Assim, o *habitus* é o conjunto de disposições adquirido no contexto social que leva o indivíduo a agir de uma certa maneira, em uma determinada situação.

Sapiro (2017, p. 297) acrescenta que o “[...] *habitus* é o princípio gerador dos esquemas de percepção, avaliação e de ação”. O *habitus*, portanto, é uma maneira de agir do agente social. Como é um processo de interiorização da realidade concreta, Maton (2018, p. 76) complementa afirmando que “[...] o *habitus* é estruturado pelas condições materiais da existência e também gera práticas, crenças, percepções, sentimentos etc., de acordo com a sua própria estrutura”. Portanto, a realidade social tem um papel decisivo para a construção do *habitus*. Como esclarece Loyola (2002, p. 69), “O *habitus* é um operador de racionalidade, mas de uma racionalidade prática, inerente a um sistema histórico de relações sociais; assim, transcende o indivíduo. O *habitus* é criador, inventivo, mas nos limites de suas estruturas”.

Piotto (2009) também explica que é a partir do *habitus* que o agente consegue circular, física e simbolicamente, no espaço social, sendo que este é entendido por Bourdieu (2007a) a partir de campos, espaços de relações de luta e de poder. Para explicar esse conceito, Bourdieu (2004) utiliza a ideia de um microcosmo que funciona a partir de leis próprias, porém recebe influência de leis sociais presentes na percepção macrocômica da sociedade. Portanto, apesar de ter seu próprio funcionamento, o campo não é totalmente alheio às imposições do macrocosmo ou dos demais campos de poder, mas detém uma autonomia parcial mais ou menos acentuada (BOURDIEU, 2004).

O autor se refere às relações de luta e de poder porque no campo está presente a disputa de conservar ou de transformar o próprio funcionamento. Ou seja, o campo é uma estrutura objetiva, que tem centralidade nas práticas dos agentes, mas pode ser modificado ou até extinguido de acordo com as disputas de poder. Nesse sentido, o campo é estruturado a partir de grupos dominantes e grupos dominados. O que determina a estrutura e a posição dos agentes nesses dois polos é a sua quantidade de capital legitimado pelo campo. Quanto maior for a quantidade de capital específico, valorizado no determinado campo, maior será a sua posição de poder (BOURDIEU, 2004).

As estratégias e as práticas do agente recebem influências de suas posições na estrutura de poder do campo, como esclarece Bourdieu (2004, p. 25) a exemplo do campo científico: “[...] os agentes fazem os fatos científicos e até mesmo fazem, em parte, o campo científico, mas a partir de uma posição nesse campo – posição essa que não fizeram – e que contribui para definir suas possibilidades e suas impossibilidades”.

Ao trazer a proposta desse conceito, portanto, Bourdieu (2007a) ressalta que o campo de produção é um espaço social de relações objetivas. A produção, nesse caso, inclui os bens simbólicos, culturais, religiosos e científicos, bem como outros que podem existir no mundo social. Bourdieu (2007a) acrescenta que a noção de campo permite descrever e redefinir a forma específica de que se reveste cada microcosmo, os mecanismos e os conceitos mais gerais (capital, investimento, ganho), o que evita o reducionismo que se foca no interesse material e no lucro monetário. Ainda de acordo com Bourdieu (2007a, p. 69):

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo da linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir.

Nessa perspectiva, Bourdieu (2007a) esclarece que no campo há um jogo. Para ser jogado diante de suas regras, é preciso ter os capitais e, acima de tudo, uma forma de ser específica. Dessa maneira, a cada novo campo, um novo *habitus* é adquirido para entrar nesse “jogo simbólico” pelas posições de poder.

Ao ingressar em um determinado campo, como no caso dos estudantes que iniciam seus estudos nas universidades, o agente acredita na validade do jogo simbólico estabelecido no campo. Essa crença que o jogo deve ser jogado é denominada por Bourdieu (2004) de *illusio*. É a *illusio* que faz com que os estudantes acreditem que vale a pena se envolver, que dá sentido ao jogo travado no campo e que o jogo merece o investimento para se estar presente na disputa. Assim, a proposta bourdieusiana é de uma teoria relacional, em que esses conceitos de poder simbólico, *habitus* e campo se relacionam e permeiam as análises.

No caso de sua análise sobre a escola, Bourdieu traz esses conceitos para propor a teoria da violência simbólica na ação pedagógica. Em seu livro “A Reprodução”, escrito juntamente com Jean-Claude Passeron (BOURDIEU; PASSERON, 1975), são levantados os elementos e arranjos que acontecem nas instituições escolares para exercer a violência simbólica e para legitimá-la.

Nesse sentido, o poder simbólico é percebido como uma violência legítima (por ser uma ação camuflada e naturalizada) e imposta (por ser arbitrária). O caráter violento está na via de mão única presente na escola: o professor ensina o objeto de aprendizagem que é concebido como algo certo a ser aprendido. Bourdieu e Passeron (1975) defendem que esse objeto de aprendizagem representa a cultura das classes dominantes na sociedade, ou seja, traz os conhecimentos de um determinado grupo como sendo o “verdadeiro” a ser ensinado.

A ação pedagógica, ao impor um arbitrário cultural, atua corroborando as relações de força presentes na sociedade. Como afirmam os autores:

Na realidade, devido ao fato de que elas correspondam aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força, essas AP [ação pedagógica] tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social [...] (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 25).

Além do arbitrário cultural, a violência simbólica também se desdobra na autoridade pedagógica. Bourdieu e Passeron (1975) esclarecem que a autoridade pedagógica é necessária para haver uma ação pedagógica, pois traz a “[...] violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 27).

A autoridade pedagógica é uma investitura que o campo passa ao agente que a exerce sem perceber o caráter violento ao naturalizar a imposição arbitrária. A escola não transmite apenas a cultura considerada legítima, mas é arbitrária por também inculcar um *habitus* em seus alunos por meio do trabalho pedagógico.

[...] a AP [ação pedagógica] implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 44).

O sucesso do trabalho pedagógico, portanto, está na naturalização da inculcação de um *habitus*, que os estudantes transferem para outros campos. Dessa maneira, a violência simbólica presente na instituição escolar ganha força quanto maior for o nível de sua dissimulação. Bourdieu e Passeron (1975) afirmam, ainda, que há um duplo arbitrário na violência simbólica:

a imposição de uma cultura dominante como o próprio sinônimo de cultura; e a inculcação da cultura escolar.

Diante dessas análises, percebemos que a perspectiva bourdieusiana sobre a escola traz elementos que questionam a meritocracia e o otimismo pedagógico. Ao investigar o processo de democratização do ensino na França, Bourdieu dirigiu uma investigação que buscou identificar um “mal-estar” presente na escola e quais eram os elementos que favoreciam a exclusão social no sistema de ensino.

Em seu estudo, Bourdieu e Champagne (2007) constataram que não basta estar na escola para ter sucesso, mas há uma série de condições sociais que estão relacionadas tanto ao trabalho escolar quanto ao desempenho do estudante. Diante disso, os autores identificaram que “[...] o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 221).

A exclusão que ocorre no interior das escolas se refere à forma como a escola trabalha com as diferentes origens sociais dos estudantes. Em seus estudos, Bourdieu e Passeron (2015) compreenderam que os conteúdos ensinados e a forma pela qual eram transmitidos estavam relacionados com a cultura de um determinado grupo social. Os estudantes oriundos de camadas culturalmente favorecidas encontravam na escola uma extensão da cultura que partilhavam em seus ambientes familiar e social. Por outro lado, os estudantes de camadas desfavorecidas culturalmente encontravam na escola um ambiente desconhecido, com uma cultura distante e uma linguagem diferenciada.

[...] enfim a predisposição, socialmente condicionada, a adaptar-se aos modelos, às regras e aos valores que regem a escola, todo esse conjunto de fatores que faz com que se sinta “em seu lugar” ou “deslocado” na escola e que seja percebido como tal determina, apesar de todas as aptidões iguais, uma taxa de sucesso escolar desigual segundo as classes sociais, e particularmente nas disciplinas que supõem toda uma aquisição, quer se trate de instrumentos intelectuais, de hábitos culturais ou de rendimentos (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 29-30).

Bourdieu e Passeron (1975) utilizam o conceito de capital cultural para esclarecer a relação da origem social com o desempenho escolar. Esse conceito se refere ao conjunto de informações, valores e crenças que o agente recebe de seu contexto familiar e social ao longo de sua formação. Tal conjunto de conhecimentos pode ser usado como uma moeda de troca para conquistar determinadas posições ou interesses em cada campo. Quanto mais o agente

receber esses conhecimentos de acordo com a cultura legitimada, maior será o seu capital cultural e maiores as possibilidades de troca. Dessa maneira, o conceito de capital cultural “[...] está na base das estratégias de reprodução das classes dominantes” (VALLE, 2015, p. 154).

Como assinala Valle (2015), a escola é o lugar legitimado para a transmissão do capital cultural e promove a diferenciação social e a criação da elite intelectualizada. Para isso, os estudantes, ao ingressarem na escola, encontram um campo que lhes exige o capital cultural, a começar pela linguagem. Como explicam Bourdieu e Passeron (1975, p. 82-83),

[...] a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de sorte que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer elas sejam lógicas ou estéticas, depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família.

A língua culta utilizada no campo escolar tem uma organização voltada para aqueles que já dominam os seus códigos. O conteúdo é ensinado a partir de uma língua com a qual nem todos os estudantes apresentam familiaridade para perceber os sentidos colocados na comunicação pedagógica. Diante disso, os estudantes oriundos de camadas sociais que não utilizam a língua culta, encontram-se em um campo em que serão avaliados não apenas por seu conhecimento diante do conteúdo, mas por uma forma de ser que representa a cultura dominante: “Todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultas” (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 39). Nesse sentido, é a partir da escola que se torna possível fazer a conversão do capital cultural herdado para o capital escolar. Como esclarece Valle (2015, p. 124):

O que Pierre Bourdieu observa na França é um processo ativo e intenso de reconversão de capitais, notadamente dos capitais econômico e cultural, entre outros capitais (social, simbólico, escolar, técnico), procedimento este que permite assegurar e/ou melhorar a posição social de origem e que, graças às trajetórias sociais e escolares geradoras de disposições específicas, define modos de pensar, exprimir, agir e julgar de uma classe ou campo.

Os estudantes que permanecem no sistema de ensino e buscam os estudos superiores não estão aprendendo apenas os conteúdos, mas uma performance do homem culto. Estão aprendendo a jogar o jogo que a escola traz a seus agentes. Ao procurarem se aproximar e se inserir nos estudos dos professores, os estudantes tornam-se “aprendizes de feiticeiro” e

legitimam a força simbólica que os professores têm sobre o campo intelectual (BOURDIEU; PASSERON, 2015). Contudo, como esclarecem Nogueira e Nogueira (2015, p. 58):

Embora todos vivam, em alguma medida, orientados pela idealização do mundo intelectual, somente alguns trazem de sua origem social os recursos necessários para serem efetivamente aceitos no universo dos homens cultos. Todos, ou quase todos, legitimariam os valores sustentados pelo sistema universitário, mas poucos seriam os seus verdadeiros herdeiros.

Ao propor tratamentos iguais para estudantes com capitais culturais diferentes, reforça-se a tendência reprodutiva da escola. A avaliação irá privilegiar os estudantes que têm *habitus* e capital cultural já inculcados pela família e pelo contexto social e demonstram, por causa disso, uma desenvoltura livre em relação à cultura escolar. A escola tende a contribuir com a ideologia do dom, ao premiar estudantes por seus supostos méritos. Camufla, assim, as condições sociais que interferem no desempenho escolar e comuta uma desigualdade social em desigualdade cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2015).

Além disso, o desdobramento da ideologia do dom na vida dos estudantes (tanto pelas barreiras da linguagem quanto pela ausência de *habitus* e capital cultural valorizados no campo escolar) se manifesta na autoresponsabilização de seus desempenhos. Nessa ideologia, considera-se que foi ofertada a chance de sucesso e, se o estudante não conseguiu atingir êxito, a responsabilidade pelo fracasso é dele, o que o leva a se sentir incapaz tanto para a escola, quanto para as profissões que requerem o diploma. Segundo Bourdieu e Champagne, a ideologia do dom faz com que

[...] o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 223).

Esses elementos de análise trazidos na proposta bourdieusiana indicam que o processo de democratização deve ir além da abertura da universidade para as camadas sociais que estavam afastadas do sistema de ensino, como ocorreu com a Lei de Cotas (BRASIL, 2012). Como ressaltado por Silva e Veloso (2013), para ter uma compreensão profunda de acesso é preciso complementar o ingresso na universidade com políticas de permanência e qualidade de formação. Dessa maneira, para inserir estudantes de camadas historicamente excluídas da educação superior é preciso pensar na permanência estudantil a fim de identificar as

dificuldades na apropriação da cultura veiculada pela universidade e como os agentes podem colaborar para que esse estudante alcance a conclusão de sua graduação.

3.3 O sucesso acadêmico: contribuições familiares e escolares

As contribuições de Pierre Bourdieu na análise sobre a democratização da educação nos auxiliam a entender como o sistema escolar e, em nosso caso, a universidade, tem contribuído para a reprodução das desigualdades sociais. A proposta bourdieusiana foi elaborada a partir de análises macrossociais, porém não apresenta um caráter determinista. Ou seja, apesar dos fatores determinantes para a reprodução, Bourdieu não acredita que as ações humanas são fruto de determinantes sociais (SAPIRO, 2017). Da mesma forma, Bourdieu ressalta que sua análise sobre a instituição escolar é realizada a partir de uma perspectiva não determinista: “Continuo a pensar que o sistema de ensino *contribui* para conservar. Insisto sobre o *contribui*, o que é muito importante aqui. Não digo *conserva, reproduz*; digo *contribui para conservar*” (BOURDIEU; 2002, p. 14. Grifos do autor).

Nesse sentido, é compreensível que, em meio a tantas razões para o fracasso, existam os casos de sucesso escolar de estudantes de camadas populares que contrariaram os seus destinos. Esses casos apresentam percursos marcados pela persistência e obstinação em aprender os códigos da escola conservadora que transmite uma cultura com a qual não estão suficientemente familiarizados (VALLE, 2015). Seriam as situações das exceções miraculosas e de sobreviventes, como ressaltado por Dallabrida (2011). O autor esclarece que, para Bourdieu, esses casos raros teriam sido separados, desde a origem, por vantagens secundárias em suas trajetórias sociais e/ou escolares que contribuíram para o processo de ascensão social.

Nesse sentido, consideramos importante para nosso estudo, apresentar alguns elementos que podem ser considerados como “vantagens secundárias” para a longevidade escolar dos estudantes de camadas populares. Para analisar essa questão, nos fundamentamos nos estudos de Bernard Lahire, autor que tem buscado compreender a educação a partir das investigações desenvolvidas por Bourdieu (BRITO, 2002). Nogueira (2005) esclarece que, enquanto Bourdieu tinha uma proposta macro sobre a influência da família na diferenciação dos desempenhos escolares, Lahire irá fazer o papel inverso e abrir a “caixa preta” sobre a complexa relação da família com a escola. Nesse sentido, Lahire buscou analisar o cotidiano das famílias, suas configurações e estratégias para compreender como alunos de camadas populares poderiam ter sucesso e longevidade nos estudos.

As investigações de Lahire (1997) demonstram que a ordem racional doméstica favorece o sucesso escolar ao preparar o jovem para o cumprimento de tarefas escolares, organização do tempo e responsabilidades que se requer de um estudante. Sobre os estudos de Lahire, Alves *et al.* (2013, p. 583-584) esclarecem que:

Em última instância, a tese de Lahire é a de que as ordens material e moral domésticas se traduzem numa ordem cognitiva, que se evidencia não apenas num comportamento mais reflexivo, ponderado, previsível, mas em formas mais racionais de organização do pensamento e da linguagem.

Lahire (1997; 2004), portanto, percebeu a relação presente entre as configurações familiares e os diferentes destinos escolares de estudantes que têm capital familiar inicial bastante semelhante. Segundo o sociólogo, o capital cultural adquirido ou conquistado continua sendo o fator explicativo para o sucesso escolar, mas esse repertório cultural não é transmitido de forma automática. Ao analisar a singularidade das famílias, Lahire (1997) verificou que o fato de os pais terem determinada escolaridade não implica que estes irão se ocupar com a transmissão do conteúdo aos seus filhos ou que estarão presentes para inculcar-lhes práticas de estudo.

Além disso, Lahire (1997) também defende que há outras situações em que as famílias podem contribuir com o sucesso escolar dos filhos, mesmo quando há baixo capital cultural no meio familiar. Essas situações se referem à cultura escrita, racionalidade presente na organização financeira, na ordem moral, autoridade familiar exercida a partir do diálogo e do raciocínio (o que estimula a autonomia e autodisciplina) e as formas de investimento pedagógico, que pode ser manifestado por um superinvestimento ou em apoios discretos e indiretos. Ou seja, para Lahire (1997) há diversos fatores e situações que estruturam as famílias] e que devem ser analisados especificamente. Como esclarece Nogueira (2013, p. 13):

Mesmo dentro de um mesmo meio social, definido em termos do nível de capital cultural e econômico, as famílias seriam muito diferentes entre si. Cada criança seria submetida, assim, a um conjunto singular de experiências socializadoras, tornado possível pela configuração específica de relações sociais presentes em sua família em determinado momento e ao longo do tempo. Como produto dessas experiências e dessas relações sociais, a criança tenderia a incorporar um conjunto mais ou menos diferenciado ou mesmo contraditório de disposições. Conforme esse patrimônio de disposições incorporado, ela estaria mais ou menos apta a atender as exigências da instituição escolar.

Os estudos de pesquisadores brasileiros que trabalham com trajetórias escolares de estudantes oriundos de camadas populares também analisam a herança familiar. Entretanto, nos estudos desses pesquisadores, o sucesso escolar não é explicado apenas a partir da contribuição do meio familiar.

Os estudos de Piotto e colaboradores (PIOTTO, 2009; 2010; PIOTTO; ALVES, 2011; PIOTTO; NOGUEIRA, 2013), por exemplo, indicam a dimensão positiva da escola, mesmo considerando a análise bourdieusiana de reprodução social. Piotto (2009) destaca que para Bourdieu a escola era a segunda forma de acesso à cultura legitimada, mesmo que a transmissão cultural por essa via ocorra de maneira sistemática, “[...] tensa, pretensiosa, sujeita a erros, confusões, que demanda tempo e esforço individual” (PIOTTO, 2009, p. 13). Ou seja, a escola tanto quanto a família, poderia estimular uma predisposição à cultura e poderia se tornar o principal meio de ampliação do capital cultural que, por ventura, não tivessem em seus meios familiares.

Conforme indica o estudo de Piotto e Alves (2011), foi a escola que auxiliou a trajetória escolar prolongada de estudantes universitários e camadas populares. Nesse estudo, foi identificado que, apesar da escola frequentada pelos estudantes ter tido falhas e lacunas na formação escolar, foi o espaço em que as estudantes receberam aprendizados de leitura, escrita, contagem e a certificação que lhes conferiu o direito de prosseguir com a escolarização. Além disso, o gosto pela leitura possibilitou o desenvolvimento do autodidatismo, o que contribuiu para que as estudantes conseguissem ultrapassar as lacunas que não foram preenchidas pelas escolas. Por fim, Piotto e Alves (2011) destacam que foi por meio do espaço institucional que as estudantes adquiriram a capacidade de lidar com ideias, de refletir sobre objetos de conhecimento e a apreciar o conhecimento como um bem cultural valioso.

Outra contribuição da escola para promover a continuidade na escolarização de estudantes de camadas populares está no incentivo ofertado pelos professores. Piotto e Nogueira (2013) verificaram que foi a partir de sugestões e informações recebidas pelos docentes que os estudantes começaram a se familiarizar com a possibilidade de ingressar no ensino superior, algo que não estava no horizonte de suas pretensões. Dessa maneira, os incentivos recebidos pelos professores podem atuar como estímulos de trajetórias escolares prolongadas e sucesso escolar para estudantes de camadas populares.

Esses estudos apontam que foi a partir de experiências escolares e com professores que os jovens de camadas populares encontraram novas perspectivas de vida. Consideramos que a instituição escolar pode contribuir para o sucesso acadêmico ao utilizar os seus meios

pedagógicos para favorecer o estudante que tem baixo capital cultural escolarmente valorizado, proporcionando experiências formativas que ele não teria em seu meio familiar.

Nesse sentido, é importante considerar ainda os elementos que auxiliam o estudante a ter o sucesso acadêmico. Para isso utilizamos as investigações de Coulon (2008) sobre o ofício de estudante, e de Granja (2012), que discute o que podemos considerar por sucesso no percurso acadêmico.

Para Granja (2012) o sucesso universitário tem duas dimensões em sua conceituação: a primeira se refere ao rendimento e desempenho escolar do estudante, que pode ser medido por notas, aprovações nas disciplinas e pelo Índice de Rendimento Acadêmico (IRA). De acordo com Granja (2012), a demanda cada vez maior do mercado de trabalho por níveis altos de escolarização propicia a procura pela formação acadêmica em curtos períodos. Dessa forma, um índice também utilizado para medir o sucesso acadêmico é a taxa de aprovação nos cursos dentro dos prazos estipulados, considerando como parte do insucesso o prolongamento da conclusão. A UFSCar, universidade investigada, também considera o sucesso na graduação a partir da porcentagem de estudantes ingressantes que concluem os seus cursos no tempo previsto (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a).

A segunda dimensão do sucesso universitário analisada por Granja (2012) se relaciona à um caráter subjetivo, com as capacidades e competências a serem desenvolvidas para atender as exigências do campo universitário. Granja (2012) ainda esclarece que a forma como o estudante vivencia a transição do ensino médio para a educação superior pode ser um indicador subjetivo do sucesso universitário. Da mesma maneira, Coulon (2008) associa o sucesso com a adaptação universitária. O trabalho do autor indica que o “[...] sucesso acadêmico depende, em grande parte, da capacidade de inserção ativa dos estudantes em seu novo ambiente” (COULON, 2008, p. 32).

Coulon (2008) esclarece que a inserção ativa do estudante está relacionada com a aprendizagem do ofício de estudante em um novo formato de estudo. Na universidade, a relação com o saber é modificada com a amplitude dos campos intelectuais, a maior necessidade de síntese ou o vínculo que o ensino superior propõe entre os saberes e a atividade profissional. Além disso, na educação superior é exigida uma postura mais autônoma dos estudantes, pois as relações com os professores são reduzidas. Portanto, Coulon (2008) chama a atenção para a responsabilidade da instituição em auxiliar e acompanhar os estudantes para que eles possam se afiliar no ensino superior, ou seja, que possam identificar as propriedades do processo de aquisição do saber na universidade e adquirir a capacidade de identificar, interpretar e (até mesmo) transgredir as regras que permeiam o âmbito acadêmico.

Granja (2012, p. 53) ainda ressalta que “O desempenho acadêmico satisfatório, para muitos estudantes, está relacionado a uma boa adaptação à universidade; ou seja, aos fatores de ordem pessoal e variáveis associadas à instituição”. O desempenho dos estudantes se relaciona com a adaptação pois, como esclarece Coulon (2008), a afiliação se refere ao aprendizado dos códigos universitários, mas também de conseguir o reconhecimento dos professores (que também são os avaliadores) de que os estudantes estão com o domínio suficiente para estarem inseridos no ambiente universitário: “Ter sucesso significa que fomos reconhecidos como socialmente competentes, que os saberes que adquirimos foram legitimados” (COULON, 2008).

Para o autor, uma vez afiliados os estudantes se sentem mais seguros quanto à condição estudantil e diminui a probabilidade de evadirem do curso, “[...] ou seja, quem constrói para si um *habitus* de estudante” (GRANJA, 2012, p. 106). A formação do *habitus* de estudante, portanto, pode ser um indicador de sucesso acadêmico. Coulon (2008) chama a atenção para o papel institucional nessa formação: “[...] o sucesso na universidade passa pela aprendizagem do ofício de estudante e que a entrada na universidade de nada serve se não for acompanhada por um processo de afiliação, ao mesmo tempo, institucional e intelectual” (COULON, 2008, p. 32).

Concordamos com Coulon (2008) ao defender que o sucesso acadêmico se refere à formação do *habitus* de estudante. Ou seja, quando há a capacidade de inserção ativa o agente compreende as regras do jogo do campo, com a aprendizagem do ofício de estudante e quando há o reconhecimento de que o discente é socialmente competente. Acreditamos que esse processo de afiliação e sucesso acadêmico pode ser essencial para a sua permanência na universidade.

Vale ressaltar que buscar os elementos que podem proporcionar o sucesso acadêmico e a permanência universitária é uma forma de não deixar o estudante “[...] depender do acaso para uma ‘inserção plena’ em seus cursos” (HONORATO; HERINGER, 2015, p. 25). Ou seja, como defendido por Piotto (2009) ao analisar a dimensão positiva da escola, a ação institucional tem um importante papel a desenvolver quando nos referimos a um processo de democratização. De acordo com Honorato e Heringer (2015, p. 26):

Somente com ações/políticas bem planejadas e com estudos sociologicamente sistematizados, encontraremos caminhos para se evitar que os “novos estudantes” se convençam de que “não são feitos” para as posições sociais que poderiam ser alcançadas com um diploma superior.

Com base no exposto, entendemos que as ações institucionais são significantes para a inserção de estudantes que apresentam vulnerabilidade social. Contudo, essas ações podem ser ainda mais eficientes ao contemplarem as dimensões de adaptação ao campo científico e acompanhamento pedagógico, propiciando apoio para auxiliar o desempenho acadêmico dos estudantes que evidenciam desvantagens sociais e culturais.

Na próxima seção apresentamos o regimento e as ações da universidade investigada para a permanência dos estudantes. Analisamos a função do programa de tutoria como apoio pedagógico e complementar às ações de permanência e acolhimento estudantil. Essa análise é embasada a partir de investigações de outras experiências com a tutoria entre pares em diferentes universidades da América Latina e investigações sobre os seus desdobramentos no combate à evasão universitária.

4 A POLÍTICA DE PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA UFSCar

Na seção anterior apresentamos as principais políticas de expansão e inclusão relacionadas ao acesso à educação superior pública no país nas duas últimas décadas. Como parte das universidades participantes desse processo expansionista, a UFSCar adotou as propostas das referidas políticas que subsidiaram a sua ampliação. Nesta seção aprofundamos nossa reflexão sobre tal temática, especificando a política de permanência universitária que vem sendo implementada na UFSCar em suas dimensões econômica e pedagógica. Destacamos, em particular, o Programa de Tutoria para a permanência e sucesso acadêmico.

4.1 Evasão e permanência na UFSCar: breve contextualização

Diversos estudos analisam a implementação de políticas públicas na UFSCar. Henriques (2016) analisou a implementação do REUNI na UFSCar durante os anos de 2007 a 2014 e identificou que este programa proporcionou a ampliação do número de servidores-técnicos, docentes, cursos, número de vagas ofertadas na graduação e reservas de vagas para ações afirmativas. Contudo, a taxa de evasão aumentou de 19% para 35% durante o mesmo período. A autora ressalta que um estudo levantado pela instituição evidenciou que os estudantes cotistas mantinham os mesmos desempenhos acadêmicos que os estudantes que ingressaram por meio de ampla concorrência. Esse resultado indica, portanto, que outros fatores estão relacionados com a permanência universitária além das possíveis dificuldades acadêmicas dos estudantes cotistas.

Henriques (2016) ainda acrescenta que outro dado preocupante para a instituição foi a diminuição da taxa de sucesso acadêmico, que caiu de 96% em 2007 para 51% em 2014. Para tanto, A autora conclui que com o REUNI a UFSCar atingiu resultados favoráveis quanto ao ingresso, mas a permanência dos estudantes não atingiu o mesmo efeito. O estudo de Pinheiro (2015) também indicou a relevância de se ter ações de permanência quando há um processo de ampliação e de ações afirmativas nas universidades.

Pinheiro (2015) esclarece que, ao aderir às Ações Afirmativas e, logo após, ao REUNI, a demanda pelos serviços assistenciais também aumentou na UFSCar. Os dados de sua pesquisa indicaram que em 2007 a UFSCar auxiliava 656 estudantes bolsistas, enquanto que no ano de 2013 esse número foi ampliado para 1685 estudantes, representando um aumento de 157%.

Entendemos a permanência universitária como um conjunto de ações institucionais que visam garantir “[...] a efetivação dos estudos com apoio estudantil, qualidade no ensino e todos

os elementos que constituem um ambiente apropriado para o êxito no percurso acadêmico até a integralização do curso” (NUNES; VELOSO, 2015, p. 817). Vale destacar que nas IFES essas ações são previstas a partir do PNAES.

Na análise da permanência de Veloso e Maciel (2015), as autoras compararam as taxas de matrículas e de diplomação, e perceberam que quando há aumento na evasão dos estudantes a permanência está sendo prejudicada. Ou seja, as autoras supõem que alguns fatores podem interferir na trajetória acadêmica e contribuem para a não conclusão do curso (evasão) ou prorrogação do tempo de conclusão da graduação (retenção). Nesse sentido,

[...] entre o ingresso e a conclusão existem variáveis cuja relação precisa ser analisada com base nas determinações internas da Instituição de Educação Superior, bem como das políticas educacionais. Podemos afirmar que a permanência na educação superior se apresenta, atualmente, como um grande desafio para o acesso a esse nível de ensino (VELOSO, MACIEL, 2015, p. 245).

O desafio do acesso, portanto, é ampliar as condições de permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos presenciais das IFES, o que é também o objetivo do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Esse plano federal ressalta que as ações de assistência estudantil devem viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e prevenir a retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010).

De acordo com o PNAES (BRASIL, 2010) é responsabilidade de cada instituição executar essas ações, como também definir os critérios e o método de seleção dos estudantes beneficiados. Além disso, o plano também estabelece que as ações para a permanência devem se voltar para moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Gimenez e Maciel (2016) defendem que a permanência universitária pode ser compreendida para além de políticas sociais com ações relacionadas à assistência estudantil, apontando um sentido mais amplo que se refere às dificuldades dos estudantes. Tais dificuldades podem ser oriundas de diferentes causas (econômicas, sociais, culturais, psicológicas e pedagógicas), o que implica considerar o olhar dos estudantes para elaborar uma proposta de permanência mais condizente com a realidade de cada universidade. Da mesma forma, Portes (2015) destaca que não há clareza sobre como as instituições irão empregar os

recursos recebidos pelos PNAES, o que torna necessário um acompanhamento profissional para considerar as várias manifestações de dificuldades dos estudantes oriundos de meios populares.

4.2 A permanência universitária da UFSCar: dimensão econômica

A permanência universitária da UFSCar foi regulamentada pelo Conselho de Assuntos Comunitários e Estudantis (CoACE), em 02 de abril de 2012, com a Resolução nº 3. Essa resolução dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil (PAE) e a finalidade do programa é “[...] apoiar a permanência e a diplomação de alunos matriculados em cursos presenciais, para obtenção do primeiro diploma de graduação, que se encontrem em situação de vulnerabilidade socioeconômica devidamente comprovada” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2012). A proposta do PAE é propiciar condições de permanência a partir do apoio financeiro aos estudantes.

Esse respaldo financeiro é ofertado em cinco modalidades: bolsa-atividade (dedicação de oito horas semanais em que o estudante se insere em atividades acadêmicas e administrativas); bolsa-moradia (vaga em moradias interna, externa ou a bolsa em dinheiro); bolsa-alimentação (refeições gratuitas no restaurante universitário); auxílio transporte (vinculado às moradias externas e distantes do campus) e apoio emergencial (para estudantes de outros estados e durante o período da matrícula até o resultado final do processo de solicitação das bolsas).

A bolsa-atividade é de natureza social, acadêmica e cultural e se refere à dedicação de oito horas semanais em que o estudante se insere em atividades acadêmicas e administrativas da instituição. Essas atividades devem favorecer habilidades e competências importantes à formação acadêmica, que sejam vinculadas ao curso do estudante bolsista e oferecer flexibilização para serem cumpridas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2012).

A bolsa-moradia visa auxiliar os estudantes que não residem no município do campus do curso matriculado. Há três modalidades: vaga na moradia interna no campus; vaga em moradia externa do campus, alugada pela universidade; e a bolsa em dinheiro. O PAE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2012) esclarece que as moradias são destinadas exclusivamente aos estudantes universitários, não podendo outro familiar ou dependente residir no mesmo ambiente. Para isso, as estudantes grávidas e os demais estudantes que sejam mães/pais de crianças de até 5 anos e 11 meses são contemplados com uma Bolsa-moradia Mãe/Pai, com um valor superior em relação aos demais bolsistas. A mesma situação

serve para os estudantes que tenham necessidades especiais ou com filhos que tenham deficiências que os impossibilite a vida com autonomia, independentemente da idade.

Vinculada à Bolsa-moradia, a universidade também oferece o Auxílio Transporte. Esse auxílio se destina aos estudantes beneficiados com uma vaga em uma das moradias externas da UFSCar que sejam distantes do campus. O PAE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2012) também disponibiliza esse auxílio aos estudantes contemplados com a Bolsa-moradia em dinheiro, quando suas residências forem distantes da universidade. Esse apoio financeiro é fornecido apenas quando o estudante não tiver esse auxílio por outras instituições.

A Bolsa-alimentação possibilita que o estudante receba duas refeições diárias e gratuitas (almoço e jantar) nos restaurantes universitários (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2012). Vale ressaltar que após reivindicações de movimentos estudantis, os bolsistas também passaram a receber o café da manhã oferecido pelo restaurante universitário.

Por fim, o PAE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2012) inclui uma modalidade de apoio financeiro denominado de Acolhimento Emergencial. Essa ação é voltada aos estudantes moradores de outros estados e que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica para arcar com as despesas iniciais de moradia e alimentação. Dessa maneira, esse apoio é temporário e de caráter emergencial, dado ao estudante no período da matrícula na universidade até o resultado final do processo de solicitação das bolsas anteriormente citadas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2012).

Exceto a Bolsa-atividade, que é custeada com os recursos da universidade, as ações do PAE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2012) são financiadas pelo PNAES (BRASIL, 2010). Assim, os valores recebidos pelo PNAES são destinados exclusivamente ao suporte para os bolsistas, ou seja, estudantes matriculados em primeira graduação e que foram deferidos no processo de avaliação socioeconômica realizado para verificação da vulnerabilidade socioeconômica. Na UFSCar, quem se responsabiliza pelo planejamento, elaboração, execução e avaliação dessas ações é a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE), a qual afirma que com os recursos do PNAES são “[...] pagos os auxílios financeiros aos alunos (alimentação, moradia e transporte), além de manter o custeio de serviços (moradias estudantis) destinados exclusivamente a esse público” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a, p. 125).

Segundo o Relatório de Atividades da UFSCar, em 2018 a universidade recebeu e gerenciou R\$8.944.66,22 referentes ao suporte do PNAES. Contudo, foi declarado que esse valor não era suficiente para suprir a demanda do PAE, tendo a UFSCar complementado o orçamento com cerca de R\$2.480.000,00 para amparar benefícios indiretos aos estudantes,

como complementação de custeio do subsídio ao uso dos restaurantes universitários para bolsistas, manutenção de postos de portaria e manutenção predial das moradias estudantis (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a). A Tabela 1, apresentada a seguir, indica os valores das bolsas pagas, em 2018, no campus de São Carlos.

Tabela 1: Valores das bolsas PAE

BOLSAS	VALORES (R\$)
MORADIA	350,00
MÃE/PAI	550,00
ATIVIDADE	180,00
AUXÍLIO ALIMENTAÇÃO EMERGENCIAL	110,00
ALIMENTAÇÃO EM SÃO CARLOS	394,50

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a.

Os valores de alimentação são diferenciados nos campi da universidade, pois cada campus estabelece o contrato de serviço com uma empresa terceirizada de alimentação a qual estipula um valor (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a). Os valores de transportes também são diferenciados, porém essa bolsa não existe no campus de São Carlos por se referir ao transporte de estudantes residentes em moradias externas, que estão distantes do campus, o que não é o caso do campus de São Carlos.

Foram 1.851 estudantes contemplados com as bolsas do PAE em 2018 no campus de São Carlos, sendo 125 estudantes a mais que no ano anterior. Para ingressarem no programa, os estudantes interessados são submetidos à uma análise socioeconômica para verificação de situação de vulnerabilidade.

Em 2018 foram submetidos 963 novos estudantes interessados e renovados 1.534 processos, pois a validade de auxílio é de um ano sendo necessária a renovação caso o estudante deseje continuar no programa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a).

Assim, dos 2.497 estudantes que recorreram aos auxílios ofertados pelo PAE, apenas 74,12% foram atendidos no campus de São Carlos. Ou seja, um pouco mais de 25% dos estudantes que solicitam alguma modalidade de bolsa-auxílio não são atendidos pelo principal programa de permanência. Ao considerarmos todos os campi, a UFSCar teve 12.406 estudantes matriculados e 2.615 beneficiados com o PAE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a). Portanto, o PAE apoia a permanência de 21,07% dos estudantes matriculados na universidade.

Em relação às moradias estudantis, o campus de São Carlos é o único que contém moradias próprias. São sete prédios com 72 apartamentos e capacidade para 534 vagas. Já as

moradias externas foram interrompidas nesse campus diante de um estudo levantado pela Seção de Moradias que indicou a inviabilidade de se manter imóveis alugados pela universidade. Gradualmente (e a partir de um intenso diálogo) os estudantes residentes nesses imóveis foram alocados para a bolsa em espécie. Portanto, desde 2018 não há moradia externa no campus de São Carlos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a).

Apresentamos, a seguir, a quantidade de estudantes beneficiados em cada modalidade de auxílio no campus de São Carlos.

Tabela 2 – Quantidade de estudantes beneficiados por auxílio (campus São Carlos)

AUXÍLIO	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
MORADIA VAGA	504
MORADIA EM ESPÉCIE	1.075
BOLSA MÃE/PAI	29
ALIMENTAÇÃO	1.836
BOLSA ATIVIDADE	72

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a. Elaboração da pesquisadora

Também foi indicado que 25% das vagas da Unidade de Atendimento à Criança (UAC), unidade de Educação Infantil situada dentro da universidade, são destinadas aos filhos de estudantes beneficiados pelo PAE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a).

Há outras modalidades de bolsas assistenciais que são geridas pela ProACE, porém são de outras instâncias e não compõe o PAE, o que significa que não são pagas pelos recursos do PNAES. Para essas bolsas, os recursos são repassados diretamente para os estudantes. Estão inclusas nessa modalidade: a Bolsa Permanência, oriunda do Governo Federal para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e estudantes indígenas e quilombolas (com 155 estudantes indígenas e 30 não indígenas contemplados com essa bolsa); e a bolsa referente ao Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes), o qual visa “[...] fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos – em especial os africanos – nas áreas de educação e cultura” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a, p. 131). Os 14 estudantes contemplados pela bolsa Promisaes são estrangeiros e participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a).

A importância das bolsas de auxílio financeiro para os estudantes da UFSCar foi destacada no estudo de Cavichiolo (2019). Segundo os resultados trazidos pela autora, tais bolsas foram fundamentais para a permanência universitárias, sem as quais seria impossível a conclusão de cursos de graduação para os estudantes cotistas. Ainda assim, Cavichiolo (2019)

esclarece que os valores das bolsas estão defasados diante das necessidades dos estudantes, fazendo com que estes procurem outras formas de complementação da renda.

Além dessas ações, a ProACE também é responsável pelos “assuntos comunitários”, ou seja, que dão suporte à qualidade de vida de todos os membros da comunidade UFSCar. Nesse âmbito, são oferecidas ações nas áreas de Alimentação e Nutrição, Esportes, Educação Infantil e Saúde (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a). Contudo, essas áreas também são amparadas pelo PNAES como necessárias para criar as condições de permanência dos estudantes, assim como o apoio pedagógico. Portanto, consideramos que o principal programa de assistência estudantil na UFSCar se refere ao apoio econômico para subsistência. Contudo, Nunes e Veloso (2015) esclarecem que o apoio financeiro não é suficiente para garantir a permanência estudantil, mas que devem ser analisados outros fatores para a adaptação e o bem-estar dos estudantes universitários.

4.2.1 Ações institucionais de acolhimento e incentivo à permanência estudantil na UFSCar

Além de Nunes e Veloso (2015), também Paula (2017) discute a insuficiência do apoio econômico para a permanência estudantil e ressalta que após a implantação do PNAES, em 2007, não houve aumento significativo nos índices de estudantes concluintes na graduação. Os estudos da autora indicam que existem outros fatores impactantes na permanência dos estudantes que deveriam estar inclusos nas ações das instituições.

A política assistencialista que tem sido implementada pelas universidades federais brasileiras baseia-se sobretudo no suporte financeiro aos estudantes carentes, ainda muito aquém da demanda, deixando em plano secundário as suas necessidades de ordem acadêmica, simbólica e existencial, relacionadas a sentimentos de não pertencimento a um ambiente ainda elitista e pouco propício à inclusão (PAULA, 2017, p. 312).

Considerando os resultados recentes de ampliação da evasão na universidade, conforme já assinalado anteriormente, a UFSCar estabeleceu um programa complementar ao PAE, definido na Resolução COACE n.º116 de 12 de julho de 2018, e denominado de Programa Institucional de Acolhimento e Incentivo à Permanência Estudantil (PIAPE), proposto e executado pela ProACE. O PIAPE contempla as ações de “[...] inserção ao ambiente universitário, de redução de fatores determinantes da reprovação, da evasão e do sofrimento mental dos estudantes” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018b, p. 2). As

atividades amparadas por esse programa buscam incentivar o acolhimento, a permanência estudantil, o enfrentamento da violência institucional, e das situações de vulnerabilidade socioeconômica em complementação às medidas institucionais existentes.

O PIAPE foi estabelecido na UFSCar com a intenção de proporcionar ações para atingir as áreas estabelecidas pelo PNAES que não estavam sendo consideradas no PAE. Contudo, é destacado no programa que não serão subsidiadas as atividades na área de apoio pedagógico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018b), provavelmente por essa área estar sendo trabalhada pela Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (CAAPE) e com o Grupo de Tutoria PAAEG.

O PIAPE realiza uma seleção anual de projetos, para atender as áreas citadas do PNAES. A seleção dos projetos é realizada por uma comissão de avaliação indicada pelo Conselho de Assuntos Comunitários e Estudantis (CoACE), composta por docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes. Os projetos devem ter pelo menos um coordenador responsável pela execução (docente ou servidor técnico-administrativo com, no mínimo, 20 horas semanais de dedicação à UFSCar) e um estudante de graduação que recebe uma bolsa para desenvolver as ações do projeto. Os demais integrantes do projeto são enquadrados como voluntários e todos recebem uma certificação das atividades pela ProACE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018b).

Considerando os limites orçamentários e a atual fase instável de recursos destinados às universidades federais, a UFSCar define que o valor da bolsa destinada ao estudante de graduação será estabelecido a cada edital anual, sem a necessidade de manter o mesmo valor (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018b). Em 2019, primeiro ano de realização do programa PIAPE, a bolsa teve o valor de R\$400,00 e foram aprovados 19 projetos que propunham ações que atendiam os objetivos do PIAPE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2019a). De acordo com as diretrizes da Resolução do programa e do edital de seleção dos projetos, os objetivos que orientaram a escolha das propostas foram:

Contribuir para potencialização dos espaços comunitários/coletivos de convivência da UFSCar; II. Promover a convivência entre os diferentes atores universitários, pautada no respeito às diversidades e singularidades, potencializando e/ou construindo redes de apoio; III. Potencializar a construção e/ou fortalecimento de redes de suporte social com atores internos e/ou externos à universidade; IV. Contribuir para inserção do estudante ao ambiente universitário; V. Contribuir para a redução de fatores determinantes da reprovação e da evasão dos estudantes dos cursos de graduação; VI. Contribuir para a democratização dos processos de ensino-aprendizagem; VII. Ofertar apoio a ações de prevenção e/ou cuidado às demandas de sofrimento mental advindas do, ou vividas no contexto universitário; VIII. Promover

ações e atividades visando a prevenção e posvenção do suicídio junto à comunidade acadêmica da UFSCar, com ênfase nos(as) estudantes dos cursos de graduação; IX. Valorizar ações de acolhimento e reconhecimento da diversidade do perfil dos estudantes; X. Promover ações de mediação de conflitos e relações institucionais saudáveis; XI. Promover ações que visem o enfrentamento das situações de vulnerabilidade socioeconômica (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018b).

Assim, no segundo semestre de 2019 ocorreu a primeira experiência de desenvolvimento de projetos, visando proporcionar um melhor acolhimento e permanência na UFSCar, com ações complementares ao PAE. O Quadro 6 apresenta os títulos dos projetos e os departamentos aos quais os proponentes estão vinculados.

Quadro 4 – Projetos aprovados pelo PIAPE

Título	Campus / Departamento
Rede de acolhimento dos calouros da física 2019	Sorocaba / Departamento de Física, Química e Matemática
Violência de gênero na universidade: saindo da invisibilidade	São Carlos / Departamento de Metodologia de Ensino
Espaço seguro: acolhimento e estratégias e enfrentamento às violências cotidianas do racismo e do machismo	São Carlos / Departamento de Terapia Ocupacional
Prevenção da violência nas relações de intimidade entre universitários	São Carlos / Departamento de Enfermagem
O cuidado com estudantes universitários em situação de sofrimento psíquico	São Carlos / Departamento de Educação
UFSCar de muitas línguas – Divulgação da diversidade cultural e linguística da UFSCar	São Carlos / Departamento de Letras
Horta comunitária na moradia estudantil	São Carlos / Secretaria Geral de Gestão Ambiental e Sustentabilidade
Múltiplas ações para inserir e motivar estudantes do CCA/UFSCar através do Grupo de Estudos e Trabalho em Agropecuária (GETAP)	Araras / Departamento de Biotecnologia e Produção Vegetal e Animal
Softwares matemáticos como ferramenta de aprendizagem de conteúdos de matemática	Araras / Departamento de Biotecnologia e Produção Vegetal e Animal

Apropriação da cultura e do espaço acadêmico	São Carlos / Departamento de Matemática
Praticar juntos: UFSCar Lagoa do Sino 2019	São Carlos / Departamento de Matemática
Ensino aprendizagem dialógico interdisciplinar sobre temas esponde ia em contexto da sociedade da informação	São Carlos / Departamento de Matemática
Desenvolvimento de uma biblioteca gráfica didática para auxílio no aprendizado e na redução da evasão de alunos em disciplinas correlatas à computação gráfica	Lagoa do Sino / Biblioteca
Desenvolvendo autonomia – primeiros passos para a vida adulta e acadêmica	São Carlos / Departamento de Engenharia Elétrica
Meditação para promoção da cultura de paz, felicidade da saúde	Sorocaba / Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades
Práticas de movimento corporal e danças de salão	São Carlos / Departamento de Ciência da Informação
Vozes – a zine de todos	São Carlos / Departamento de Computação
Grupo reflexivo sobre violência de gênero	São Carlos / Departamento de Engenharia Elétrica
Zines na moradia – MORASZine	São Carlos / Departamento de Terapia Ocupacional

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2019b. Organização da pesquisadora

Podemos verificar no Quadro 6 que o PIAPE está promovendo ações que abrangem elementos importantes para a permanência do estudante e complementares ao respaldo econômico financiado pela assistência estudantil da universidade. Também é um programa que envolve outros setores da instituição, favorecendo a discussão sobre a permanência universitária em diferentes departamentos. Segundo Arias, Cataño e Restrepo (2017), o trabalho colaborativo e em rede com os agentes sociais contribuem para a diminuição da evasão, pois a permanência envolve um sentido de qualidade na vida universitária. Contudo, como mencionamos anteriormente, o PIAPE não objetiva proporcionar uma ação específica para o apoio pedagógico.

Em pesquisa anterior realizada na UFSCar (MATTOS; FERNANDES, 2019b), identificamos que o apoio pedagógico se faz tão necessário quando o auxílio financeiro para a permanência universitária. Para superar as dificuldades acadêmicas, os estudantes procuram o

apoio de colegas, buscam prolongar o período da graduação e respeitar os próprios limites. Esses elementos indicam que os estudantes não encontraram uma ação institucional para apoiá-los da mesma forma que encontraram quando a questão era de auxílio financeiro. Apesar de haver propostas de acompanhamento acadêmico na UFSCar, em especial a proposta de tutoria entre pares, estas têm pouca visibilidade entre os estudantes, o que dificulta sua inserção e permanência na universidade. Nesse sentido, ressaltamos a importância da promoção de ações de cunho pedagógico, aliadas aos auxílios financeiros no regimento de permanência universitária.

Conforme defende Portes (2015), a permanência é um direito para os estudantes provenientes dos meios populares:

Direito que tem todo estudante proveniente dos meios populares que entrou na universidade pública – em seus diferentes cursos e turnos e por quaisquer meios – de ter condições materiais, físicas, mentais e culturais que permitam o desenvolvimento de seu aparato cognitivo e cultural e possibilitam o acesso ao conhecimento, mesmo que de forma gradativa, processual, para que ele possa levar adiante o curso no qual ingressou, de forma que possa se sentir diferente em função da origem e do pertencimento étnico-racial, ma não discriminado em função do conhecimento que não pode adquirir por ter vindo de uma escola pública, no seu conjunto, abandonada pelo Estado, por não possuir tempo e condições materiais suficientes para se dedicar à preparação para a vida universitária, para gozá-la na sua plenitude (PORTES, 2015, p. 139).

Na mesma direção de nosso estudo (MATTOS; FERNANDES, 2019b), Heringer e Honorato (2014) esclarecem a diferença entre permanência e assistência. Segundo as autoras, as políticas de assistência estudantil “[...] teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas” (HERINGER; HONORATO, 2014, p. 325). Essas políticas assistenciais seriam específicas e destinadas aos estudantes em situação de vulnerabilidade, em que poderiam ter a sua permanência na universidade prejudicada por dificuldades financeiras. A permanência, entretanto, possui maior abrangência e suas políticas deveriam ser pensadas para todos os estudantes, pois inclui aspectos de diferentes formas de inserção na vida acadêmica.

4.3 A permanência universitária da UFSCar: dimensão pedagógica

Na UFSCar, as ações de cunho pedagógico são realizadas pela Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (CAAPE), vinculada à Pro-Reitoria de Graduação. Dentro dessa proposta, há o Grupo de Tutoria PAAEG no qual o

acompanhamento é realizado por estudantes tutores (que estão mais avançados nos cursos e detêm bons rendimentos acadêmicos) aos estudantes ingressantes e aos que demonstram maiores dificuldades em acompanhar as disciplinas dos cursos de graduação. É dentro desse Programa de Tutoria PAAEG que investigamos os desdobramentos das ações de permanência que a universidade oferece aos estudantes que recebem o acompanhamento pedagógico, ou seja, os estudantes tutorados.

Lima, Malange e Barbosa (2016) também ressaltam a importância de ações pedagógicas e acadêmicas serem inerentes à permanência universitária. De acordo com os autores:

Estudar a permanência nos remete a pensar a dinâmica acadêmica, num conjunto que possa oportunizar a participação dos estudantes em ações qualificadoras do ensino, ligadas a qualquer um dos eixos que sustenta a universidade (ensino, pesquisa e extensão). A inserção dos estudantes nessas ações é de grande valia para a sua fixação nesse espaço e esse envolvimento poderá garantir a sua permanência (LIMA, MALANGE, BARBOSA, 2016, p. 1286).

Podemos perceber, portanto, que as ações do Programa de Tutoria PAAEG podem ser consideradas como complemento das ações da UFSCar para a permanência dos estudantes de graduação. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, o programa de Tutoria da UFSCar, analisando-o a partir de experiências de universidades de diferentes países latino-americanos que foram investigadas a fim de identificar o impacto da proposta de tutoria entre pares para a permanência universitária.

4.3.1 O respaldo do Programa de Tutoria para a permanência e sucesso acadêmico

A UFSCar teve a sua primeira proposta de tutoria no ano de 2005 a partir de uma parceria do Departamento de Matemática com a Pró Reitoria de Graduação (ProGrad). Nessa modalidade de tutoria, os estudantes com bons desempenhos acadêmicos auxiliavam os estudantes ingressantes na disciplina de Cálculo 1 durante o primeiro semestre. Em 2008, essa modalidade foi ampliada para o segundo semestre, em que eram acompanhados os estudantes da turma de recuperação de Cálculo 1. Com o passar dos anos, o Programa de Tutoria foi sendo expandido e passou a atender todas as turmas de Cálculo 1, Cálculo Diferencial e Integral 1, Cálculo Diferencial e Integral A, Geometria Analítica e Vetores e Geometria Analítica no primeiro e segundo semestre (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018c).

Em 2008, em paralelo à proposta inicial de tutoria, foi criada uma segunda proposta de tutoria, a qual era chamada de “Tutoria de Acolhimento e Apoio aos Estudantes de Graduação”. Nessa modalidade, uma iniciativa da ProGrad, a atenção da tutoria não era na atuação em conteúdos curriculares, mas proporcionar um apoio aos estudantes em “[...] assuntos gerais relacionados ao funcionamento da universidade como um todo e a melhor forma de buscar auxílios e soluções para questões de naturezas diversas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018c, online). Cada curso tinha um tutor disponível para auxiliar os estudantes na familiarização com o ambiente acadêmico e para tirar dúvidas em relação ao ambiente acadêmico.

Essas duas propostas de tutoria foram encerradas em 2015. Algumas das principais dificuldades em desenvolver as propostas se referem ao

[...] início tardio das atividades, disponibilidade e adequação de espaço físico, controle da frequência e dos atendimentos dos tutores, bolsas com baixos valores ofertados por curtos períodos que não se mostravam atrativas para os tutores e, inclusive pelos motivos descritos anteriormente, baixa adesão dos estudantes ao programa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS 2018c, online).

Vale destacar que, enquanto existiam essas modalidades de tutoria, outras propostas estavam sendo elaboradas: uma no campus de Sorocaba, voltada para a matemática, e outra no campus de São Carlos, voltada especificamente para estudantes estrangeiros e indígenas, a qual se mantém ativa atualmente e contempla outras áreas de conhecimento (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018c).

Ao ser criado o Programa de Tutoria PAAEG, portanto, foram consideradas as dificuldades e experiências anteriores para se elaborar uma proposta mais eficaz, sendo que o Programa se ampliou para todas as áreas de conhecimentos e em todos os *campi* da UFSCar. Entre as principais orientações, a primeira se refere a atenção para as disciplinas iniciais dos cursos com altos índices de retenção. De acordo com o Edital do Programa,

Os altos índices de retenção nas disciplinas iniciais dos cursos se revelam como grandes entraves para o desempenho do estudante ao longo de sua graduação, afetando também e cada vez mais a demanda dos departamentos por reofertas de disciplinas e retardando o tempo de conclusão dos cursos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018c, p. 2).

Essa atenção no período inicial é de suma importância, pois um índice comum de evasão na Educação Superior é de 30%, especialmente entre os estudantes de primeiro ano (MUÑOZ

et al., 2016; AGUILERA *et al.*, 2017; BAGGINI; MOREIRA, 2017). Galviz, *et al.* (2016) afirmam que é nessa fase de ingresso que se tem os dois momentos mais críticos em que a evasão é maior: o primeiro contato com a instituição, quando os estudantes têm as suas primeiras impressões sobre as características institucionais, e os primeiros semestres, no processo de adaptação social e acadêmico ao terem contato direto com o ambiente universitário.

Muñoz *et al.* (2016) ressaltam que a permanência no primeiro ano é fundamental, pois constitui um período que afeta significativamente a trajetória de êxito dos estudantes. Da mesma forma, Herrera, Coronilla e Velasco (2016) também destacam a importância de acompanhar o estudante no ano inicial devido à fase de transição e a fim de adaptar e consolidar a vida universitária para os ingressantes.

Diante deste cenário, é comum nas diferentes concepções de tutoria entre pares encontrarmos a preocupação com ações voltadas para os estudantes ingressantes. Baggini e Moreira (2017) esclarecem que entre as funções da tutoria está a melhor transição do ensino médio para a educação superior, a adaptação do estudante, facilitar a construção identitária de universitário e potencializar a trajetória educativa, como também a cultura da aprendizagem. Elementos esses primordiais para quem inicia sua trajetória na universidade.

Outra preocupação da proposta do Grupo de Tutoria PAAEG é com a necessidade de o início das atividades de tutoria acompanharem o início do semestre letivo. Com as experiências anteriores de tutoria na UFSCar, foi identificada a falha do início tardio das atividades, pois estas começavam quando o processo de evasão já estava ocorrendo. Uma terceira questão é a concentração dos atendimentos em um único local, facilitando a procura do estudante, quando ele precisa do atendimento de um tutor. Segundo o edital do Programa, a diversificação de espaços pode ser um empecilho para o estudante que precisa de um auxílio. Há muitos discentes que têm certa resistência em aceitar o convite de criar uma rotina de estudos e um acompanhamento pelo tutor, pois procuram outras alternativas para o sucesso acadêmico. Portanto, a proposta do Programa acredita que “Se pudermos facilitar-lhes o acesso aos tutores, acreditamos que a adesão será otimizada” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018c, p. 2).

Na pesquisa de Lujambio e Couchet (2017) 87% dos estudantes ingressantes acharam interessante ter um tutor, pois foi a partir da figura deste estudante par que os ingressantes encontraram informações, vínculos e a tutoria como prática de ensino. As autoras concluem que o desenvolvimento das tutorias entre pares impacta positivamente os alunos ingressantes, devido à figura do tutor, entendida como fundamental para aproximar o nível universitário ao ensino médio, anteriormente cursado pelos estudantes.

A abordagem do trabalho de informação por parte do tutor aparece como um dos aportes centrais identificados pelos ingressantes. O universo de incertezas dos estudantes em relação à vivência do ingresso em uma instituição nova e complexa é apaziguado ao compartilharem o início do caminho com um par mais experiente (LUJAMBIO; COUCHET, 2017).

Também a investigação de Muñoz *et al.* (2016) ressaltou a importância do tutor para os estudantes ingressantes. Os resultados dos autores indicam que ter um tutor ajuda os estudantes a formarem suas próprias redes e os inspira a se esforçarem mais dentro dos cursos, pois o tutor se torna um modelo para o grupo de tutorados. Foi apontada também a importância do Programa para os estudantes que são a primeira geração de suas famílias a ingressarem nesse nível escolar.

Outro aspecto que o Programa de Tutoria PAAEG focaliza é a capacitação do tutor. As atividades de capacitação dos tutores selecionados ocorrem duas vezes ao ano, sempre em início de semestre. Nessas atividades, os tutores são

[...] fortemente orientados a estimularem atitudes ativas dos estudantes no processo de aprendizagem, incentivando o estabelecimento de rotinas apropriadas de estudo e contribuindo para a conquista da autonomia dos alunos na busca de um desempenho excelente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018c, p. 3).

Essa capacitação é um dos elementos essenciais para uma proposta de tutoria entre pares (HERRERA; CORONILLA; VELASCO, 2016). Os estudos de Herrera, Coronilla e Velasco (2016) demonstram que o tutor se defronta com o desafio de enfrentar a diversidade de alunos e responde -los em seu processo de aprendizagem, facilitando-lhes um desenvolvimento integral que os prepare para a vida. Dessa maneira, é importante trabalhar a sua formação, pois é nesse momento que o tutor busca assumir a tutoria grupal como uma estratégia pertinente e necessária, além de gerar conhecimentos e ferramentas para o êxito dos objetivos do programa de tutorias de cada entidade. Para o Grupo de Tutoria PAAEG, a formação é tão fundamental que é ressaltado em seu edital que os tutores que não participam das atividades formativas não poderão usufruir das bolsas e serão substituídos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018c, p. 10).

Nesse sentido, os objetivos do Programa de Tutoria PAAEG são:

1. oferecer suporte acadêmico aos estudantes de graduação da UFSCar, especialmente nas disciplinas destinadas aos alunos ingressantes que possuem alto índice de retenção;
2. oferecer suporte nos conteúdos de ensino fundamental e médio aos estudantes ingressantes que possuam eventuais lacunas de aprendizagem

- em conteúdos que sejam pré-requisitos essenciais para o bom aproveitamento das disciplinas com alto índice de retenção;
3. estimular o desenvolvimento de hábitos adequados de estudos, oferecendo apoio a organização de rotinas eficientes de trabalho;
 4. integrar o estudante ao ambiente acadêmico e incentivar o convívio em grupos e a troca de experiências;
 5. estimular entre os estudantes uma postura consciente de suas próprias responsabilidades (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018c, p. 8).

Nesses objetivos, percebemos que a finalidade de atuação do Grupo de Tutoria PAAEG não se refere apenas ao aprendizado de conteúdos, mas inclui ações de acolhimento, integração, organização e responsabilidade sobre os estudos e aprendizados. Da mesma forma, Gabrie *et al.* (2017) esclarecem que os objetivos fundamentais da tutoria se vinculam com a permanência dos estudantes ao facilitar a sua integração e adaptação ao mundo universitário, aumentar o rendimento acadêmico e a qualidade da aprendizagem na formação profissional, desenvolvendo habilidades tanto cognitivas como afetivas, pertencentes ao processo de aprendizagem.

Em relação ao seu desenvolvimento, o Programa de Tutoria PAAEG tinha três modalidades em 2017, seu primeiro ano de atuação: a Tutoria de Nivelamento, em que o foco eram os conteúdos de ensino fundamental e médio; a Tutoria de Acompanhamento, em que o tutor se reúne semanalmente com um grupo fixo de estudantes para tratar de uma disciplina específica; e a Tutoria Livre, na qual o tutor pode receber qualquer aluno para uma sessão única de duas horas de estudo.

Vale destacar que os estudantes tutores recebem uma bolsa no valor de R\$400,00 e têm uma dedicação de 12 horas semanais para as atividades do Programa. O tutor também não pode acumular a bolsa da tutoria com outras bolsas de fomento à pesquisa ou ter duplicidade de tutoria. Ou seja, um tutor só pode atuar em relação a uma disciplina. Os tutores são selecionados e acompanhados por supervisores, que podem ser docentes indicados pelos departamentos da UFSCar, como também por servidores técnico-administrativos que tenham formação compatível com a função e área de conhecimento (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018c). Não estão especificados os critérios de seleção dos tutores, apenas é indicado aos supervisores que dêem preferência para os estudantes que apresentem excelência acadêmica.

Outro aspecto essencial do Programa de Tutoria PAAEG se refere às avaliações realizadas a fim de buscar adequações e melhorias para uma maior eficiência. Essas avaliações são realizadas a partir do levantamento de relatórios dos tutores, supervisores e relatos durante as atividades formativas. Para Herrera, Coronilla e Velasco (2016), a avaliação é um elemento

indispensável da tutoria, na qual se deve considerar os seguintes elementos: desenvolvimento da atividade tutorial, nível de satisfação dos membros do grupo sobre a efetividade das ações do tutor, problemas de aprendizagem, problemáticas em comum, trâmites escolares, cumprir os compromissos, resultados acadêmicos, funcionamento do grupo e identificação de aspectos institucionais de melhoria, entre outros (HERRERA; CORONILLA; VELASCO, 2016).

Devido à baixa adesão dos estudantes tutorados na Tutoria de Nivelamento, atualmente estão em funcionamento as tutorias de Acompanhamento e a Livre, com incorporações da Tutoria de Nivelamento. Apesar da Tutoria de Acompanhamento ser a mais efetiva para melhorar o desempenho acadêmico, a Tutoria Livre é a mais procurada pelos estudantes. Segundo o edital do Programa, isso ocorre provavelmente porque a cultura de estudo rotineiro e continuado não é uma bagagem trazida pelos estudantes, os quais foram acostumados com apoio pedagógico pontual, enquanto formato de “monitoria” ou “plantão de dúvidas” durante a educação básica. Ainda assim, os tutores relataram a evolução nos aprendizados dos estudantes na modalidade de Tutoria Livre (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018c, 2018, p. 4).

Já no primeiro ano de atuação do Grupo de Tutoria PAAEG, os relatórios dos supervisores e tutores foram unânimes “[...] quanto à relevância e potencial de êxito do Programa para mudar os alarmantes índices de retenção que temos presenciado” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018c, p. 2). Em relação ao impacto da tutoria entre pares no rendimento acadêmico, Muñoz *et al.* (2016) afirmaram, que os estudantes que mais frequentaram as tutorias destacaram em maior medida que a proposta teve impacto em seu rendimento acadêmico no primeiro ano. Em uma pergunta aberta para compreender melhor esse impacto, os estudantes apontaram que o programa auxiliou na melhoria da compreensão das disciplinas dos cursos e a reforçar os conteúdos. Também assinalaram que os tutores ensinaram técnicas de estudo específicas para os cursos e tiveram disponibilidade em responder as dúvidas, além de, muitas vezes, terem facilitado o acesso ao material de estudo.

Em relação ao grau de satisfação, os autores indicam que os estudantes que mais frequentaram as tutorias apontaram maior satisfação com o programa (6,3 de uma pontuação máxima 7,0), enquanto que os estudantes que participaram pouco assinalaram um grau de satisfação menor (4,6 de 7,0). Os estudantes também apontaram cinco elementos de apoio da tutoria na inserção universitária: apoio acadêmico (reforço dos conteúdos por instâncias personalizadas), tutores (por serem pares, próximos e pelo bom tratamento), âmbito social (laços sociais em um ambiente protegido), características das tutorias (grupos pequenos que

servem como introdução à vida universitária) e outros apoios do programa (outras ações que compõem o acompanhamento) (MUÑOZ, *et al.*, 2016).

Gabrie *et al.* (2017) afirmam que as contribuições geradas pelas tutorias entre pares decorrem, também, da aprendizagem grupal. Nessa modalidade, os estudantes se sentiram mais à vontade e cómodos para resolver as dúvidas, sem temerem maus-tratos. Também possibilitou ao estudante socializar com pessoas desconhecidas e compartilhar diferentes experiências. Os autores afirmam que a percepção da tutoria como um espaço de aprendizagem grupal pode favorecer a permanência acadêmica, na medida em que possibilita a criação de redes de apoio, estimulando a motivação, adaptação e integração dos estudantes (GABRIE *et al.*, 2017).

Outro ponto destacado por Gabriele *et al.* (2017) se refere à reflexão sobre a vocação que foi impulsionada por meio da tutoria. Os autores defendem que a frustração e a falta de motivação em relação à ausência de orientação vocacional podem acarretar prejuízos ao rendimento dos estudantes. Assim, é importante que os estudantes tenham onde discutir os seus gostos, refletirem sobre si mesmos e sobre os cursos de graduação, como ocorreu na tutoria investigada pelos autores.

Diante desses resultados, Gabriele *et al.* (2017) concluem que as emoções representam um papel chave no processo de adaptação dos estudantes. É necessário que eles possam desenvolver a capacidade de identificar e trabalhar com a dimensão afetiva. Por isso, a tutoria para estudantes de primeiro ano se caracteriza como um espaço de acompanhamento grupal com ênfase maior na esfera emocional do que nos conteúdos ou nas habilidades cognitivas. É um espaço que pretende humanizar o ensino e a aprendizagem do contexto universitário.

Os dados obtidos por Ahumada e López (2017) mostram que o programa de tutoria melhorou o rendimento dos estudantes, favorecendo as expectativas sobre os estudos e trazendo ferramentas necessárias para uma eficaz permanência na universidade. Além disso, a função tutorial de pares se baseia na busca de formação integral dos estudantes, desenvolvendo-se diferentes aspectos que um tutor deve desempenhar, o que diminuiu os índices de abandono da universidade. Outro resultado interessante trazido pelos autores são os índices de permanência na universidade, que aumentaram de 74% para 81%, mostrando que as ações de tutoria de pares contribuem para a permanência dos estudantes de primeiro ano.

O trabalho de Torres e Rojas (2016) evidenciou, a partir de um questionário de percepção aplicado à comunidade estudantil que participou do programa de tutorias e monitorias estudantis, que a grande maioria dos estudantes se sentiram satisfeitos com o atendimento recebido pela tutoria. Os autores consideraram que este alto índice de satisfação é

uma das causas para o crescimento e cobertura institucional do programa de tutorias, já que os estudantes alegaram que este apoio fortalece sua formação na universidade.

Torres e Rojas (2016), portanto, concluem que os estudantes tutorados apresentam uma percepção positiva da ação tutorial. Também existe um nível de satisfação positivo do programa por parte dos estudantes tutorados e consideram que as relações interpessoais que eles têm com seus tutores ou monitores são excelentes, contribuindo dessa maneira para a formação integral dos estudantes da universidade.

Ao investigar a frequência de permanência na educação superior entre os estudantes participantes e não participantes do programa de tutorias, Tobar *et al.* (2017) afirmam que participar do programa de tutorias por pares favorece o rendimento acadêmico dos estudantes e sua permanência no programa acadêmico. Os autores concluem que participar do programa de tutoria pode ser um fator protetor para prevenir a evasão, pois o modelo final de regressão logística, utilizado na investigação, mostrou que participar do programa de tutoria poderia reduzir em 77% a possibilidade de evasão.

A pesquisa de Galvis *et al.* (2016) buscou responder à pergunta: “O que teria acontecido com os estudantes do programa caso não houvesse sido implementado?” Os autores realizaram um estudo estatístico comparando os rendimentos anteriores ao programa e depois do programa de dois grupos de estudantes: os que participaram e os que não participaram do acompanhamento. A diferença dos grupos foi considerada como o efeito do programa de tutorias.

De acordo com os dados estatísticos dos autores, a diferença de notas entre os grupos se acentua com o tratamento, sendo mais significativas nos estudantes inscritos no programa. Além disso, os índices de evasão de estudantes recém-ingressos diminuíram de 24% para 17% com as tutorias. Também foi identificado que há uma efetiva associação entre a participação na tutoria e no desempenho acadêmico, verificando-se que 70% dos estudantes tutorados foram aprovados nos cursos que solicitaram o serviço de tutorias. A frequência de assistência ao serviço e o melhor resultado de rendimento final também foi associado como efeito positivo da tutoria (GALVIS *et al.*, 2016).

A investigação de Aguilera *et al.* (2017) também demonstrou, a partir das avaliações dos estudantes tutorados, bons resultados nos rendimentos de estudantes que permaneceram na universidade, sendo aprovados em todas as disciplinas do primeiro semestre. Dessa maneira, é possível supor que o desempenho acadêmico se constitui uma variável de suma importância em relação à permanência na universidade.

Entendemos, assim, que o acompanhamento realizado pelos estudantes tutores aos estudantes novos é um trabalho que fortalece o humanismo, a integração, estabelece gestos de solidariedade e um grande sentido de pertencimento. Segundo Arias, Cataño e Restrepo (2017), para os jovens que ingressam, a tutoria é um espaço valioso, pois se sentem acolhidos, acompanhados e que não estão sozinhos (compartilham com os colegas as experiências universitárias). O programa de tutoria investigado pelos autores tem garantido a permanência com equidade, tem diminuído a evasão e contribuído para que os estudantes terminem o seu processo formativo na graduação no tempo programado pela universidade.

Os programas de tutoria contribuem, portanto, para a permanência universitária, principalmente para os estudantes que estão iniciando as suas trajetórias acadêmicas, em várias experiências latino-americanas. Arias, Cataño e Restrepo (2017) esclarecem que o conceito de permanência não se refere apenas à preocupação com a evasão e as ações institucionais para espô-la. Permanência em um sentido mais integral ressalta a importância de promover o trabalho colaborativo e em rede com todos os agentes sociais que contribuem para a diminuição da evasão.

Em paralelo, percebemos que o Grupo de Tutoria PAAEG da UFSCar se assemelha em muitos elementos a essas experiências latino-americanas de tutoria entre pares. Portanto, acreditamos que poderá, também, trazer resultados próximos aos que foram obtidos em outras universidades em relação às contribuições para a permanência universitária e sucesso acadêmico dos estudantes. Nesse sentido, realizamos a etapa de pesquisa de campo junto aos estudantes que frequentam a tutoria e os estudantes tutores para investigar as dificuldades da permanência, as dimensões que estão presentes nessas vivências e quais as contribuições do Grupo de Tutoria PAAEG para as suas experiências. Os resultados obtidos em nosso estudo são apresentados na próxima seção.

5 CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA VIVENCIADAS PELOS ESTUDANTES: LIMITES, ESTRATÉGIAS E CONTRIBUIÇÕES DA AÇÃO INSTITUCIONAL

Apresentamos, nesta seção, os resultados da pesquisa de campo realizada na investigação, bem como a discussão dos dados obtidos. Para compreender a permanência universitária, iniciamos discutindo alguns processos de adaptação dos estudantes à educação superior. A fase inicial, bem como a permanência durante a graduação, não são simples ações a serem realizadas, como demonstra o trabalho de Coulon (2008).

Ao entrar na universidade, a principal tarefa seria aprender o ofício de estudante, ou seja, aprender o funcionamento da vida intelectual e transitar pelo âmbito acadêmico de forma que os estudantes sejam reconhecidos e que possuam um domínio suficiente para exercer a sua função. Essa passagem para se tornar estudante ocorre em três momentos: estranhamento, aprendizagem e afiliação. Coulon (2008) defende que a evasão e abandono ocorre quando o estudante não efetiva a afiliação intelectual e institucional. Nas palavras do autor:

Um estudante tornou-se competente quando sabe identificar os códigos implícitos no trabalho intelectual, quando escuta o que não foi dito, quando vê o que não está explícito, quando transforma em rotina o que antes lhe era estranho e exterior. Conseguir decodificar e se apossar das regras constitutivas dos *allant de soi* naturalizados e dissimulados nas práticas acadêmicas é a condição para que alguém se torne um estudante competente. Sua afiliação intelectual terá se realizado quando ele estiver rotinizado essa competência (COULON, 2008, p. 262-263).

Dessa maneira, a entrada do estudante na universidade, por si, não é suficiente para atingir sucesso acadêmico. A inserção na educação superior deve ser acompanhada pela aprendizagem do ofício de estudante e pelo processo de afiliação (COULON, 2008). Almeida (2014) esclarece que no primeiro ano os estudantes se encontram diante de novos métodos de ensino e situações pedagógicas inéditas. Nesse sentido, na universidade: “[...] exige-se uma nova postura do estudante, sublinhada em um trabalho mais independente, no qual ele passa a ser o condutor, por excelência, de sua vida estudantil. Ou seja, o aluno agora terá que se adaptar a novos valores, próprios do ensino superior” (ALMEIDA, 2014, p. 253).

Esse processo, contudo, não é vivenciado da mesma forma entre os estudantes. Segundo Piotto e Nogueira (2013), o tempo de estranhamento é ainda mais difícil para os estudantes de “[...] origem social modesta e pela precária educação escolar previamente recebida” (PIOTTO; NOGUEIRA, 2013, p. 379).

A investigação das autoras sobre a experiência universitária de estudantes egressos de escola pública demonstrou que, ao chegar no ensino superior, as vivências desses discentes são marcadas pelo encontro com a desigualdade social a partir do relacionamento com outros colegas. Na permanência de estudantes de origem popular, portanto, há também dificuldades e sofrimentos em uma dimensão subjetiva, o que pode comprometer os seus rendimentos acadêmicos (PIOTTO; NOGUEIRA, 2013). Na mesma direção, o trabalho de Lacerda (2019) sobre estudantes que realizaram autoanálise sobre suas trajetórias e participaram de um trabalho pedagógico que visava a afiliação acadêmica também reforça que a vivência no ensino superior por estudantes de camadas populares contém a sensação de não lugar, não pertencimento, dilaceramento e sensação de estarem sozinhos no mundo.

As contribuições de Bourdieu e seus colaboradores nos ajudam a entender esse sentimento de não pertencimento. Contudo, é importante destacarmos, de acordo com Piotto (2009), que Bourdieu e seus colaboradores analisaram como a escola estava agindo, não indicando que essa instituição age apenas dessa forma. A autora considera que na obra de Bourdieu podemos perceber uma dimensão positiva da instituição escolar (e, em nossa pesquisa, da educação superior), pois se a universidade: “[...] usasse de todos os seus recursos pedagógicos com vistas a atender a todos os estudantes, ela poderia colocar em condições de igualdade, ou menos desiguais, aqueles que chegam até ela desprovidos ou, talvez, menos providos de capital cultural” (PIOTTO, 2009, p. 11-12).

Conforme apresentamos na segunda seção, boa parte dos participantes da pesquisa são estudantes pretos, pardos, indígenas, oriundos de camadas populares e que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Da mesma maneira, o estudo de Neves e Anhaia (2014) indica que a inserção de estudantes que são a primeira geração de suas famílias na universidade foi possibilitada a partir de políticas de inclusão social, como a Lei de Cotas, que atua como uma ação de igualdade de oportunidades. Segundo as autoras, os estudantes beneficiados por essa política são aqueles que tiveram condições desvantajosas de concorrência no ingresso à educação superior, ou seja, aqueles que são “[...] oriundos de escola pública de baixa qualidade, cujas famílias têm um baixo capital cultural e baixa escolaridade” (NEVES; ANHAIA, 2014, p. 390).

Neves e Anhaia (2014) também esclarecem que esses estudantes, uma vez inseridos na universidade, participam de diversas atividades acadêmicas, o que colabora para aumentar os seus capitais culturais e sociais e contribui para o seu empoderamento dentro e fora do campo educacional. Em nosso estudo, o Grupo de Tutoria favorece que esses estudantes possam

usufruir de programas da universidade que complementam a proposta de amenizar as desigualdades sociais.

A partir dessas considerações sobre o aprendizado do ofício de estudante, as vivências e a exclusão que podem ocorrer no interior da universidade, apresentamos os principais resultados empíricos relacionados às dificuldades dos estudantes durante as suas vivências na universidade, como se articulam as dimensões econômica e pedagógica na permanência universitária e quais são as contribuições da tutoria para o sucesso acadêmico dos estudantes.

5.1 Dificuldades acadêmicas evidenciadas por estudantes universitários

Iniciamos a apresentação e discussão dos resultados obtidos na pesquisa com a questão das dificuldades dos estudantes referentes a duas situações: a fase de adaptação, em que os estudantes apontaram os elementos de dificuldades que ocorreram no primeiro ano na universidade, e a fase de permanência na universidade, ou seja, os fatores que podem prejudicar a continuidade dos estudos durante o período da graduação.

5.1.1 Dificuldades na adaptação

O primeiro ano na universidade é uma fase de muitas experiências que impactam a trajetória acadêmica dos estudantes. Nunes e Veloso (2015, p. 819) defendem que “[...] compreender as dificuldades iniciais do estudante para se adaptar ao curso é de fundamental importância e a construção de alternativas para a superação dessas dificuldades, pode fazer toda a diferença na sua trajetória acadêmica”. A partir dos relatos dos estudantes, esses momentos são marcados pelo encontro com a diversidade de pessoas, pensamentos, gostos e formas de vida. Também é uma fase repleta de novidades ao se iniciar uma nova etapa da vida, que pode estar acompanhada pelo acolhimento dos colegas, como ressaltado pelo estudante Tomás, estudante auto declarado amarelo, do primeiro ano de Licenciatura em Física, oriundo de escola pública e ingressante por ampla concorrência. Seus familiares possuem Ensino Médio completo (Mãe) e Ensino Superior completo (Pai). Nas palavras de Tomás:

Foi, mas o pessoal é bem legal, é bem acolhedor. Se você precisa de alguma coisa eles... “ah, estou com alguma dúvida no exercício”, tem a tutoria, mas fora a tutoria o pessoal lá dá uma olhada e “ah, é assim”. Aí é legal, a experiência foi boa. Nunca tinha tido.

Ou pela dificuldade de socialização com as novas pessoas, como aconteceu na experiência de Heloisa, estudante autodeclarada parda, do primeiro ano de Estatística, oriunda de escola pública. É ingressante por reserva de vagas para pretos, pardos ou indígenas com renda superior a 1,5 salário mínimo per capita. Seus pais estudaram parte do ensino fundamental, não conseguindo concluir essa escolaridade. A estudante afirma que “[...] está sendo difícil se adaptar, socializar com as pessoas, mas agora está dando certo”.

Além de Heloisa, muitos estudantes também indicaram as dificuldades que sentiram no primeiro ano na universidade. Para os participantes da pesquisa, a passagem para a educação superior teve uma forte sensação de estranhamento, assim como indicado por Coulon (2008) e ressaltado pela Lúcia, estudante autodeclarada branca, do primeiro ano de Engenharia Química, oriunda de escola pública. É ingressante por reserva de vagas para estudantes com renda inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita. Seu pai concluiu o ensino superior e sua mãe concluiu ensino médio. A estudante esclarece o estranhamento

No sentido de estar em um ambiente diferente, pessoas bem diferentes e ser bem diferente também do ensino médio, porque você tem que correr atrás das suas coisas. Você tem que ser bem mais autodidata em relação a praticamente tudo (Lúcia, Engenharia Química).

Para Coulon (2008), essa fase de estranhamento se refere à percepção de um espaço diferente do que os estudantes estavam acostumados e que ainda não foi familiarizado. Portanto, os estudantes se encontram desorientados e com a sensação de estranhamento por não terem naturalizado as práticas e funcionamentos universitários. Ou seja, o *habitus* de estudante ainda não foi incorporado.

O estranhamento também veio acompanhado com as dificuldades nas disciplinas dos cursos de graduação, como relatado por Lorena, estudante autodeclarada branca, do primeiro ano de Ciências Biológicas (Bacharel), oriunda de escola pública. É ingressante por meio de reserva de vagas para pessoas com deficiência com renda superior a 1,5 salário mínimo per capita. Seu pai realizou pós-graduação e sua mãe concluiu o ensino médio. Nas palavras da estudante: “Tirei o meu primeiro zero, nunca tinha tirado um zero na vida e a primeira prova que eu fiz de Física, eu fiz ensino público, caiu ‘Derivada’. Eu nunca tinha nem ouvido falar de ‘Derivada’. Aí eu fui lá e tirei zero na prova” (Lorena, Ciências Biológicas).

O caso da estudante Lorena é próximo de outros estudantes oriundos de camadas populares que perceberam que “O sucesso obtido nos níveis anteriores não constituiu uma garantia de desempenho tranquilo na universidade” (ALMEIDA, 2014, p. 254). A estudante,

inclusive, nos relatou que foi durante essa fase inicial com os estudos acadêmicos que ela começou a sentir sintomas de depressão, o que ela explica melhor quando nos referimos às suas principais dificuldades na adaptação universitária. Por isso Granja (2012) ressalta que há a necessidade de acompanhar e instruir os estudantes ingressantes em relação às normas e regras (explícitas e implícitas) que regem o funcionamento da universidade para evitar os grandes impactos emocionais e pedagógicos no período inicial ao novo nível educacional e, dessa maneira, diminuir as chances de evasão.

O dado mais comum encontrado nos relatos sobre o primeiro ano na universidade, contudo é referente à intensidade dos estudos, dado esse também relatado como a principal dificuldade na fase inicial na educação superior. A estudante Valentina, autodeclarada parda, do quarto ano de Fisioterapia, oriunda de escola pública. Ingressou na universidade por reserva de vagas para estudantes pretos, pardos ou indígenas com salário inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita. Seu pai concluiu o ensino médio e sua mãe não finalizou o ensino fundamental. Valentina exemplifica a percepção que os estudantes tiveram ao se depararem com o ritmo da universidade:

Assim, era muita coisa, muita coisa para ler, muitos trabalhos e eram várias matérias diferentes. Eu só ia acumulando as coisas, sabe? Eu dei uma assustada na hora. Eu via que eu precisava estudar muito mais para eu conseguir fazer as provas do que eu estudava antes” (Valentina, Fisioterapia).

Pablo, estudante autodeclarado branco, do segundo ano de Física, oriundo de escola confessional/religiosa. É ingressante pelo PEC-G e seus pais realizaram a pós-graduação. Este estudante também menciona a dificuldade que sentiu em relação à intensificação de atividades, inclusive afetando a sua consciência, a qual relaciona como uma imposição do sistema universitário:

Eu me sinto culpado e é horrível. Eu acho que é horrível que eu não posso não estudar no domingo. É uma coisa horrível, domingo não estudar e eu me sinto mal por fazer isso. Mas, bom, ao mesmo tempo é isso, eu sei que não é que seja culpa da universidade, é culpa do sistema. Os caras que estão no Japão, ou nos Estados Unidos, eles estão estudando também. O melhor é que todo mundo esteja em casa no final de semana para descansar, mas não é assim (Pablo, Física).

O estudo de Oliveira (2014) também indicou como os estudantes universitários têm utilizado os momentos de folga e descanso para atender à intensificação de atividades acadêmicas. No caso da investigação da autora, a formação do estudante está sendo prejudicada

pela lógica produtivista mercadológica que tem sido reproduzida no ambiente acadêmico. Para alcançar melhores posições no campo, inclusive para aqueles que pretendem ingressar na pós-graduação, os estudantes têm se desdobrado para atender as disciplinas do curso e participar de atividades de pesquisa e produção científica. Contudo, o que percebemos na fala de Pablo é que a intensificação tem se apresentado já no início da graduação. Nessa fase os estudantes ainda não estão inseridos em atividades científicas, mas já compreendem o obstáculo da intensidade de dedicação como característico do ambiente acadêmico.

A partir da escolaridade dos pais dos estudantes, verificada nas respostas dos questionários, identificamos que pelos menos 61% dos estudantes são a primeira geração de suas famílias a ingressarem no ensino superior. Além disso, 41,5% dos participantes responderam que não tinham práticas de estudo durante a educação básica e também 41,5% não frequentaram nenhuma modalidade de curso preparatório para o ingresso na universidade. Dessa maneira, percebemos o quanto foi impactante a inserção desses estudantes nos estudos acadêmicos, pois traziam em seus repertórios conhecimento insuficiente sobre a universidade e um *habitus* estudantil pouco adequado para o cotidiano universitário (MATTOS; FERNANDES, 2019).

Em relação às exigências do ambiente acadêmico, o estudante Tomás (Física) também especificou a dificuldade em relação à matriz curricular do primeiro ano de seu curso, ao relatar que não há uma organização a partir dos conhecimentos dos alunos. Segundo o estudante, há disciplinas introdutórias e avançadas no primeiro semestre, em que uma traz conhecimentos que serão base para a outra, confundindo os ingressantes no curso.

Em meio à essa intensidade acadêmica, surge a comparação com os colegas em meio às dificuldades dos estudantes. Laura, estudante autodeclarada parda, do primeiro ano de Pedagogia, oriunda de escola pública. É ingressante por meio da reserva de vagas para estudantes pretos, pardos ou indígenas com salário inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita. Seus pais não concluíram o ensino fundamental. Entre os relatos, Laura esclarece a comparação com os colegas:

Por exemplo, deu um baque muito grande quando eu cheguei e vi que as outras pessoas estavam em um nível um pouco maior que o meu, sabe? Elas já viram coisas que eu não vi, por exemplo. Aí nas discussões elas começam a falar coisas que eu nem mesmo sabia que existiam (Laura, Pedagogia).

Os estudos de Piotto e Nogueira (2013) identificaram que é a partir da comparação com os colegas que os estudantes de camadas populares encontraram com a defasagem e a

desigualdade social entre eles e seus colegas. Essa comparação, portanto, trouxe sentimentos negativos e de choque entre os estudantes, principalmente para aqueles que são a primeira geração de suas famílias a ingressarem no ensino superior e oriundos de camadas populares, fazendo com que estes se esforcem para se sentirem capazes e dignos de estarem cursando a graduação.

Esses sentimentos e a rotina intensificada de estudos, aliados à outras experiências iniciais como ficar longe da família, pode estar influenciando a saúde dos graduandos, em especial a presença de transtornos mentais comuns, como a depressão e ansiedade, como sugere a participante Lorena:

Eu comecei a sentir aqui. Tudo piorou quando eu entrei na universidade, porque na minha casa a preocupação que eu tinha era estudar para o vestibular. [...] Só que quando eu entrei aqui, eu vi inúmeras coisas que eu nunca visto na vida. [...] Aí, para mim foi um choque entrar e as pessoas cobrando de mim (Lorena, Ciências Biológicas).

O estudante Felipe é autodeclarado branco, do segundo ano de Ciências Biológicas (Bacharel), oriundo de escola particular. É ingressante na universidade por ampla concorrência. Seus concluíram a educação superior. Este estudante também destaca como o processo de adaptação na universidade impacta psicologicamente os estudantes por estarem inseridos em um novo contexto:

Algumas pessoas saíram porque não se identificaram com o curso, então acho que tem bastante a ver com isso de saber lidar com essa nova vida de universidade, que é um ritmo completamente diferente, funciona de uma forma completamente diferente. É cansativo, às vezes é desgastante. Acho que esse processo de você adaptar é algo desgastante. Você já tem aquele procedimento padrão para tudo, desde o ensino médio, você fala “é assim que as coisas funcionam, é assim que eu vou fazer e tudo o mais, o esquema é o mesmo, precisa fazer tal coisa para passar”. Aí aqui já muda completamente, então você sai da sua zona de conforto e crescer desgasta (Felipe, Ciências Biológicas).

Oikawa (2019) esclarece que o sofrimento psíquico, um conjunto de condições psicológicas que ultrapassam o desconforto de ordem fisiológica, pode afetar os estudantes universitários e desencadear situações de depressão e ansiedade. Segundo a autora, é:

Importante ressaltar que a ansiedade não é sempre um transtorno e que, em alguns momentos, é uma reação considerada natural, como em situações de transição – onde há muitos elementos que podem causar receio e medo pelo simples fato de serem desconhecidos – por exemplo, na passagem do Ensino

Médio para o Ensino Superior. No entanto, o que está sendo considerado aqui é quando essa ansiedade excede o seu nível normal e começa interferir na rotina dos estudantes (OIKAWA, 2019, p. 19).

O trabalho de Costa (2014) indica que a procura pela assistência psicológica na UFSCar vem crescendo desde o final dos anos 2000, sendo até considerado pelos profissionais responsáveis por esse suporte como uma “epidemia”. Esse aumento de procura à assistência psicológica indica que a universidade, assim, como outros ambientes de trabalho, pode estar em sofrimento e solidão. Venturini e Goulart (2016) esclarecem que a universidade pode se encontrar nessa situação quando predomina um espírito competitivo e ideologia meritocrática, desconforto dos estudantes e manifestação de baixa participação, altos índices de evasão, incapacidade de análise autocrítica, pressão em relação ao aumento quantitativo na produção acadêmica, ausência de envolvimento político dos membros da comunidade universitária, entre outros.

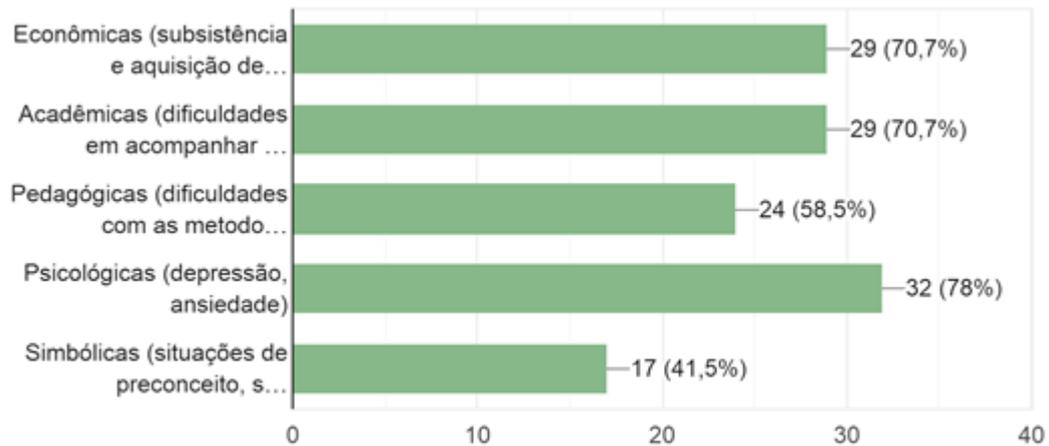
Elementos como esses apontados por Venturini e Goulart (2016) podem estar afetando a saúde mental dos membros da universidade. Além disso, os autores ressaltam que “[...] acima de tudo, a universidade é excludente quando ela se coloca como insensível aos problemas sociais, de renovação cultural e de transformação dos costumes (encastelada, como na famosa metáfora de torre de marfim do conhecimento elitista)” (VENTURINI; GOULART, 2016, p. 102). Nesse sentido, a presença de situações de depressão e ansiedade sinaliza que a universidade ainda não apresenta uma estrutura voltada para o acolhimento do estudante, mesmo na fase de implementação das políticas de inclusão que propiciaram uma mudança no perfil dos estudantes.

Infelizmente, as dificuldades oriundas da saúde mental dos estudantes não constituem uma situação observada apenas na adaptação dos estudantes na universidade. A seguir, vemos como essa situação continua nas demais vivências dos graduandos e quais são os demais entraves presentes na permanência universitária.

5.1.2 Dificuldades na permanência

Com os dados obtidos por meio do questionário online, identificamos que aspectos relacionados com a saúde mental é a principal dificuldade encontrada pelos estudantes durante a permanência na universidade, como pode ser verificado no gráfico a seguir.

GRÁFICO 3 – PRINCIPAIS DIFICULDADES DA PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA



Fonte: Pesquisa de campo (2018).

Como demonstrado no Gráfico 3, apresentamos cinco dimensões aos estudantes para que apontassem quais delas consideravam ser as principais dificuldades para a permanência na universidade. As dimensões são referentes às dificuldades “Econômicas” (subsistência e aquisição de materiais), “Acadêmicas” (dificuldades em acompanhar os estudos), “Pedagógicas” (dificuldades com as metodologias de ensino), “Psicológicas” (depressão, ansiedade) e Simbólicas (situações de preconceito, sentimento de incapacidade).

A dimensão que ganhou maior destaque, portanto, foi a referente às dificuldades “Psicológicas”, com um índice de 78%. Logo em seguida vem às dificuldades “Econômicas” e “Acadêmicas”, empatadas com 70,7%.

Cavichiolo (2019) afirma que o jovem universitário sente uma sobrecarga emocional ao se deparar com a responsabilidade pelo próprio sustento, posicionamento na universidade e superação das dificuldades acadêmicas. A autora ainda destaca que a saúde mental é ainda mais agravada para os estudantes cotistas, pois para estes há o estresse do acúmulo de responsabilidades geradas tanto pela intensidade das atividades acadêmicas quanto pela própria permanência na universidade (CAVICHIOLO, 2019).

Ainda assim, o estudo de Oikawa (2019) sobre ao apoio psicológico na UFSCar, especificamente no campus de Sorocaba, mostrou que 76,3% dos estudantes que procuraram atendimento psicológico não são bolsistas do PAE. Esse dado indica que, apesar das dificuldades de permanência dos estudantes bolsistas, as situações de alteração na saúde mental afetam discentes de diferentes perfis socioeconômicos e que outros fatores, presentes na universidade, podem estar contribuindo para o sofrimento psíquico. Ao analisar as queixas

apresentadas pelos estudantes, Oikawa (2019) identificou que o desempenho acadêmico é o principal fator que afeta a saúde mental dos estudantes universitários. Segundo a autora:

Apesar do reconhecimento da defasagem do ensino por alguns estudantes, a autocobrança por um desempenho ótimo, independente das possíveis variáveis intervenientes, permanece, levando-os a se enxergarem como incapazes. Como já dito, muitas vezes, há o abalo da auto-estima; em alguns casos, esse é o primeiro sintoma de adoecimento, sinalizando quadros psicológicos mais sérios (OIKAWA, 2019, p. 17-18).

Na pesquisa de Costa (2014) em que o quadro de sofrimento psicológico de estudantes universitários se referia, em especial, à depressão e ansiedade, as frustrações e expectativas depositadas na vida universitária também foram apontadas como importantes fatores para o adoecimento. “Tais frustrações eram sentidas pelos estudantes universitários como fruto de suas próprias inaptidões individuais, visto que cabia somente a ele superá-las através de seus recursos e repertórios” (COSTA, 2014, p. 134).

Com essas considerações e com os dados obtidos pelos questionários, inferimos que há uma relação entre as dificuldades econômicas e acadêmicas com as psicológicas, pois em números absolutos as três dimensões estão próximas. As privações econômicas aliadas à responsabilização dos estudantes sobre seus desempenhos podem contribuir para o aumento de estresse e surgimento de sofrimento psíquico.

Ao selecionarmos os estudantes que são a primeira geração a ingressarem na educação superior, percebemos uma pequena modificação entre as dimensões que ficaram em primeiro lugar. Nesse caso, para estudantes que são a primeira geração na universidade, as principais dificuldades da permanência são as “Econômicas” e as “Acadêmicas”, empatadas com 76,4%. A dimensão referente às dificuldades “Psicológicas” fica em segundo lugar, com 70,5%.

Na dimensão sobre as dificuldades “Pedagógicas” houve pouca alteração, aumentando apenas 0,3%. Contudo, na dimensão das dificuldades “Simbólicas” houve um aumento de 5,5%, chegando a um total de 47% dos estudantes, que são a primeira geração na educação superior, a indicarem que situações de preconceitos ou sentimentos de incapacidade são as principais dificuldades. Com base em tais dados é possível considerar que os sentimentos de incapacidade podem estar afetando a saúde mental desses estudantes por estarem avançando em relação ao que se espera de seu contexto familiar e social. Essa modificação confirma a afirmação de Piotto e Nogueira (2013) sobre a vivência acadêmica ser diferente de acordo com a trajetória social e escolar do estudante.

Além disso, as dificuldades simbólicas manifestadas, em especial, pelos estudantes beneficiados pelas políticas de inclusão, nos revelam uma

[...] inclusão excludente efetuada no interior das universidades federais, que continuando elitistas, não estão voltadas para receber uma clientela de origem popular, no tocante aos currículos pouco flexíveis, à relação professor-aluno, à falta de acolhimento para esse novo perfil de estudante que tem ingressado pela expansão de vagas e pelas políticas de ação afirmativa. Ou seja, o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado de exclusão, pois discrimina e expulsa os estudantes que são diferentes do padrão elitizado e culto ainda requerido pelas universidades federais (PAULA, 2017, p. 311).

Neves e Anhaia (2014) também identificaram estudantes que sentiram ou presenciaram situações de preconceito e/ou constrangimentos durante a integração à vida acadêmica. Essas situações também estavam relacionadas com o fato dos estudantes serem cotistas e pertencentes à primeira geração de suas famílias na educação superior: “A necessidade de provar a legitimidade do seu ingresso, portanto, faz com que o desempenho acadêmico dos alunos beneficiados seja peça fundamental para a desconstrução de possíveis resistências” (NEVES; ANHAIA, 2014, p. 391)

Os dados das entrevistas também permitem analisar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. A dimensão pedagógica prevalece nas dificuldades da permanência para os estudantes entrevistados. Segundo os relatos dos estudantes, a fragilidade de seus conteúdos escolares prévios é o principal entrave para permanecerem na universidade, como demonstra o trecho de fala de uma estudante:

O fato do ensino estar distante de algumas pessoas, estar mais longe para alcançar, é um dificultador da permanência, porque na minha sala eu vi três pessoas desistindo. Desistindo porque começaram a tirar nota baixa, porque nunca tinham tirado nota baixa na vida, começaram a pensar “o que que estou fazendo da minha vida? É isso que eu quero?” quando na verdade podia ser aquilo que ela queria (Lorena, Ciências Biológicas).

Oikawa (2019) afirma que as dificuldades acadêmicas que estudantes sentem nas disciplinas têm um forte impacto sobre a escolha de permanecer no curso, pois o estudante acredita que pode ser “[...] sinal de que não se enquadra na profissão, pois concebe que deveria ter um mínimo de facilidade com os conceitos inerentes das teorias que embasarão a prática futura” (OIKAWA, 2019, p. 16).

A partir de uma perspectiva bourdieusiana, Paula (2017) considera que essas dificuldades pedagógicas se referem

[...] ao fato dos estudantes de baixa renda possuírem menor capital cultural e social, muitos vindos das escolas públicas de nível médio, com infra-estrutura deficitária e menor qualidade em relação às escolas de elite, não estando preparados para enfrentar os desafios dos cursos universitários (PAULA, 2017, p. 311).

Com a mesma leitura bourdieusiana, Granja (2012) esclarece que os estudantes chegam às instituições de ensino com uma herança sociocultural decorrente de sua condição de vida. Tal herança pode ser um entrave no processo de escolarização quando está distante da cultura universitária, como indicado na fala de Lorena (Estudante de Biologia). Nesse sentido, Granja (2012) assinala a relação entre as dificuldades pedagógicas e os fatores sociais que afetam os estudantes desfavorecidos econômica, cultural e socialmente.

O estudo de Bourdieu e Passeron (2015) evidencia a relevância desses fatores sociais no percurso acadêmico. Os estudantes de origens sociais e familiares distantes da escolarização sofrem um processo de aculturação quando iniciam os estudos na universidade. Esse processo se refere ao esforço de deixar a sua cultura familiar para adquirir uma nova cultura, a qual se reconhece como legítima e verdadeira. Para tanto, os estudantes precisam aprender a linguagem, códigos e os capitais que são rentáveis para a nova cultura que estão adquirindo.

A percepção da estudante de biologia, Lorena, de que alguns estudantes estão mais distantes dessa cultura do que outros é analisada por Bourdieu e Passeron (2015). Os autores afirmam que os estudantes de camadas mais abastadas e escolarizadas aprendem a cultura escolar em casa, ou seja, a sua cultura familiar está mais próxima da cultura que é legitimada pela escola. Como esclarece Valle (2013), esses estudantes recebem o capital cultural herdado e reinvestem, de maneira espontânea, no âmbito universitário, enquanto que para os estudantes oriundos de camadas populares a aculturação é realizada em meio a “[...] um percurso de obstáculos que os obriga a comprovar qualidade intelectuais e psicológicas com as quais, na maioria das vezes, não estão familiarizados” (VALLE, 2013, p. 421).

Juliano, estudante autodeclarado preto, do quarto ano de Engenharia Química, oriundo de escola pública. Ingressou na universidade por meio de reservas de vagas para estudantes pretos, pardos ou indígenas com salário inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita. Seu pai não concluiu o ensino fundamental, enquanto sua mãe não concluiu o ensino médio. Esse estudante esclarece que aqueles que não conseguem permanecer foram os que não conseguiram se adaptar à pressão da universidade, à rotina intensa de estudos e por estar indo mal na graduação. O estudante nos contou como as reprovações têm forte influência na questão da permanência no curso, principalmente quando se referem às reprovações “injustas”, ou seja,

aquelas reprovações em disciplinas que os professores não se importaram em respaldar os discentes.

Outro entrave para a permanência universitária apontado pelos estudantes entrevistados seria, a prática pedagógica dos professores. Os estudantes colocam que o trabalho do professor tem desdobramentos na permanência estudantil. Heitor, autodeclarado preto, do primeiro ano de Engenharia de Materiais, oriundo de escola pública. É ingressante por meio de reservas de vagas para estudantes pretos, pardos ou indígenas com salário inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita. Seu pai concluiu o ensino médio, enquanto sua mãe não finalizou o ensino fundamenta. Nas palavras de Heitor:

O professor não é responsável pelo aluno, o aluno é que tem que ter participação majoritária no aprendizado, mas o professor tem que pelo menos incentivar o aluno, despertar o interesse e não ser insuportavelmente incompetente. Alguns são péssimos em até expor as suas ideias, geram mais confusão do que tiram dúvidas (Heitor, Engenharia de Materiais).

O apoio dos professores aos estudantes é um fator que relacionamos à uma das dimensões centrais para a inclusão social na educação superior, que se refere à “[...] real apropriação do conhecimento oferecido pelas universidades” (ALMEIDA, 2014, p. 269). Para Honorato (2015), o professor tem um papel fundamental para proporcionar a “pedagogia da afiliação” defendida por Coulon (2008). Segundo a autora, as dificuldades dos estudantes em relação aos professores se referem às exigências não estarem explícitas. “Os estudantes, por sua vez, não sabem identificar o trabalho que deve ser realizado nem se sentem conduzidos ao trabalho intelectual” (HONORATO, 2015, p. 112).

Honorato (2015) propõe que os professores ensinem os estudantes a se apropriarem dos conceitos, do manejo da linguagem acadêmica no transcorrer das aulas, de se concentrar e saber lidar concretamente com a bibliografia passada. Ou seja, organizar o pensamento e a sua expressão não são operações “naturais”, portanto, o trabalho acadêmico deve ser ensinado (HONORATO, 2015).

Por outro lado, lembramos que os estudantes estão presentes no jogo do campo universitário. Portanto, os relatos sobre a necessidade de mudanças nas práticas dos professores. Pode significar a disputa que ocorre dentro do campo para propor transformações no funcionamento do campo universitário. Com as políticas de expansão e inclusão, verificamos que houve alterações no perfil do estudante universitário com a inserção de jovens com origens e percursos sociais diferenciados. Como identificamos nos dados da pesquisa, nem todos tiveram em suas heranças familiares e sociais a aquisição de capital e *habitus* específicos para

as exigências do campo universitário, o que pode provocar a resistência às estruturas impostas do campo. Nas palavras de Bourdieu (2004, p. 28-29):

Aqueles que adquirem, longe do campo em que se inscrevem, as disposições que não são aquelas que esse campo exige, arriscam-se, por exemplo, a estar sempre defasados, deslocados, mal colocados, mal em sua própria pele, na contramão e na hora errada, com todas as consequências que se possa imaginar. Mas eles podem também lutar com as forças do campo, resistir-lhes e, em vez de submeter suas disposições às estruturas, tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições, para conformá-las às suas disposições.

A questão financeira também se faz presente nas dificuldades dos estudantes, já que muitos deles não podem contar com esse tipo de apoio de seus familiares. Portanto, como nem todos são beneficiários de bolsas de auxílio, há estudantes que dividem o seu tempo de estudo com o trabalho. A experiência de Valentina exemplifica essa situação, em especial quando a estudante relata como o cansaço do trabalho atrapalha a sua dedicação aos estudos:

A gente não tem como falar “ah vai trabalhar, quando chegar em casa você estuda”, é impossível isso. Você só quer saber da sua cama, de deitar, acordar e ir trabalhar de novo. Eu acho que é mais isso. Para mim, pelo menos, no meu caso é muito a questão financeira, porque os meus pais não podem me ajudar, não conseguem me ajudar (Valentina, Fisioterapia).

A situação de Valentina é comum à de outros estudantes encontrados em pesquisas sobre a permanência universitária (ALMEIDA, 2014; PAULA, 2017). Para Almeida (2014, p. 257), “A falta de tempo devido à necessidade de trabalhar produz uma diferenciação interna”, ou seja, entre os estudantes que podem se dedicar integralmente aos cursos de graduação (e, conseqüentemente conseguem usufruir melhor o curso e aprender mais) e aqueles que trabalham e estudam.

Paula (2017) esclarece que essa questão se intensifica em cursos com cargas horárias integrais, inclusive os de alta demanda (a exemplo de Medicina, Odontologia e Engenharias) o que impossibilita a conciliação com o mundo do trabalho. “Assim, as universidades federais estão estruturadas para contemplar o estudante proveniente das classes dominantes, que não necessita trabalhar e não o estudante-trabalhador e o trabalhador-estudante” (PAULA, 2017, p. 311).

Outro aspecto, também relacionado às dificuldades de permanência, relatado nas entrevistas se refere à dimensão emocional, principalmente devido à distância da família e a ausência de apoio, como mencionado por Diana, autodeclarada parda, do primeiro ano de

Engenharia Química, oriunda de escola pública. É ingressante na universidade por meio de reserva de vagas para estudantes pretos, pardos ou indígenas com salário inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita. Seus pais concluíram o ensino médio. Nas palavras da estudante:

Eu acho que uma coisa que faz com que eles desistam muito, o que eu percebi das pessoas que saíram do meu curso, é a pressão que eles têm e a falta de apoio. Porque se você está na escola, por mais difícil que seja, os seus pais estão lá, você tem ajuda. Agora, você está em outra cidade, está muito difícil o curso, os professores não fazem questão, então para eles parece que quanto mais alunos vão embora, melhor é (Diana, Engenharia Química).

Granja (2012) lembra que a universidade está organizada de maneira ampla para abranger cursos de diferentes áreas do conhecimento. A autora esclarece que as relações institucionais e pedagógicas são mais burocráticas e impessoais, pois a quantidade de alunos envolvidos nas relações é maior do que na educação básica. Entretanto, conforme defendido por Paula (2017), acreditamos na importância das universidades se reestruturarem para melhor acolher os estudantes que estão sendo inseridos, em especial diante do cenário das políticas de ampliação da educação superior. Para Paula (2017, p. 313), as instituições devem “[...] abrir-se para as inovações pedagógicas, implodir sistemas de poder enrijecidos, romper com preconceitos, de forma a tornarem-se aptas para receber esta nova parcela da população historicamente excluída do ensino superior”.

Para os tutores, a questão financeira também é a principal dificuldade para a permanência, assim como concordaram com alguns aspectos levantados pelos estudantes na adaptação universitária, como em relação à intensidade de estudos, o conteúdo das disciplinas, as relações com os colegas e a saúde mental. Contudo, os tutores indicaram outros elementos que trazem dificuldades durante a permanência universitária como as expectativas equivocadas sobre os cursos, o desconhecimento sobre a graduação e a cobrança familiar. Alice, estudante autodeclarada branca, oriunda de escola pública, do curso de Enfermagem. Ingressou por meio de reservas de vagas para estudantes que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Seu pai concluiu a educação superior e a sua mãe finalizou o ensino médio. Segundo a tutora: “Às vezes o aluno toma uma DP, pega uma recuperação, alguma coisa, e tem a pressão por parte do pai ‘quando é que você vai se formar? Não consigo te manter por muito tempo aí’, então eu acho que tem isso também” (Alice, Enfermagem, tutora).

Considerando que boa parte dos estudantes tutorados entrevistados pertencem à primeira geração de suas famílias a ingressarem no ensino superior, é comum encontramos

baixo capital informacional sobre os estudos acadêmicos (MATTOS; FERNANDES, 2019). Essa forma de capital se refere ao conhecimento sobre a estrutura e funcionamento da universidade. Justamente, o que percebemos nos relatos dos tutores quando afirmam que os estudantes tutorados sofrem com o desconhecimento do campo universitário e podem ter sua permanência prejudicada.

Da mesma maneira, os familiares pressionam os estudantes por também desconhecerem as diferenças entre o campo universitário e o escolar. Não sabem que seus filhos ingressantes precisam se inserir no jogo simbólico com baixo capital cultural e científico, além de estarem em uma fase de reconfiguração do *habitus* estudantil durante o jogo (MATTOS; FERNANDES, 2019). Tal situação os diferencia daqueles estudantes que já conhecem o campo de forças presente na educação superior. Como esclarece Bourdieu (2004, p. 27): “Entre as vantagens sociais daqueles que nasceram num campo, está precisamente o fato de ter, por uma espécie de ciência infusa, o domínio das leis imanentes do campo [...]”.

Oikawa (2019) considera em sua análise que a pressão que os estudantes recebem de seus familiares demonstra como o ingresso no ensino superior não foi um projeto familiar, situação comum em jovens de baixa renda. Há, por parte de seus familiares, a cobrança para a inserção no mercado de trabalho e atividades remuneradas.

Diante desses resultados em relação às dificuldades de adaptação e permanência dos estudantes na universidade, constatamos que a questão financeira não é a única dimensão manifestada pelos estudantes. Mesmo considerando estudantes de diferentes origens sociais e trajetórias escolares, as dimensões pedagógicas e psicológicas ganharam destaque nas respostas dos estudantes. Na próxima subseção trazemos os dados que aprofundam a articulação de diferentes dimensões presentes na permanência universitária.

5.2 Os desdobramentos da permanência universitária

Iniciamos a pesquisa com a hipótese de que a permanência universitária tem outras dimensões além do auxílio financeiro. Para levantar a discussão sobre as possíveis dimensões, perguntamos, nas entrevistas, o que os estudantes entendiam sobre a permanência universitária.

A principal resposta se refere à dimensão econômica da permanência, como afirma Heitor: “A questão econômica pesa bastante. Eu, por exemplo, não estaria aqui se não tivesse bolsa moradia, bolsa alimentação, esse tipo de coisa. Eu não teria condições de ficar” (Heitor, Engenharia de Materiais).

Almeida (2014) defende a importância das instituições públicas de educação superior para os estudantes com desvantagens financeiras. O estudo do autor evidenciou que é o fato da gratuidade que incentiva muitos jovens de camadas populares a procurar o ensino superior público. Além do prestígio e distinção no interior do sistema educacional brasileiro, “[...] a instituição pública constitui local único no projeto de ser universitário para esses indivíduos” (ALMEIDA, 2014, p. 252, destaque do autor). Contudo, Neves e Anhaia (2014) destacam que realizar os estudos no setor público não implica na inexistência de gastos para os estudantes, “[...] uma vez que estes precisam despende recursos para a aquisição de materiais didáticos, para o transporte ou para a alimentação” (NEVES; ANHAIA, 2014, p. 387).

A pesquisa das autoras demonstrou que 54,5% dos participantes que estudavam em uma universidade pública não conseguiam arcar com os custos, assim como se verifica na fala de Heitor que evidencia a situação vulnerável de muitos estudantes. Portanto, as ações de auxílio financeiro são fundamentais para uma proposta de permanência universitária para proporcionar o aproveitamento de oportunidades de estudo.

Na investigação de Honorato (2015), as estudantes cotistas eram as que menos trabalhavam, mas por sua vez também apresentavam um alto índice de estudantes que já trabalharam. Nesse sentido, a autora considera que o fato de essas estudantes não “trabalharem no momento” demonstra que “[...] qualquer benefício social ou bolsa acadêmica seja importante para a permanência delas no curso” (HONORATO, 2015, p. 108). São os auxílios recebidos que colocam jovens oriundos de camadas populares em posição de estudante em tempo integral.

Em paralelo a essa percepção, Cavichiolo (2019) ressalta que para estudantes de baixa renda o auxílio financeiro é necessário para que possam vivenciar a experiência universitária em sua plenitude. Portanto, precisam contar com bolsas ou auxílios que permitam a sua sobrevivência no curso, já que “A necessidade de trabalhar para prover o próprio sustento pode diminuir a participação na vida acadêmica” (CAVICHIOLO, 2019, p. 73).

A percepção da permanência universitária vinculada às questões acadêmicas também se fez presente para os estudantes, como ressalta Tomás, estudante de Física: “Tem muita gente que desiste por causa de notas. Você não passa em duas, três matérias e aí acaba desistindo”.

A fala do estudante Tomás demonstra, novamente, o impacto das notas baixas e reprovações para a permanência universitária. Anteriormente, mencionamos pesquisas que têm indicado a relação do desempenho acadêmico com o sofrimento psíquico dos estudantes e ao sentimento de capacidade às exigências do ambiente universitário. Acreditamos que esse sofrimento causado pela dimensão acadêmica se refere à naturalização da estrutura do campo

universitário e legitimação da cultura veiculada como a melhor, correta e que deve ser aprendida.

Tais processos de naturalização e legitimação se referem à violência simbólica analisada por Bourdieu e Passeron (1975). Os participantes de nossa pesquisa não percebem o ensino superior como fruto de um arbitrário cultural definido por determinados grupos sociais, mantendo a *illusio* de que vale a pena jogar o jogo na universidade, ou seja, ao passar por esse campo irão ampliar os seus conhecimentos e estarem aptos para funções mais valorizadas no mercado de trabalho. Nesse sentido, não percebem a educação superior como uma violência, mas entendem que o mal-estar gerado pode afetar a permanência dos estudantes.

O mal-estar gerado por essa violência, debatido por Bourdieu e Champagne (1998) como a exclusão no interior das instituições, pode estar se manifestando na saúde mental dos estudantes, que se sentem sobrecarregados pela intensidade de atividades e responsabilizados por seus desempenhos. Nesse sentido, Schubert (2018) esclarece que:

A falta de encaixe entre o *habitus* das classes baixas e trabalhadoras com o campo educacional e a responsabilização dos indivíduos envolvidos por seu mau desempenho são uma forma de violência simbólica através da qual a hierarquia de classes sociais é reproduzida (SCHUBERT, 2018, p. 242).

Os estudantes que evadiram devido ao mau desempenho, como relatado por Tomás, são aqueles que aceitaram a violência simbólica de que eles são os responsáveis pelos baixos resultados que tiveram, convencidos pela ideologia do dom que são incapacitados de permanecerem e terem sucesso na universidade.

Em paralelo à essa questão, as práticas pedagógicas dos professores universitários também são associadas às condições de permanência, como relatado pelos estudantes Valentina, Pablo e Pedro. O estudante Pedro é autodeclarado branco, do segundo ano de Engenharia Elétrica, oriundo de escola particular e confessional/religiosa. Ingressou na universidade por ampla concorrência. Seu pai concluiu o ensino fundamental, enquanto a sua mãe realizou pós-graduação.

Nossa, eu acho que primeiro é mudar a questão dos professores. Tem muito professor que você vê que estão aqui, mas não estão aqui para te ensinar. Você percebe que eles querem dar a matéria, mas, sabe, joga [o conteúdo] assim... (Valentina, Fisioterapia).

É falta de metodologia. Acho que, muitas vezes, a aula deles [dos professores] são boas, mas não corresponde na prova. Ou a prova é muito fácil e a aula deles não é boa. Aí você está perdendo, não está aprendendo. Tem que ser

uma prova razoável, uma aula boa. Provas difíceis, notas ruins. Notas ruins é estresse e isso é uma dificuldade na permanência (Pablo, Física).

Então tem que melhorar a metodologia de ensino. [...] acho que não pode ficar só dizendo “ai, é difícil, difícil, vocês têm que estudar e estudar e estudar...”, isso aí eu já sei. Agora, me ajudar a gostar do que eu estou fazendo, me ajuda a amar, me ajuda a enxergar a beleza por detrás do que eu estou fazendo (Pedro, Engenharia Elétrica).

Com essas falas, inferimos que a ideologia do dom perpassa a prática pedagógica. Concordamos com Honorato (2015), quando afirma que os professores precisam compreender que os aprendizados não são naturais e próprios para aqueles que estão capacitados. “Não sendo natural, o ‘trabalho acadêmico’ deve ser ensinado, mais do que visto e exigido como ‘talento’ e ‘aptidão’ inatos e/ou como um ‘problema da família e da educação básica’” (HONORATO, 2015, p. 112). Contudo, os dados apontados pelos estudantes afirmam que as práticas pedagógicas não estão sendo trabalhadas para auxiliar o estudante em suas dificuldades acadêmicas.

Quando não há essa preocupação em ensinar o “trabalho acadêmico”, o professor manifesta que o seu papel é de transmitir o conteúdo e que o aprendizado é responsabilidade do estudante, o que fortalece a perspectiva meritocrática que tem sido a base do campo universitário (FERNANDES, 2019). Entretanto, a meritocracia e a ideologia do dom colaboram com a reprodução da educação ao privilegiar aqueles que já detêm o *habitus* de estudante e recursos para financiar o seu capital cultural. Nesse sentido, não basta ter políticas de inclusão e ampliação do acesso à universidade. Como ressalta Valle (2015, p. 129), “É preciso se preparar para enfrentar as armadilhas de um sistema que proclama a igualdade formal, mas põe em prática dispositivos – legítimos porque naturalizados – de seleção e eliminação”.

Ressaltamos, porém, que o trabalho do professor não é o único responsável pela violência simbólica presente no campo universitário. Acreditamos que a prática docente pode amenizar o mal-estar gerado pela violência simbólica do campo e favorecer a inclusão dos estudantes, em especial para aqueles que se sentem incapazes para a graduação. Dessa maneira, concordamos também com a concepção de Pedro sobre a permanência universitária: “Para mim a permanência na universidade não é só você ficar, é você querer continuar tendo o desejo de ficar” (Pedro, Engenharia Elétrica). Esse desejo de ficar, como observamos nos dados coletados, é influenciado pelas condições econômicas, pelo desempenho acadêmico e pela prática pedagógica dos professores.

As dimensões econômica, pedagógicas e psicológicas, portanto, foram as principais associadas ao que é preciso para efetivar a permanência dos estudantes na universidade. Outros pontos levantados foram: a necessidade de se ter um setor específico para acompanhar o estudante, pois como assinalado por Portes (2015), os estudos sobre as trajetórias discentes indicam que existem dificuldades diversas e se manifestam de forma diferenciada em cada curso. Portanto, o autor destaca a importância de se ter um acompanhamento profissional para analisar os efeitos das ações que buscam promover a permanência.

Nesse sentido, na UFSCar, em 2018, iniciou-se o processo de construção de um Plano de Acompanhamento em relação aos estudantes bolsistas que visa garantir “[...] suporte técnico aos estudantes em risco acadêmico, além de ações de promoção de cuidados e prevenção a esse risco” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a, p. 132). Esse programa, ainda em fase de construção, será composto por pedagogos, profissionais da saúde e da Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE).

A saúde mental dos estudantes também foi um ponto abordado pelos participantes, pois, como já indicado no trabalho de Cavichiolo (2019), havia na UFSCar a preocupação com a insuficiência de apoio psicológico na instituição. Atualmente a universidade está desenvolvendo o Projeto de Práticas Integrativas, o qual subsidia práticas reconhecidas no campo da saúde coletiva como eficazes no cuidado preventivo de agravos e de casos leves de ansiedade, estresse e depressão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018^a).

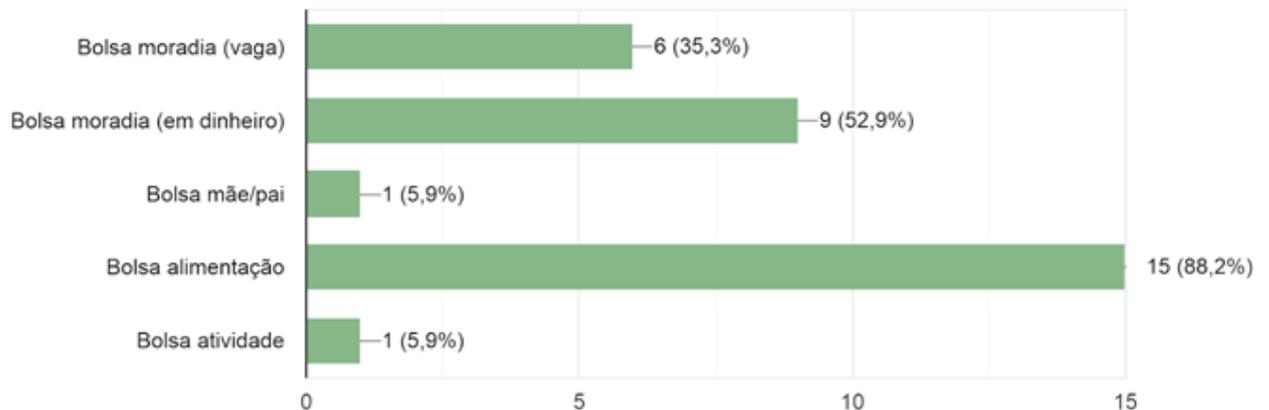
Por fim, os estudantes apontaram para a importância de se debater as políticas de cotas. Os dados da pesquisa de Cavichiolo (2019) sobre a permanência na UFSCar evidenciou o despreparo de servidores técnico-administrativos e docentes no acolhimento da diversidade de estudantes que integra a UFSCar a partir das políticas de inclusão. Segundo os relatos trazidos por Cavichiolo (2019), esses profissionais negligenciaram situações específicas e não se preocuparam em atender ou encaminhar as demandas estudantis.

A partir dessa compreensão, indagamos aos estudantes e tutores se a universidade contribui para a permanência. Nos questionários, 53,7% dos participantes reconhecem que a universidade traz contribuições para a permanência dos estudantes, sendo que 26,8% não acreditam que a universidade contribua para a permanência estudantil e 19,5% não souberam responder.

Nas entrevistas, os estudantes reconhecem em especial as ações da universidade para a permanência no sentido econômico, a partir da contribuição das bolsas, como demonstrado na fala: “Sim, porque a UFSCar tem coisas aqui que eu acho que não são todas as universidades que têm. A questão da bolsa moradia, bolsa espécie, todas as coisas” (Laura, Pedagogia).

Da mesma maneira, 46,3% dos participantes do questionário afirmaram que possuíam alguma modalidade de bolsa assistência, sendo a bolsa alimentação a principal delas, como podemos verificar no Gráfico 4.

GRÁFICO 4 – BOLSAS ASSISTENCIAIS USUFRUÍDAS PELOS ESTUDANTES



Fonte: pesquisa de campo (2018).

O Gráfico 4 evidencia que a bolsa alimentação é a mais usufruída pelos participantes da pesquisa. Esse dado empírico está em concordância com o que foi apresentado no Relatório de Atividades de 2018 da UFSCar, no qual foi declarado que a bolsa alimentação é a principal modalidade de investimento do PAE e que atinge o maior número de estudantes. Tal auxílio é fundamental para respaldar as condições de permanência dos estudantes, uma vez que a maior parte dos cursos da UFSCar são de períodos integrais. Além disso, Honorato (2015) apresentou as dificuldades de estudantes de baixa renda em prover a alimentação, pois na universidade investigada pela autora não havia um restaurante universitário ou outra forma de auxílio alimentação.

O trabalho de Cavichiolo (2019) sobre a permanência na UFSCar também indicou a importância das bolsas financiadas pelo PAE para que os estudantes permanecessem na universidade. Contudo, Cavichiolo (2019) também identificou que os estudantes acreditam que o fornecimento dessas bolsas é a principal contribuição da universidade e que poderia ser melhorada para subsidiar os gastos dos estudantes.

Já os tutores percebem que a universidade tem uma contribuição mediana em relação à permanência dos estudantes, como é esclarecido por Alice: “Eu acho que a universidade tenta fazer aquilo que ela pode dentro do que ela consegue. Então ela oferece a moradia, a questão alimentícia, mas a gente sabe que ela tem um limite” (Alice, Enfermagem, tutora). Essa compreensão da contribuição da universidade reforça a defesa de Almeida (2014) sobre a

permanência universitária. Segundo autor, devemos entender a permanência universitária como uma “[...] interação entre condicionantes estruturais da sociedade e as ações conjunturais que estão no alcance, dentro de seus limites, das universidades” (ALMEIDA, 2014, p. 269). Contudo, o autor complementa afirmando que as universidades devem estar procurando uma postura mais ativa diante de seus limites para propor ações que irão, ao menos, deixar de intensificar as desigualdades presentes em seu cotidiano.

Os limites da universidade para a permanência estudantil foram apontados pelos participantes das entrevistas, sendo que o principal se refere, novamente, à ausência de apoio dos professores:

Acho que a UFSCar oferece bastante bolsas, acho que eles têm bastante incentivo, tanto em questão de alimentação, como aquela bolsa atividade. Acho que tem bastante coisas assim, mas é algo que a universidade oferece, os professores nela não ajudam muito (Diana, Engenharia Química).

O trabalho do professor já foi apontado como fundamental para a permanência universitária por outros pesquisadores (PORTES, 2014; VAZ, 2018; FERNANDES, OLIVEIRA, 2019). Na investigação de Portes (2014), foi levantado que, durante as trajetórias acadêmicas, os estudantes pesquisados encontraram professores que pouco ou nada contribuíram para a experiência universitária e que não sabiam lidar com os estudantes que não eram considerados “aluno-padrão”. Diante disso, o autor percebeu que o professor é essencial não apenas para a formação, mas para a construção de saberes necessários à afiliação e para abrir o horizonte de possibilidades acadêmicas dos estudantes.

Contudo, Vaz (2018) afirma que ainda há um silenciamento nas pesquisas científicas sobre o trabalho do professor universitário em relação às políticas de ações afirmativas. A investigação de Vaz (2018) indicou que o trabalho docente na universidade mantém práticas lineares e hierarquizadas, não trazendo um conhecimento sobre a realidade social. Portanto, a autora defende que a democratização do ensino superior só será efetivada quando aliarem o trabalho docente às políticas de ações afirmativas. É a partir desse trabalho comprometido que a universidade poderá cumprir o seu papel social, principalmente em tempos com ideais fascistas rondando a sociedade brasileira (VAZ, 2018).

A pesquisa de Fernandes e Oliveira (2019) evidenciou que ainda há resistência por parte dos professores em modificarem as suas práticas para auxiliar o estudante que não se enquadra no modelo ideal (ou seja, o estudante que já detém capital cultural e um *habitus* estudantil). Os professores, por já ocuparem uma posição de destaque no campo científico, valorizam suas

práticas e acreditam que é o estudante (cotista ou não cotista) que deve estudar e se esforçar, de acordo com as orientações transmitidas. Dessa maneira, os autores consideram que tais percepções encontradas entre os docentes podem confirmar o processo reprodutivo do ensino ao tratarem igualmente os estudantes que são socialmente desiguais, fortalecendo a ideologia do dom desmistificada pela teoria bourdieusiana.

É importante considerar que as ações dos professores também são orientadas por um *habitus*, detalhado por Silva (2005) como *habitus* professoral. Os dispositivos de ações dos docentes são desenvolvidos com o exercício da profissão, porém também recebem influências da cultura escolar. Em nossa pesquisa, entendemos que o *habitus* professoral dos docentes universitários também é influenciado pela cultura do campo acadêmico-científico. Fernandes (2019) esclarece que o referido campo tem produzido o conhecimento a partir da lógica do mercado (conhecimento-mercadoria) e a autoridade científica é o capital em jogo, respaldado pela meritocracia.

A universidade configurada pela lógica de mercado fortalece a ideologia da meritocracia no exercício dos professores, reforçando o produtivismo acadêmico e a intensificação do trabalho docente (FERNANDES, 2019). Essas configurações do campo acadêmico-científico afetam o *habitus* professoral, o que tende a levar os professores a desenvolverem maiores investimentos em atividades de pesquisa, que são mais rentáveis no campo, do que as práticas pedagógicas (FERNANDES; OLIVEIRA, 2019).

Os estudantes também apontaram as suas sugestões de melhoria para a permanência. Novamente, a prática pedagógica foi o elemento mais citado, como observamos na fala da estudante: “[Se] os docentes entendessem que eles estão ali para nos ajudar, que é uma coisa de união e não de competição, eu acho que seria mais fácil” (Diana, Engenharia Química). Nunes e Veloso (2015) apontam as dificuldades que estudantes universitários podem sentir na relação professor e aluno, sempre muito importante para a adaptação do estudante aos novos desafios oriundos do ambiente acadêmico. Para as autoras, o professor pode motivar o estudante na opção pelo curso escolhido, além de criar um clima propício à construção da aprendizagem e motivar o aluno a usufruir com satisfação do curso que está fazendo.

Outro elemento mais citado sobre os limites da universidade para a permanência estudantil se refere à importância de melhorar o acolhimento. Segundo Cavichiolo (2019), o acolhimento bem elaborado pela instituição pode ser favorável para a permanência universitária, em especial para os estudantes ingressantes pela Lei de Cotas.

Ressalta-se, ainda, que estratégias de efetivo acolhimento aos alunos ingressantes são necessidades básicas para melhorar a inclusão social. A apresentação de todo espaço acadêmico, das regras e normas e, principalmente das oportunidades de bolsas, participação em projetos, estágios, além dos recursos de acompanhamento e reforço pedagógico possibilitariam melhoras no desempenho acadêmico, queda da evasão e retenção destes estudantes (CAVICHIOLO, 2019, p. 121).

Ouvir os estudantes é uma alternativa sugerida pela estudante Heloisa para que a universidade possa considerar quando for elaborar ações de acolhimento e permanência:

Fazer essas pesquisas para ver a opinião dos alunos, tentar identificar os principais problemas e propor soluções, que nem o que a gente está fazendo agora. Que isso chegue até eles. Por isso que eu acho que é muito importante a minha participação e a participação dos alunos. É um meio de chegar e proporcionar uma coisa melhor. Uma universidade melhor (Heloisa, Estatística).

Cordeiro e Cordeiro (2015) chamam a atenção sobre a pertinência das pesquisas realizadas com estudantes para elaborar novas propostas para a permanência universitária: “Também apontamos que as coordenações de curso e a gestão da universidade devem realizar pesquisas e avaliações internas para conhecer as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes, procurando soluções e monitorando o desenvolvimento acadêmico” (CORDEIRO; CORDEIRO, 2015, p. 848). Ou seja, é o cotidiano acadêmico que possibilita a medição do que é preciso melhorar na permanência universitária. É necessário conhecer a diversidade presente nos perfis dos estudantes, que se torna presente nas universidades atuais pela Lei de Cotas, para propiciar a permanência dos estudantes. Segundo as autoras:

A permanência como uma política institucional, um compromisso que a instituição assume para evitar/diminuir a evasão de estudantes, precisa ir além da mera preocupação com números e criar um espaço de relações na universidade que leve em conta a diversidade e a diferença que constituem o perfil dos/as estudantes, de modo que desempenhe sua função social de promoção e exercício da cidadania (CORDEIRO; CORDEIRO, 2015, p. 834).

Por fim, as demais sugestões dos estudantes para melhorar a permanência universitária são: avaliação do estudante, buscar a diversidade, rever os critérios de concessão de bolsas e ter propostas para a saúde mental. Acreditamos que essas sugestões poderão ser trabalhadas a partir do PIAPE, pois o programa facilita a participação dos discentes e a diversidade nas propostas de permanência universitária, bem como a realização de outras ações para a saúde mental dos estudantes. Já em relação aos critérios de concessão de bolsas, Cachiviolo (2019) também

apontou a frustração que os estudantes sentem por serem avaliados por questionários socioeconômicos, pois somente a utilização desse instrumento não seria o suficiente para analisar a situação do discente. Os dados da autora mostraram que muitos estudantes questionaram o deferimento das bolsas para uns e não para outros.

Ao discutirmos a questão da solicitação de bolsas-auxílio na UFSCar na quarta seção desta dissertação, mostramos que cerca de 25% dos estudantes que solicitam alguma modalidade de bolsa-auxílio não são contemplados pelo PAE. Provavelmente esses estudantes também se enquadram em uma forma de vulnerabilidade, o que demonstra que o PNAES não subsidia recursos suficientes para atender a demanda. Nesse sentido, como esclarecem Nunes e Veloso (2017), as universidades precisam adotar critérios para identificar quem é o “mais carente” entre os carentes. Esses critérios, portanto, devem estar em constante avaliação.

Com esses dados compreendemos que a permanência universitária envolve outras dimensões para além das ações de auxílio econômico. Os estudantes compreendem e vivenciam outros fatores que podem influenciar para que eles permaneçam ou evadam da universidade. Entre tais fatores, percebemos como a prática pedagógica tem um importante desdobramento para os estudantes, assim como as questões de saúde mental que estão crescendo entre os graduandos.

Segundo o trabalho de Nunes e Veloso (2015), houve o repasse de recursos federais para a assistência estudantil nos anos de 2010 a 2014. Contudo, com a Lei de Cotas faz-se necessário maior investimento nos recursos para a crescente demanda de estudantes de baixa renda nas universidades públicas. Ainda assim, as autoras esclarecem que primar pela implementação de ações assistenciais não é suficiente, pois a carência dos estudantes também se refere à dimensão pedagógica.

A seguir aprofundamos nossas reflexões sobre a dimensão pedagógica da permanência ao trazer as contribuições da tutoria para a permanência e sucesso acadêmico dos estudantes. Também consideramos as contribuições para a formação dos estudantes, inclusive para os tutores que ministram as tutorias e acompanham os colegas graduandos.

5.3 A tutoria como estratégia institucional e estudantil para a permanência e sucesso acadêmico

Segundo a concepção dos tutores, o Grupo de Tutoria PAAEG é um programa de acompanhamento acadêmico, que visa auxiliar os estudantes que têm dificuldades em disciplinas dos cursos de graduação. Além disso, os tutores também afirmaram que a proposta

de tutoria tem um papel de assessoria no meio acadêmico. Miguel, estudante autodeclarado amarelo, oriundo de escola pública, do curso de Matemática. Ingressou na universidade por meio de ampla concorrência. Seus pais ingressaram, porém não concluíram a educação superior. Nas palavras do tutor Miguel “Seria mais ou menos um espaço de discussão, levantar algumas ideias, entender como isso funciona aqui dentro” (Miguel, Matemática, tutor). Essa percepção se aproxima da definição de tutoria entre pares de Aguilera (2017), a qual se refere à orientação acadêmica. Segundo o autor, a proposta desse programa é ter um estudante apoiando a revisão e compreensão de disciplinas mais complexas e propor novas estratégias de estudo.

Os tutores percebem que a sua função na tutoria é de ser assessor acadêmico, proporcionar a familiarização com o meio universitário, propor novas maneiras de estudar e oferecer um acolhimento ao estudante, como explica a tutora Alice:

Então, eu acho que, muitas vezes, os alunos chegam muito mais com uma demanda de conversar, de psicológico e coisas do tipo, do que uma... porque isso influencia muito no estudar, no processo de estudar e em como estudar. Então eu acho que esse papel do tutor vai além de ensinar caminhos de estudo, mas de mostrar como as coisas podem interferir naquele tipo de estudo (Alice, Enfermagem, tutora).

Barrios e Serrano (2016) [Inserir nas referências] afirmam que a tutoria diminui a distância do professor com o estudante, favorecendo a aprendizagem e fortalecendo o desenvolvimento da autoestima e liderança, inclusive para os estudantes tutores. Dessa maneira, Gabrie, et. Al. (2017) esclarecem que os dois pilares da ação tutorial são a aprendizagem grupal, na qual os estudantes se tornam sujeitos ativos no descobrimento de novos conhecimentos na resolução colaborativa dos problemas, e a escuta ativa, em que o tutor se coloca em uma posição de comunicação com vínculo de respeito e aceitação na identificação das demandas dos tutorados. A fala citada anteriormente, da tutora Alice, demonstra a relevância da escuta ativa nesse processo de aprendizagem entre pares.

Essa prática de acolhimento, contudo, não é realizada por todos os tutores, pois alguns têm dificuldades de ter ações relacionadas a esse atendimento, como é o caso de Bernardo, estudante autodeclarado branco, oriundo de escola pública militar, do curso de Física. Ingressou na universidade por meio de candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Seu pai completou o ensino médio e sua mãe não concluiu o ensino fundamental. O tutor explicou que:

Bem, eu sei que o ritmo da tutoria é ajudar o estudante além da disciplina, mas na verdade eu não consigo fazer muito bem isso porque não tenho relação, então... [...] já encontrei com pessoas com maiores dificuldades, o que eu faço é conversar, mas, assim, eu, particularmente, é mais a disciplina mesmo (Bernardo, Física, tutor).

O atendimento desse tutor, portanto, se refere apenas ao suporte acadêmico, em que ele auxilia na resolução de exercícios e outras exigências das disciplinas. Assim, ter o conhecimento da disciplina ministrada na tutoria é fundamental para exercer a atuação de tutor. Outras características também foram levantadas como essenciais para serem bons tutores. Essas características podem ser divididas em dois âmbitos: de interação com o estudante, no qual os tutores apontaram as características de comunicação, relacionamento interpessoal e empatia; e no âmbito pedagógico, em que foram indicadas a importância da didática, da honestidade intelectual (o tutor reconhece que não sabe de todas as demandas dos estudantes e o convida a pesquisarem juntos) e do envolvimento com a formação do tutorado, como demonstra a fala de uma tutora:

Então eu como tutor, que tipo de profissional que eu vou formar? [...] Eu acho que isso é algo muito importante, de você saber conduzir o aluno, fazer com que ele se interesse por aquilo e que ele entenda qual é o papel daquilo que ele está estudando para a formação dele (Alice, Enfermagem, tutora).

O trabalho de Muñoz, et. Al. (2016) também indicou a importância de o tutor ter um envolvimento com o estudante tutorado. Os autores apontam algumas características que podem ajudar os tutores a desempenhar suas funções, como ser compreensivo, valorizar a diferença, saber escutar e comunicar, ser responsável, empático e manter a confidencialidade dos estudantes que confiam neles.

Esse envolvimento mais próximo com o tutorado é um dos elementos que atraem os estudantes a procurarem a tutoria. Muitos são os motivos que os levaram ao Grupo de Tutoria PAAEG, sendo que o principal é a relação horizontal com o tutor, como afirmam os estudantes participantes da tutoria:

Às vezes eu tenho, também, receio de chegar no professor e meio que fazer uma pergunta idiota. Todo mundo fala “ah, não existe pergunta idiota”, mas às vezes eu vejo uma barreira aluno-professor e quando a gente está na tutoria, a gente vê que o tutor é um aluno também, também já passou pelas mesmas coisas que a gente (Valentina, Fisioterapia).

Eu vim nas tutorias e eu gostei muito mesmo, é uma coisa que é muito complementar às aulas. O professor explicava, e o professor tem uma

linguagem, os alunos têm outra. O tutor, como é um aluno também, a gente falava de aluno para aluno. Às vezes ele te dá uma liberdade a mais para perguntar (Felipe, Ciências Biológicas).

Barrios e Serrano (2016) afirmam que a tutoria entre pares é um espaço de trabalho colaborativo desenvolvido entre os estudantes, onde há a busca em gerar aprendizagens e estabelecer um vínculo, enfatizando um processo integral. Destaca-se que esse vínculo entre estudantes é central para o desenvolvimento de aspectos afetivos, sociais, contextuais e acadêmicos sobre o processo de integração à vida universitária. As autoras ainda acrescentam que a tutoria entre iguais é embasada fundamentalmente na colaboração entre uns e outros, buscando o melhor aproveitamento do processo educativo.

Outros motivos que fazem os estudantes recorrerem à tutoria são as tentativas de atender a intensidade e se concentrar nos estudos, para tirar dúvidas de assuntos pontuais, pois sentem dificuldade de aprender em sala de aula ou de estudar com outros colegas. Há aqueles que vão na tutoria porque têm amizade com os tutores, mas de uma forma geral podemos perceber que os estudantes procuram a tutoria para melhorar os seus desempenhos acadêmicos:

Eu procurei a tutoria porque um zero foi um choque. Falei “não vou tirar outro zero na minha vida”. Não pretendo e não tirei um até agora. Eu peguei e eu falei “eu preciso de ajuda”, porque eu estudando sozinha percebi que não estava indo para lugar nenhum (Lorena, Ciências Biológicas).

Esses dados indicam que os estudantes estão procurando a tutoria como estratégia para se adaptarem ao ambiente universitário, em especial para as principais dificuldades sentidas: a intensidade de estudos e o desempenho acadêmico. Como tiveram pouco respaldo dos professores, essa ação institucional foi a opção encontrada por esses estudantes para garantirem a sua permanência na universidade. Gimeno e Miranda (2016) afirmam que há diversos casos que motivam os estudantes a procurarem o programa de tutoria, mas que a grande maioria faz referência à sua trajetória escolar, situações que geraram interrupções nos estudos, dificuldade nas práticas de ensino e baixo desempenho. Os autores reforçam que a análise sobre as motivações e expectativas diante do programa de tutoria pode auxiliar os serviços acadêmicos a atenderem as suas necessidades dos estudantes, contribuindo para a redução de abandono.

Com os dados dos questionários, verificamos que o público atendido pela tutoria se refere, principalmente, aos estudantes ingressantes, pois 65,9% dos participantes da pesquisa ingressaram na universidade no mesmo ano em que estávamos coletando os dados. Dessa maneira, percebemos que o Programa de Tutoria PAAEG está alcançando os graduandos em

seu primeiro ano de universidade, ano importante para a consolidação do estudante na educação superior. Assim, 80,5% dos nossos participantes frequentam a tutoria há menos de um ano, enquanto que 4,9% estão há mais de um ano e 14,6% são estudantes veteranos e que frequentam a tutoria desde o começo da graduação.

Para Arias, Cataño e Restrepo (2017), a tutoria é essencial no começo da vida universitária, pois foi identificado que essa atividade propicia maior confiança para que os estudantes dos primeiros semestres se aproximem e expressem suas inquietudes, medos, dificuldades e emoções geradas no início de um projeto de vida. Sentimentos esses, como indicado pela tutora Alice, podem influenciar os estudos universitários.

Um pouco mais da metade desses estudantes (51,2%) consideram ótima a proposta de tutoria, enquanto que 39% consideram como boa e 9,8% como regular. Vale ressaltar que nenhum estudante a considerou como ruim ou péssima. Nas entrevistas, os participantes esclarecem a satisfação pela proposta da tutoria diante do apoio acadêmico oferecido: “Sim, só que eu acho que ajuda bastante o pessoal de um modo geral. Principalmente em Cálculo, que é a matéria que o pessoal tem muita dificuldade. A galera vem bastante na tutoria de Cálculo e, realmente, ajuda” (Tomás, Física). Esses dados evidenciam como a tutoria entre pares tem ajudado os estudantes a superarem as suas dificuldades nas disciplinas, assim como na pesquisa de Muñoz, et. Al, (2016) em que foi identificado o impacto positivo nos rendimentos acadêmicos ao melhorar a compreensão das disciplinas e reforçar os conteúdos dos cursos de graduação.

Os estudantes também apontaram alguns limites da tutoria, como a falta de engajamento por parte de alguns tutores e a demanda por um maior número de tutores. Este, por sinal, também foi apontado pelos tutores como uma das dificuldades de desempenharem a função. Segundo a tutora Alice, há um alto número de tutorados para serem acompanhados, como também a presença de estudantes de diferentes cursos em uma mesma turma:

E aí quando eu pego uma turma de acompanhamento onde eu tenho dez alunos, dois da Psicologia, dois da Ciências Biológicas, dois da Enfermagem, dois da Fisioterapia, eu tenho conhecimentos diferentes e eu tenho que abranger pontos diferentes daquele mesmo tema (Alice, Enfermagem, tutora).

A pesquisa de Herrera, Olvera e Cruz (2016) evidenciou a dificuldade de tutores em enfrentar a diversidade de alunos e responder-lhes em seu processo de aprendizagem. Para as autoras, é exatamente essa diversidade que justifica as ações de tutoria, pois a intervenção grupal constitui uma via natural de ação em um processo educativo. Contudo, para se realizar

tal proposta, é preciso investir na formação do tutor para que este assuma a tutoria grupal como uma estratégia pertinente e necessária para a adaptação e consolidação da vida universitária.

A demanda psicológica dos tutorados também foi levantada como uma das dificuldades presentes na tutoria. Nesse sentido, os tutores relataram que os estudantes trazem uma carga pesada em relação a problemas pessoais, familiares, financeiros, o que os afeta psicologicamente e interfere no aprendizado. Contudo, como foi identificado nos dados dessa pesquisa, a demanda psicológica está presente na universidade em geral, não apenas na tutoria, sendo que a UFSCar está buscando outras abordagens para auxiliar o corpo discente, em especial, a partir do Projeto de Práticas Integrativas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a).

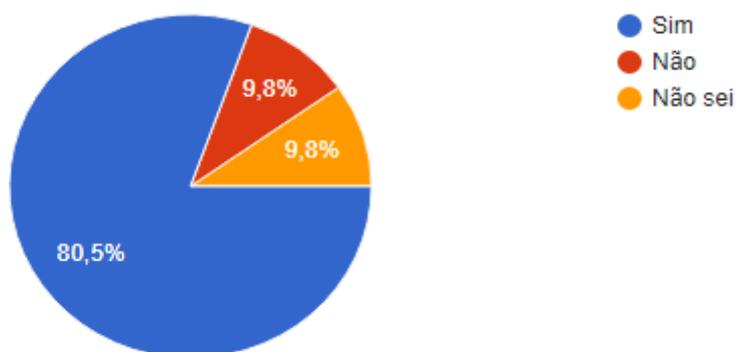
Ainda assim, a principal dificuldade que os tutores têm é a fragilidade de conteúdos escolares dos estudantes. Como relata o tutor Miguel: “Eu acho que é mais ou menos isso, as pessoas não terem bagagem [de conteúdos escolares] para estarem aqui e você tentar buscar isso de alguma forma depois” (Miguel, Matemática, tutor). Em estudo anterior (MATTOS; FERNANDES, 2019b) identificamos que a defasagem de conteúdos escolares era uma das principais dificuldades de permanência dos estudantes na UFSCar. Entretanto, esse obstáculo era superado pelos estudantes sem recorrerem ao respaldo institucional, o que fragiliza a permanência universitária. Na proposta inicial do Grupo de Tutoria PAAEG havia a modalidade de tutoria de “Nivelamento”, a qual teve baixa frequência dos estudantes e foi interrompida. Ressaltamos que o trabalho de tutoria deve considerar o fortalecimento dos conteúdos escolares e prévios aos conteúdos das disciplinas de graduação, pois a defasagem de conteúdos prévios é um dos motivos que levam os estudantes a procurarem a tutoria entre pares (GIMENO; MIRANDA, 2016).

Em relação à atuação de alguns tutores, vale lembrar que os tutores são ainda estudantes e não necessariamente de cursos de licenciatura. Portanto, apesar do treinamento que os tutores recebem a cada início de semestre, pode haver a possibilidade de uma ausência de preparo para abordar outros assuntos além do conteúdo da disciplina, como o caso de Bernardo. Esse tutor indicou ao longo da entrevista que atua mais voltado para o suporte acadêmico e que não se sente capaz em auxiliar na interação com o tutorado e com as suas demandas, como indicou em sua fala: “[Uma menina me pergunta] se deveria sair do curso, e a outra me pergunta se deveria trancar a matéria. Eu não me acho capaz de responder isso. Falei ‘ah, você que tem que saber, na minha opinião’” (Bernardo, Física, tutor). Os limites na atuação dos tutores sinalizam que não podemos desconsiderar que os mesmos também estão em fase de formação. Para Herrera, Olvera e Cruz (2016), esses limites podem ser melhor trabalhados na formação dos tutores para

desenvolver a relação interpessoal dos estudantes, a empatia com a situação do tutorado, a capacidade de enfrentar conflito pessoal e as ferramentas de comunicação.

Os dados dos questionários revelam que a grande maioria dos estudantes concordam que a tutoria entre pares contribui para a permanência universitária, como podemos verificar no gráfico a seguir.

GRÁFICO 5 – PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA TUTORIA PARA A PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA



Fonte: pesquisa de campo (2018).

O estudante Pedro enfatiza a percepção positiva da tutoria para a permanência: “É algo essencial, essencial mesmo. Muito, muito importante. Foi o que me fez passar na matéria, porque eu vinha aqui quatro ou cinco vezes por semana para ficar estudando. Eu engolia o livro e estudava tudo o que eu podia” (Pedro, Engenharia Elétrica). Esse estudante nos descreveu como participar da tutoria o ajudou a entrar em um ambiente propício para o estudo, em que muitos estudantes também estavam se dedicando e discutiam sobre os seus aprendizados. Muñoz, et. Al., (2016) verificaram que o grau de satisfação com a tutoria é maior para os estudantes que também tiveram maior frequência. Na investigação dos autores, a tutoria atingiu os objetivos para os estudantes que trabalharam e para os que frequentaram a tutoria por mais tempo. Dessa maneira, a frequência é um elemento crucial e que o trabalho entre tutor e estudante pode ser interpretado como um processo de tempo (MUÑOZ et. Al., 2016). Em nossa pesquisa anterior (MATTOS; FERNANDES, 2019b), o tempo também era um elemento essencial para a formação do *habitus* estudantil, mas os estudantes não participavam de um programa institucional como o Grupo de Tutoria PAAEG e o tempo se referia ao prolongamento do período de graduação. Inferimos, portanto, que participar da tutoria, principalmente com frequência, ajuda a formar o *habitus* de estudante universitário de uma maneira mais rápida e

atendendo os prazos das disciplinas, como mencionado por Pedro que atribui a sua aprovação à participação na referida ação institucional.

Os tutores também acreditam que o programa de tutoria entre pares contribui para a permanência dos estudantes. Em especial, contribui ao trazer uma preparação para as aulas, em que os tutores ministram as tutorias a partir de dinâmicas que os estudantes encontrarão nas aulas dos professores; proporciona um apoio acadêmico, então o estudante sabe que terá uma pessoa para espô-lo, especificamente, a resolver os exercícios e tirar as suas dúvidas; com esse apoio, o estudante acaba tendo uma melhoria no desempenho, o que o ajuda a permanecer na graduação. Além disso, a tutoria também contribui por oferecer uma ação para o apoio psicológico, como indica a tutora Alice:

[...] apoio psicológico também. [...] Então eu acho que eles saberem que o tutor está ali, que ele [o tutor] está na mesma relação que ele, que ele pode contar, que vai ajudar a dar um caminho para ele, é algo que já dá uma luz no fim do túnel, sabe? [...] Então eu acho que a tutoria ajuda sim, tanto na parte acadêmica mesmo, exercícios e tal, quanto na parte psicológica (Alice, Enfermagem, tutora).

Ao procurarem a melhoria nos rendimentos acadêmicos, identificamos que estudantes encontraram outros pontos positivos que a tutoria entre pares pode possibilitar. Na investigação de Baggini e Moreira (2017), os estudantes tutorados apontaram que a tutoria trouxe um sentimento de segurança por estarem sendo acompanhados, como foi apontado pela tutora Alice. Também destacaram a importância de ter tutores que são estudantes em níveis mais avançados, pois têm idades e contextos próximos, o que os ajuda na comunicação e para tirar dúvidas quando surge a necessidade.

Nos relatos dos estudantes, percebemos que há uma aproximação com o que os tutores falaram. As contribuições da tutoria para a permanência, segundo os estudantes, se referem ao acompanhamento estudantil ofertado e a relação horizontal com os tutores, bem como poder contar com uma pessoa específica para tirar dúvidas e dar o apoio acadêmico:

É isso, ela [a tutora] te dá uma facilitada para você estudar e no que você vai escrever, se está certo, se está errado, se está incompleto. Então eu acho que ajuda muito para a permanência, porque se a gente vai mal, a gente vai desanimando. Se a gente vai mal e ainda não entende a matéria, é mais desanimador ainda. Então com a ajuda da tutoria, tudo fica bem mais fácil. Ajuda muito para a permanência na universidade (Valentina, Fisioterapia).

A fala de Valentina apresenta a frustração quando o estudante tem dificuldade na disciplina e não encontra respaldo para superá-la, como indicado no trecho “Se a gente vai mal e ainda não entende a matéria, é mais desanimador ainda”. Ou seja, se a proposta didática não considera um momento para ensinar o “trabalho acadêmico” (HONORATO, 2015) ou para tirar as dúvidas dos estudantes, estará desmotivando os estudantes que apresentam dificuldades e convencendo-os de que não são capazes para cursar o ensino superior (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998). A desmotivação diante do desempenho acadêmico pode afetar a saúde mental do corpo discente (OIKAWA, 2019) e contribuir para o abandono do curso. Nesse sentido, a procura pela tutoria se mostrou uma importante estratégia para que os estudantes participantes de nossa pesquisa conseguissem se adaptar ao ambiente universitário (no caso dos ingressantes) e superar as disciplinas que causavam entraves para conclusão (em relação aos estudantes formandos, como Valentina).

Além do apoio e do suporte para dúvidas, os estudantes tutorados que participaram da pesquisa de Arias, Cataño e Restrepo (2017) afirmaram que a tutoria os auxiliou na formação estudantil ao trazer um direcionamento sobre o âmbito acadêmico, conhecimentos prévios sobre as práticas pedagógicas dos professores, conhecimento sobre a universidade e assessoria nos planos de estudo. Essas contribuições são próximas das que encontramos nos participantes de nossa pesquisa, o que mostra que o Grupo de Tutoria PAAEG tem amparado não apenas a permanência, mas também a formação dos estudantes.

Outros pontos que os estudantes também levantaram sobre as contribuições da tutoria são desdobramentos das ações dos tutores que tiveram. Segundo os relatos, os tutores incentivaram e tranquilizaram os estudantes diante de suas dificuldades:

Ah, a incentivarem eles a continuarem nos estudos, a eles progredirem, a verem que não é só aquilo. Não é só porque eles tiram uma nota ruim que já tem que desistir e ficar para baixo (Diana, Engenharia Química).

Assim, o meu tutor não me deixava desistir. [...] Então eu acho que a tutoria tem esse papel de mostrar para o aluno que as dificuldades dele não são só dele, que outras pessoas têm essa dificuldade e que o tutor está ali para ajudar você (Lorena, Ciências Biológicas).

Inferimos que essas falas demonstram que a tutoria pode apresentar diferentes respaldos para a permanência, inclusive sendo um espaço de contenção e alívio em meio às dificuldades do ambiente universitário, como esclarecem Gabrie, et. Al., (2017). Segundo a pesquisa dos autores, os estudantes não encontraram apenas o apoio para desafogar as tarefas acadêmicas,

mas encontraram também um espaço de compreensão e relaxamento, em que eles percebem que não são os únicos a enfrentar dificuldades na educação superior.

A partir de uma leitura bourdieusiana, acreditamos que quanto mais os tutores indicam para os estudantes que eles não são os únicos a terem problemas com o desempenho e que as dificuldades podem ser superadas, mais eles abrandam o sofrimento da violência simbólica presente na ideologia do dom. Acreditamos que essa pode ser uma abordagem que atenua a tendência da meritocracia e da reprodução de desigualdades sociais em escolares.

As contribuições da tutoria não se destinam apenas para a permanência dos estudantes, mas incluem as ações voltadas para a formação dos estudantes. Nos questionários, 80,5% dos estudantes afirmaram que o Grupo de Tutoria PAAEG contribui muito para os seus rendimentos acadêmicos e 19,5% responderam que trouxe poucas contribuições. Dessa maneira, nenhum estudante acredita que a tutoria não favoreceu o seu desempenho acadêmico.

Os tutores apontam várias formas da tutoria contribuir para a formação do estudante. Ações já bem comentadas ao longo das entrevistas são a ampliação de conhecimentos, o acesso para tirar dúvidas das disciplinas e a familiarização com o ambiente e o rigor acadêmico. Contudo, a tutoria pode favorecer também a formação a partir das trocas de experiências sobre a universidade, como foi relatado:

Então eu acho que seria mais essa troca de experiências, talvez. [...] ele chega aqui, conversa, além de tirar as dúvidas que ele tem, a gente dá uma conversada sobre outras coisas também. Sobre o curso, sobre professores, ver como cada um lida com o curso, porque às vezes isso pode ser importante também para o aluno (Miguel, Matemática, tutor).

A troca de experiências entre colegas sobre o funcionamento da universidade é uma prática comum dos estudantes quando não têm um acolhimento que apresente o ambiente acadêmico (HONORATO, 2015; MATTOS; FERNANDES, 2019b). Para Lujambio e Couchet (2017) é o trabalho da informação por parte do tutor que aparece como um dos aportes centrais da tutoria. É um universo de incertezas que contornam os estudantes em relação à vivência do ingresso em uma instituição complexa, com novas formas de funcionamento que a universidade exige. Essas incertezas podem ser apaziguadas ao compartilhar o início do caminho com um colega mais experiente (LUJAMBIO; COUCHET, 2017).

A troca de experiências do tutor com o estudante pode ser significativa para a formação acadêmica, pois o tutor é um estudante que já está há mais tempo no curso e que também tem contato com outras áreas. Dessa maneira, a tutoria pode contribuir para a formação a partir da

aproximação da disciplina com a prática profissional e do estabelecimento de relações entre a disciplina e outras áreas de atuação, conforme indicado pela tutora Alice:

E aí eu passei por aquela disciplina e por mais algumas outras da graduação, então eu consigo trazer para os meus alunos que aquela teoria que eles estão vendo vai realmente ser aplicada na prática. Eu consigo trazer para eles exemplos práticos que aconteceram comigo durante o estágio, ou então consigo durante as outras disciplinas que eles ainda vão ter. [...] Eu consigo também falar não só da minha área e da minha profissão como enfermeira, mas de outras profissões, porque a gente vislumbra muito uma equipe multiprofissional, transprofissional, que tenha uma igualdade entre os conhecimentos. Então eu consigo trazer os outros profissionais para a nossa realidade e a nossa realidade para os outros profissionais que vão ser formados. Eu acho que isso é muito importante. Eu acho que é um dos pontos mais positivos (Alice, Enfermagem, tutora).

As contribuições relatadas por Alice indicam a troca de experiências e conhecimentos que a tutoria entre pares pode proporcionar, aproximando o conteúdo das disciplinas das futuras práticas profissionais. Além disso, Baggini e Moreira (2017) acrescentam que os tutores podem apresentar melhor a estrutura e dinâmica de funcionamento universitário, para que os estudantes possam planejar os seus futuros acadêmicos e desenvolver a reflexão, diálogo, autonomia e pensamento crítico no ambiente universitário.

Na visão dos estudantes, os ganhos na formação por participarem da tutoria trazem a dimensão acadêmica, ao relatar sobre a melhoria na organização dos estudos, em conhecer mais sobre as atividades da universidade e por terem um espaço de estudo além da sala de aula. Contudo, as principais contribuições que receberam da tutoria se referem à dimensão afetiva, com a melhoria no círculo de amizade e em conhecer a solidariedade entre os colegas:

Eu acho que ela [a tutoria] mostra que há pessoas que se importam com as outras. Que mesmo sendo, sei lá, o mesmo curso, a mesma “competição”, elas ainda querem ajudar umas às outras. Elas querem que você entenda cálculo, elas querem que você realmente se dê bem. Isso mostra que a gente também pode contribuir de alguma forma (Diana, Engenharia Química).

A fala de Diana indica que na tutoria há o envolvimento entre os estudantes de graduação, o que proporciona vínculos afetivo e aumento de capital social. Esse tipo de capital pode ter um efeito multiplicador entre os demais capitais e colaborar para a integração acadêmica. Como esclarecem Neves e Anhaia (2014, p. 379): “Pressupõe-se que os indivíduos que ampliam a sua rede de relacionamentos adquirem maior influência e informação,

indispensáveis para a sua inserção, permanência e sucesso na vida universitária e, futuramente, no mercado de trabalho”.

Por fim, os tutores também apontaram as contribuições que receberam ao participar da tutoria como tutores. A principal se refere à comunicação e exposição de ideias, como foi relatado pela tutora: “Antes eu não conseguia falar, ficava na minha e, com a tutoria, isso eu percebi que desenvolveu muito. Eu consegui me expressar mais, eu consegui me posicionar mais, um autoconhecimento muito forte” (Alice, Enfermagem, tutora). O trabalho de Arias, Cataño e Restrepo (2017) indicou como os tutores também recebem contribuições em sua formação com a tutoria. Além da comunicação, como indicado por nossos tutores, outros elementos formativos são: segurança, autoconfiança e ampliação da concepção de diversidade de inteligências, habilidades e personalidades. Na investigação de Barrios e Serrano (2016) também foram apontados outros benefícios para a formação dos tutores, tais como a experiência para o mundo do trabalho, a organização do tempo e a segurança em enfrentar novos desafios.

Já o tutor de Física Bernardo não percebeu contribuições em sua experiência na tutoria, provavelmente por ele ter sentido dificuldade em desempenhar o seu papel para além do suporte acadêmico.

Com essas contribuições conseguimos entender porque participar da tutoria é uma estratégia dos estudantes para permanecer, como ressaltado por Pablo (estudante de Física): “Tem os recursos que a universidade te oferece, recursos para te ajudar e que alivia a carga um pouco, tipo a tutoria”. Apesar de poucos estudantes, como o Pablo, terem pontuado a tutoria como estratégia de permanência, todos conseguiram identificar a importância desse programa para permanecer no ensino superior, aprender o funcionamento dos estudos universitários e superar as dificuldades nas disciplinas de graduação.

Entre as demais estratégias de permanência, encontramos o fortalecimento da saúde mental, a busca por ações que ajudem os estudantes a descansarem e se distanciarem da pressão e intensidade dos estudos a partir de exercícios físicos e momentos de lazer. Outras estratégias se referem ao conhecimento sobre o curso e envolvimento com a graduação:

Aí conhece também um projeto de extensão, você vai vendo as áreas que você se identifica mais, se é com educação ambiental, ou vai para área acadêmica de pesquisa em laboratório e quanto mais você vai conhecendo as possibilidades que o seu curso proporciona, mais você fica envolvido e você vai superando essas sensações de “ah, vou deixar de cursar”. Você começa mais a pensar “o que que eu vou fazer daqui para a frente” (Felipe, Ciências Biológicas).

Na situação de Felipe, a estratégia de conhecimento sobre o curso e a universidade foi realizada entre os estudantes. Na situação de Pedro, contudo, verificamos que a instituição pode facilitar esse procedimento. O estudante relatou que no curso de Engenharia Elétrica há uma disciplina denominada de “Introdução à Engenharia Elétrica” em que cada aula tem o objetivo de explicar as disciplinas ministradas no curso. Dessa maneira, os estudantes iniciam o curso com uma visão geral sobre o que irão estudar: “Então eu estou tendo uma disciplina que se chama ‘Digitais’, na Introdução eu tive uma aula de Digitais, eles já mostraram como seria a matéria, isso é muito legal” (Pedro, Engenharia Elétrica).

Essa introdução pode ajudar os estudantes a terem uma visão geral e compreenderem as etapas da graduação porque, como relatado, um fator que pode desestimular a permanência é não entender o que o curso pode proporcionar:

[...] imagina que a pessoa não sabe, mas ela gosta de telecomunicações. As disciplinas de telecomunicações começam no quarto ano, então a pessoa vai fazer três anos de um negócio que ela acha que “ah e aí, não estou gostando desse negócio”. Aí a pessoa desiste quando ela ia entrar em um negócio que ela gosta (Pedro, Engenharia Elétrica).

Outra estratégia bastante mencionada pelos estudantes para permanecer na universidade é criar um círculo de amizades e estudar com os colegas. A estudante Diana esclarece essa posição:

Ninguém está com a família aqui, todo mundo é de longe, então eles vão estudando em grupo. Acho que isso faz com que facilite a permanência deles. Geralmente as pessoas que ficam mais sozinhas, que não fizeram tantas amizades, não tivesse alguém que os incentivassem, os apoiasse, elas são geralmente as pessoas que vão embora (Diana, Engenharia Química).

Se envolver com atividades extracurriculares, tanto acadêmicas como a Iniciação Científica e Projetos de extensão, quanto não acadêmicas como em grupos de oração, de voluntariado, de jogos e lazer, também propicia a permanência dos estudantes. Além de possibilitar o círculo de amizades como mencionado, essas atividades e grupos reforçam a *illusio*, o sentido de que vale a pena os investimentos no campo e há o rápido retorno de descontração e lazer durante os esforços nos estudos universitários. Contudo, como há um processo de intensificação de estudos, Juliano ressalta o cuidado que os estudantes devem ter em relação ao acúmulo de atividades:

[...] a minha dica é: tome cuidado com muitas atividades no período de... porque graduação já é difícil, ter muitas e muitas coisas também pode complicar. Mas tenha sim atividades extras durante a graduação, mas de forma que você consiga conciliar. Não muitas (Juliano, Engenharia Química).

Por fim, há as estratégias mais específicas, como manter o ânimo de superar os obstáculos, fazer exercícios físicos, organizar o tempo, valorizar e aproveitar as aulas, conversar sobre as dificuldades e com os veteranos para receber possíveis conselhos e dicas.

Essas estratégias nos fazem pensar na importância do PIAPE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018b) para o cenário da permanência universitária da UFSCar. Ao subsidiar projetos propostos pela própria comunidade e com a possibilidade de envolver diferentes setores da instituição, o Programa pode possibilitar que variados grupos e debates surjam, abrangendo a diversidade que se amplia na universidade a partir das políticas de inclusão.

A iniciativa desse programa é considerada pela instituição como uma das principais conquistas da ProACE, pois amplia “[...] as iniciativas de atividades inovadoras de acompanhamento da inserção ao ambiente universitário, de redução de fatores determinantes da reprovação, da evasão e do sofrimento mental dos estudantes” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a, p. 132). Podemos considerar, portanto, que a UFSCar vem buscando ampliar suas ações e política para a permanência universitária, auxiliando os estudantes a se sentirem integrados à universidade (HERINGER; HONORATO, 2014).

Com essas ações, portanto, a UFSCar percebe que a evasão e retenção dos estudantes pode ser minimizada quando há um respaldo institucional. Ao conferirmos a Taxa de Sucesso dos estudantes de graduação verificamos que houve um aumento de 53,69%, em 2017, para 58,59% em 2018. Para a universidade, esse aumento de 9,13% ocorreu graças aos esforços e investimentos realizados pela tutoria, como afirmado no Relatório de Atividades:

O Programa de Acompanhamento Acadêmico aos Estudantes de Graduação (Tutoria PAAEG), implantado em 2017, já pode estar trazendo os primeiros impactos positivos sobre alguns dos principais desafios da universidade: a retenção e a evasão dos estudantes. [...] Em 2018, houve tanto o aumento do número de alunos concluintes de cursos de graduação como o aumento na Taxa de Sucesso na Graduação, indicador adotado pelo TCU para acompanhamento do desempenho das Universidades Federais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a, p. 301).

Inferimos que essa declaração indica a tutoria entre pares como uma estratégia institucional de relevância diante da disputa no campo universitário. Esse campo se estrutura

com professores que detêm práticas orientadas por um *habitus* professoral constituído para atender o aluno “pronto”. Essas práticas, portanto, não têm considerado os estudantes ingressantes pelas políticas de inclusão, dos quais apresentaram dificuldades advindas de suas trajetórias sociais e escolares.

Também o estudo de Torres e Rojas (2016) constata que os grupos de tutorias estudantis têm se convertido em uma estratégia significativa das instituições de educação superior a fim de promover a permanência universitária com qualidade. Os autores afirmam que as universidades que se utilizam dessa estratégia são as que compreendem que o rendimento acadêmico dos estudantes é uma das causas de evasão.

Para desenvolver essa estratégia, a instituição investiu em 83 bolsas para tutores, no primeiro semestre de 2018, e 75 bolsas, no segundo semestre, além de contar com a participação voluntária de outros estudantes e um estagiário. Ao todo, foram realizados 8.834 atendimentos para o público geral e 446 horas de atendimento para estudantes indígenas. Dessa maneira, a UFSCar (2018a) reconhece e reforça a ação estratégica desse programa.

Trata-se de um dado bastante significativo, especialmente porque, a cada atendimento realizado por um tutor, correspondem duas horas de estudo assistido, de forma que, no todo, o programa promoveu ao menos 18.560 horas de estudo assistido entre estudantes regularmente inscritos em disciplinas com alto índice de retenção.

Paralelamente aos investimentos na tutoria entre pares, a universidade também buscou atuar na formação docente. Em 2018, foi realizado o “VIII Seminário de Ensino de Graduação”, intitulado como “Desafios da ação docente para o ensino superior: estratégias educacionais”, ofertado no campus São Carlos e com transmissão ao vivo para os demais campi e contou com 110 participantes. Também foram realizadas ao longo do ano seis oficinas pedagógicas sobre as Metodologias Ativas e Estratégias de Avaliação, com 233 participantes, uma Comissão de Trabalho para propor Diretrizes que pudessem balizar Políticas Institucionais de Formação Continuada de Docentes da UFSCar e a “IV Semana de Formação Docente” no campus de Lagoa do Sino. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018a).

Se considerarmos que a UFSCar possui 1.264 professores, observamos que as propostas institucionais de formação pedagógica alcançaram 27,13% do quadro docente. Vale ressaltar que a baixa participação não significa, necessariamente, que os docentes não estão interessados em aprofundar os seus conhecimentos pedagógicos. Lembramos que os professores universitários estão envolvidos em um processo de intensificação do trabalho em que a produtividade acadêmica se mostra mais rentável para o campo científico e propicia a formação

de *habitus* produtivistas e meritocráticos (FERNANDES, 2019; FERNANDES, OLIVEIRA, 2019).

Assim, entendemos que o Grupo de Tutoria PAAEG tem sido uma importante estratégia não apenas para os estudantes, mas também para a instituição que vem enfrentado desafios com a evasão de 35% dos estudantes. Dessa maneira, acreditamos na relevância de se propor ações institucionais para favorecer a permanência e o sucesso do estudante, contudo ressaltamos ainda a pertinência de também problematizar a própria estrutura do jogo presente no campo que se estabelece dentro da universidade. Identificamos que a tutoria entre pares trouxe muitas contribuições para a permanência e formação dos estudantes. Contudo, ressaltamos que não é uma ação suficiente para enfrentar as demandas da permanência pedagógica, pois os tutores são também estudantes em processo de formação e não devem ser responsabilizados por essa complexa dimensão da permanência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se situa entre os estudos e discussões sobre políticas de acesso e permanência na educação superior. Mais especificamente, nos referimos à permanência universitária e como esta se desdobra em outras dimensões tão necessárias quanto a questão econômica. O objetivo da pesquisa consistiu em analisar o papel do Grupo de Tutoria do Programa de Acompanhamento Acadêmico do Estudante de Graduação (PAAEG) para a permanência universitária da UFSCar, problematizando a articulação entre as dimensões econômica e pedagógica das dificuldades evidenciadas pelos graduandos, visando compreender os desdobramentos das ações institucionais referentes à dimensão pedagógica da permanência universitária nas estratégias de adaptação e na formação do estudante para o campo científico.

As questões que orientam a proposta dessa investigação são: Qual a necessidade e relevância da assistência pedagógica para estudantes ingressantes na universidade? A assistência pedagógica proposta pelo Programa de Tutoria da UFSCar para a permanência universitária pode contribuir no sucesso acadêmico dos estudantes?

Iniciamos a investigação com a hipótese de que as políticas de permanência são fundamentais para os estudantes concluírem os seus cursos de graduação, em especial para aqueles que são oriundos de camadas populares. Contudo, as principais ações promovidas pela UFSCar têm foco no auxílio financeiro, sendo que os estudantes apresentam outras demandas que podem influenciar a continuidade dos estudos na universidade (MATTOS; FERNANDES, 2019). Apesar de seus limites, consideramos que a instituição pode ampliar ações de cunho pedagógico complementares para a permanência universitária.

Para desenvolver a pesquisa, indicamos as políticas nacionais que possibilitaram o processo de expansão e inclusão da educação superior pública, nos últimos vinte anos: o REUNI, o PNAES, a UAB e a Lei de Cotas. Essas políticas visavam a ampliação das IFES, o aumento de vagas, de novos cursos de graduação e das condições de permanência dos estudantes de camadas populares. Essas políticas regulamentaram o ingresso de estudantes de camadas populares e oriundos de escola pública. Nesse sentido, trouxemos as contribuições de Pierre Bourdieu, sociólogo que discutiu o processo de democratização da educação e apresentou críticas para a visão liberal da escola. Na análise do autor, a forma como a instituição escolar trabalha tem colaborado para a reprodução da desigualdade social. Ou melhor, tem convertido desigualdade social em desigualdade cultural ao privilegiar o *habitus* e o capital cultural dos estudantes que provém de camadas sociais mais abastadas.

A proposta bourdieusiana, contudo, não tem caráter determinista e considera as possibilidades de mudança. Dessa maneira, os casos de sucesso escolar entre estudantes oriundos de camadas populares ocorrem por “vantagens secundárias”, como é o caso do suporte familiar. O trabalho de Bernard Lahire demonstra como a organização e cultura familiar pode contribuir para o sucesso escolar. E os trabalhos de Piotto indicam que a escola também pode propiciar uma vantagem secundária para a continuidade dos estudos em camadas populares. Dessa maneira, consideramos que a escola também pode contribuir para reverter os processos de reprodução e buscar promover os estudantes que chegam a ela com pouco capital cultural escolarmente rentável. Em relação ao ensino superior, acreditamos que a universidade também pode propiciar ações para que os estudantes consigam se afiliar e atingir o sucesso acadêmico (COULON, 2008; GRANJA, 2012).

Entendemos as ações que se voltam para a permanência dos estudantes como uma contribuição da universidade para o processo de expansão e inclusão. Na instituição investigada, há políticas fundamentais para a assistência ao estudante, principalmente no que se refere ao apoio econômico para a subsistência a partir do PAE. Recentemente, outras ações foram elaboradas a fim de complementar a proposta de auxílio financeiro por meio do PIAPE. Com esse novo programa, diferentes projetos têm sido subsidiados para fortalecer o acolhimento, a inserção e respaldo para o corpo discente. Já as ações para o apoio pedagógico são encontradas no programa do Grupo de Tutoria PAAEG, uma modalidade de tutoria entre pares em que os estudantes com bons desempenhos acadêmicos auxiliam os estudantes ingressantes e os que têm maiores dificuldades/reprovações nas disciplinas dos seus cursos.

A proposta do Grupo de Tutoria PAAEG foi analisada a partir de outras experiências de tutorias entre pares em universidades de países latino-americanos. Nas experiências das demais universidades, a tutoria entre pares trouxe importantes contribuições para a permanência universitária e se tornou uma ação estratégica contra a evasão. A partir da análise, percebemos que o Grupo de Tutoria PAAEG se aproxima em alguns elementos das experiências já bem-sucedidas, o que traz a expectativa de também favorecer a permanência dos estudantes da UFSCar.

Com base em tais elementos teóricos, bibliográficos e documentais, foi realizada a pesquisa de campo, na qual utilizamos questionário, entrevistas semiestruturadas individuais e em duplas com estudantes e entrevistas semiestruturadas individuais com tutores para analisar as experiências que estão tendo na educação superior e problematizar a permanência universitária. Os dados foram organizados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin

(1977) e discutidos a partir das contribuições bourdieusianas e de pesquisas que discutem a permanência e vivências dos estudantes universitários.

Nos principais dados obtidos, verificamos que as dificuldades dos estudantes se referem à intensidade dos estudos, a fragilidade de conteúdos escolares prévios, dificuldades nas disciplinas e nas práticas pedagógicas. Ou seja, muitos elementos apontados pelos estudantes se referem à dimensão pedagógica. Nesse sentido, defendemos que a fase inicial da graduação deve ser trabalhada pela instituição para respaldar a inserção e adaptação dos estudantes universitários, pois é nesse período que os discentes se sentem pertencentes e aptos para permanecer na universidade ou não. Também observamos que esse processo de adaptação e permanência é permeado pelo sofrimento decorrente da violência simbólica presente na naturalização e legitimação da cultura científica.

Neste cenário, inferimos que a universidade é um campo, conforme a conceituação de Bourdieu (2007^a). Ou seja, há posições hierarquizadas como foi percebido pelos estudantes na relação com os professores, e um jogo de forças presente a partir da diferenciação de desempenhos e repertório de conhecimentos escolares dos estudantes. Ao se referir à universidade, Bourdieu (1983) a analisou como campo científico. Suas análises se voltaram para as relações de força e conflito no processo de legitimação do que é considerado ciência e quem tem a autoridade para validar um determinado conhecimento como científico.

No Brasil, Catani (2013) faz a aproximação do conceito de campo social com a educação superior. Sua concepção abrange o aparato institucional assegurado pelo Estado brasileiro para a produção e circulação de bens simbólicos produzidos a partir das pesquisas científicas. As relações de força, nesse sentido, são analisadas considerando as agências financiadoras e de fomento à pesquisa, órgãos estatais de avaliação das políticas educacionais e outros setores que influenciam a regulação da educação superior. Em nosso estudo consideramos como campo universitário o espaço social da universidade com os estudantes em relação à sua formação acadêmica e profissional, a hierarquia presente entre os agentes universitários, a ideologia meritocrática e o jogo simbólico presente no aprendizado e na legitimação dos conhecimentos científicos.

Os relatos dos participantes da pesquisa nos fizeram refletir sobre o jogo de forças presente na formação universitária, no qual os estudantes disputam o sucesso a partir de suas aprovações nas disciplinas para continuarem no curso de graduação. Para isso, precisam deter não apenas conhecimentos escolares, mas também um capital cultural e simbólico que irá atender as exigências do ambiente acadêmico. Enquanto alguns estudantes já trazem esses

capitais em suas heranças familiares, para boa parte dos participantes da pesquisa essa aquisição é feita durante as suas formações acadêmicas e em um processo doloroso.

Inferimos, ainda, que o mal-estar e sofrimento sentido pelos estudantes, que em nosso estudo manifestou-se, principalmente, em situações de depressão e ansiedade, refere-se às pressões exercidas pelo campo universitário, permeado pela violência simbólica e ideologia do dom. Para alcançar boas posições nessa relação de forças, é preciso aliar os capitais com o *habitus* específico e exigido pelo campo, o qual entendemos como *habitus* estudantil universitário. Consideramos que o *habitus* de estudante se refere às disposições para atender o jogo simbólico estabelecido no campo, principalmente diante de relações hierarquizadas com os professores e da ideologia meritocrática.

Em relação aos professores, percebemos que a ideologia do dom é reforçada quando a prática pedagógica não considera o ensino do “trabalho acadêmico” (HONORATO, 2015) e reserva pouco espaço para respaldar as dificuldades e dúvidas dos estudantes. Os dados obtidos indicaram que as práticas docentes ainda não auxiliam a permanência dos estudantes, em especial devido à pouca atenção dada para colocar os recursos pedagógicos a favor do estudante. Consideramos que essas práticas são o reflexo da intensificação do trabalho docente na universidade, o qual se encontra em um campo ainda mais meritocrático que privilegia as ações de pesquisa em detrimento das de ensino.

Os estudantes que são oriundos de camadas populares, de escolas públicas e serem a primeira geração na universidade, precisaram não apenas adquirir um repertório de conhecimentos, conduta e valores próprios do campo universitário durante a formação acadêmica, mas também saber como e quando usá-los como recursos para superarem os desafios de uma educação superior meritocrática. Entendemos que é o *habitus* de estudante, esforçado e demoradamente formado, que propicia que esses estudantes consigam jogar o jogo simbólico do campo universitário.

O ingresso das classes populares na universidade coloca esses agentes sociais em um campo que, a princípio, lhes é estranho, no qual terão que estabelecer estratégias para sua permanência (MATTOS; FERNANDES, 2019b). Os relatos dos discentes trouxeram muitas críticas às práticas docentes, o que acreditamos que seja uma manifestação das disputas do campo, pois os estudantes com baixo capital valorizado no campo são ingressantes que resistem às forças do campo para ajustá-los aos seus próprios *habitus* (BOURDIEU, 2004).

Em relação às suas percepções sobre o que é a permanência universitária, os estudantes e tutores apontaram que questões relacionadas às dimensões pedagógicas e psicológicas são tão importantes quanto os fatores econômicos para influenciar a permanência na educação superior.

Contudo, acreditamos que a saúde mental está relacionada com o desempenho acadêmico e sentimento de capacidade para atender a intensificação do estudo (OIKAWA, 2019). Essa relação é ainda potencializada com a ausência de respaldo pedagógico e responsabilização dos estudantes diante de seus resultados acadêmicos. Portanto, o sofrimento causado pela violência simbólica que sustenta a meritocracia tem trazido situações de estresse, depressão e ansiedade no jovem universitário, o que fragiliza a sua permanência na universidade. De acordo com os relatos, a universidade contribui para a permanência a partir do auxílio financeiro, porém as práticas docentes e a saúde dos estudantes são fundamentais para atender a demanda do cotidiano acadêmico. Ressaltamos que no momento da coleta de dados, o PIAPE e outras ações institucionais para favorecer o acolhimento e o respaldo ao estudante na permanência ainda estavam em fase de elaboração. Acreditamos, portanto, que o PIAPE é ainda recente e que precisa de um tempo para ganhar visibilidade entre os estudantes.

Já em relação às contribuições do Grupo de Tutoria PAAEG, 80,5% dos estudantes acreditam que a proposta de tutoria favorece a permanência universitária, em especial ao propor suporte acadêmico, acolhimento do estudante, familiarização com a universidade e um espaço em que os estudantes se sentem mais à vontade para expor suas dúvidas e dificuldades, visto que com o tutor a relação estabelecida está mais próxima do que com os professores. Além disso, também identificamos outros elementos como aproximação do conteúdo com a prática, relações da disciplina com outras áreas de atuação profissional, organização de estudo, práticas de comunicação e exposição de ideias, formação de círculos de amizade e solidariedade entre colegas. Esses elementos contribuem para a formação universitária do estudante e possibilita uma dimensão mais humana e tranquila diante das exigências do meio acadêmico

Nessa situação, a proposta de tutoria entre pares é uma ação que poderá amenizar a pressão exercida pelo campo universitário e auxiliar os estudantes na superação de suas dificuldades. Destacamos as ações de acolhimento, apoio e incentivo que os tutores realizam com os estudantes tutorados. Ao esclarecerem que outros estudantes também têm dificuldades e que estas podem ser superadas com o acompanhamento, os tutores abrandam o impacto da ideologia do dom no campo universitário, em especial quando os professores não se esforçam para atender as demandas dos estudantes.

Outras ações da tutoria, identificadas nos relatos dos estudantes, que também ressaltamos é a familiarização com o ambiente acadêmico, com o funcionamento da universidade, conhecimento sobre o curso e as práticas pedagógicas. Esses fatores podem contribuir para a compreensão do campo em que estão inseridos e para a formação do *habitus* estudantil universitário. Assim, o Grupo de Tutoria PAAEG tem trazido algumas possibilidades

de ação institucional para complementar a permanência universitária e se constitui em estratégia para uma relativa democratização da educação superior pública.

Apesar de pouco mencionada nas estratégias de permanência dos estudantes, todos os participantes da pesquisa conseguiram pontuar as contribuições da tutoria, o que a coloca como uma estratégia discente para a permanência na universidade. Além disso, identificamos que a tutoria entre pares é também uma ação estratégica da universidade para combater a evasão. A partir da análise documental, verificamos que a universidade tem conseguido pouca adesão dos professores nas propostas de formação pedagógica, o que indica que precisa de maiores esforços para haver uma mudança de práticas pedagógicas que auxiliem a permanência universitária

Se há pouco engajamento dos professores diante dessa situação, a tutoria entre pares, oferecida pelo Grupo de Tutoria PAAEG, tem sido uma importante ação de suporte pedagógico e acompanhamento dos estudantes. Com ações voltadas para o apoio acadêmico, com assessoria nos estudos e sendo um local para tirar dúvidas sobre as disciplinas, a tutoria entre pares trouxe muitas contribuições e incentivo para que os estudantes permanecessem na universidade e elementos que complementam a formação acadêmica. Assim, o aumento da Taxa de Sucesso da Graduação é justificada pela instituição como efeito das ações da tutoria, mostrando que os investimentos nessa estratégia têm trazido resultados mais rápidos no campo universitário.

Os dados coletados por meio da análise documental, questionários e entrevistas com estudantes e tutores refletem como a permanência universitária é permeada por situações que ultrapassam a dimensão econômica, principalmente para os estudantes oriundos de escola pública, com pouca bagagem de conteúdos escolares e práticas de estudo em suas trajetórias. As dificuldades encontradas vão do próprio ambiente universitário, novo e que causou estranhamento para os estudantes, até lidar com as exigências da intensidade do estudo e do distanciamento na relação com os professores. Com esses dados, percebemos como essa situação também tem afetado a saúde mental dos graduandos e se tornado um fator que pode influenciar a sua permanência na universidade.

Assim, os dados coletados nos mostraram que a nossa hipótese sobre a política de permanência não estava totalmente correta. Apesar dos estudantes ainda identificarem o apoio financeiro das bolsas auxílio do PAE como a principal contribuição da universidade, identificamos que a instituição investigada tem se esforçado para respaldar outras dimensões complementares ao auxílio econômico a partir do PIAPE, Práticas Integrativas e Acompanhamento ao estudante. Ações essas que ainda não tiveram visibilidade nos dados de campo por ser muito recentes. Além disso, a dimensão pedagógica tem sido subsidiada com os investimentos no Grupo de Tutoria PAAEG, principal estratégia para fortalecer a inserção ao

ambiente acadêmico e contribuir para o aumento da Taxa de Sucesso. A política de permanência da UFSCar, portanto, tem respaldado e acompanhado as discussões sobre o sentido da permanência em suas diferentes dimensões.

A assistência pedagógica, portanto, se faz necessária e é relevante para os estudantes ingressantes na universidade, pois o desempenho acadêmico e o *habitus* de estudante são essenciais para que o discente se adapte ao campo universitário e seja capaz de continuar permanecendo na graduação, pois entende os códigos e o jogo presente no campo universitário. Dessa maneira, o Grupo de Tutoria PAAEG pode contribuir para o sucesso acadêmico dos estudantes ao proporcionar o aprendizado entre pares, situação em que os estudantes se sentem mais à vontade para tirar dúvidas com os tutores do que com os professores, além de propiciar maiores vínculos e acompanhamento acadêmico. Contribuindo para o sucesso acadêmico, a tutoria contribui também para a permanência, pois o estudante se sente cada vez mais apto, legitimado e fortalecido para continuar a superar as dificuldades do campo universitário e se formar no curso de graduação.

Por fim, consideramos que o desenvolvimento deste estudo permite avançar novas propostas de pesquisa, como investigar o potencial formativo de grupos extracurriculares e a sua relação com a permanência universitária. Ou aprofundar a investigação sobre as ações institucionais referentes à saúde mental do estudante universitário. Dentre as várias possibilidades, elegemos como continuação desta pesquisa o trabalho do professor para a permanência universitária e a formação do estudante que será aprofundado em uma investigação de doutorado. Para essa nova investigação, buscaremos ouvir e observar os professores e estudantes para problematizar os desdobramentos do trabalho do professor e levantar quais os aspectos importantes para promover a permanência pedagógica na universidade.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, Juan Patricio. *Et al.* Acompañamiento para la permanência em la educacion superior de estudiantes de la universidad de Playa Ancha durante el 1er semestre de 2017. In: Conferencia Latinoamericana sobre o Abandono en la Educación Superior. CLABES, 15 a 17 de novembro de 2017. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. **Anais...** 2017, p. 1-7. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1607> Acesso em: jun. de 2018.
- AHUMADA, Francisco Sereño; LÓPEZ, Emelik Barrera. El programa de tutorías de pares. Um acompañamiento a la inserción de estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile. In: CLABES. 2017. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. **Anais...** 2017, p.1-7. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1575/2313> Acesso em: mai. 2018.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: PIOTTO, Débora Cristina (Org.). **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. P. 239-272.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga *et al.* Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. **Revista Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 571-603, 2013.
- ARIAS, Hiliana Margarita Arias; CATANÑO, Anggie Lizeth Morales; RESTREPO, Eder Julián Naranjo. Programa de tutoría: una esponde i de esponde ia y esponde ia a en habilidades sociales para el desempeño perconal y académico de la escuela de nutrición y dietética de la UDEA. In: CLABES. 2017. Universidad Nacional de Córdoba. **Anais...** 2017, p. 1-7. Córdoba, Argentina. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1593> Acesso em: jun. 2018.
- BAGGINI, Iván Gustavo; MOREIRA, Lidia del Valle. Accion tutorial e integracion esponde ia a. In: CLABES, 2017. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. **Anais...** 2017, p. 1-7. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1587> Acesso em: jun. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BARRIOS, D. O. P.; SERRANO, M. Es la tutoría par una estratégia para evitar la deserción? La perspectiva del tutor. In: Conferencia Latinoamericana sobre o Abandono en la Educación Superior. CLABES. 2016. Escuela Politécnica Nacional, Quito, Equador. **Anais...** 2016. P. 1-7. Disponível em <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1389/1890> Acesso em 02 jul. 2018.
- BASTIANI, Sherlon Cristina de; ARBAGE, Lucas Andres. As políticas para expansão e democratização do acesso à educação superior no cenário brasileiro. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 44, p. 137-152, mai/ago 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3673> Acesso em: mai 2019.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. P. 47-51.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. P. 122-155.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. Entrevista. In: LOYOLA, Maria Andréa. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002. P. 13-56.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: _____. **A miséria do mundo**. São Paulo: Vozes, 2003. P. 693-713.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a. P. 59-73.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b. P. 17-58.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 217-227

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm Acesso em: jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm Acesso em: jun 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em: mar 2017.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. P. 1.

BRITO, Angela Xavier. Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 5-19, jan/abr 2002.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; SILVA, Débora Regina Almeida da; ARAÚJO, Israel Martins. Políticas de expansão da educação superior e a expansão da rede federal: novos formatos institucionais e acadêmicos no Brasil. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; VOLSI, Maria Eunice França; MIRANDA, Paula Roberta (Orgs.). **Educação superior: as diversas faces da expansão**. Maringá: Eduem, 2017. P. 103-125.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. In: _____. **Origem e destino: pensando a sociologia reflexiva de Bourdieu**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. P. 57-78.

CAVICHIOLO, Katia Silene. **Ações afirmativas: as políticas de permanência para alunos cotistas na Universidade Federal de São Carlos**. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos.

CONFORTO, Edivandro Carlos; AMARAL, Daniel Capaldo; SILVA, Sérgio Luis da. Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO. CBGDP. 8. 12 a 14 de setembro de 2011. Porto Alegre/RS. **Anais...**, 2011. P. 1-12. Porto Alegre/RS, Brasil. Disponível em: <http://vision.ime.usp.br/~acmt/conforto.pdf> Acesso em: abr. 2018.

COSTA, Victor Amaral. **Do “sofrimento psicológico” entre universitários: uma etnografia com jovens estudantes e grupos terapêuticos**. 2014. 304 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Estratégias de permanência de estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/Br, XXIII, 2015, Belém – PA. **Anais...** Belém: ICED/UFPA, 2015.

DALLABRIDA, Norberto. Bourdieu e as estratégias de distinção no ensino superior francês. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 1, p. 183-192, jan/jun 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13154> Acesso em: mai 2019.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 255-265, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/19896/12674> Acesso em: mai. 2019

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Reflexões sobre a produção do conhecimento no campo acadêmico-científico: illusio e meritocracia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 921-937, set/dez 2019. Disponível

em: <file:///C:/Users/mattos/Desktop/Hellen/Mestrado/Cris%20Reveduc.pdf> Acesso em: 09 out. 2019.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas de expansão e inclusão na educação superior: ações institucionais, prática docente e evasão dos estudantes. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 707-735, mai/ago 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss2articles/fernandes-oliveira.pdf> Acesso em: 04 out. 2019.

FONSECA, Ricardo Marcelo. Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017). **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 299-307, set./out. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-299.pdf> Acesso em: nov. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2008

GABRIE, Andrés Beltrán. *Et al.* El modelo de acción tutorial grupal entre pares del programa académico de bachillerato de la universidad de Chile: una herramienta para promover la permanência universitária. In: CLABES. 2017. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. **Anais...** 2017, p. 1-9. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1580/2318> Acesso em: mai. 2018.

GALVIS, Fabiola Cecilia Aguilar; *et al.* Efecto de las tutorías en el desempeño académico em estudiantes del ciclo básico, Universidad de Santander-Colombia. In: CLABES. 2016. Escuela Politécnica Nacional. Quito, Equador. **Anais...** 2016, p. 1-11. Disponível em <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1353/1852> Acesso em: jun. 2018.

GIBBS, Graham. Natureza da análise qualitativa. In: _____. **Análise dos dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009a. P. 15-25.

GIBBS, Graham. Preparação dos dados. In: _____. **Análise dos dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009b. P. 27-42.

GIMENEZ, Felipe Vieira; MACIEL, Carina Elisabeth. A categoria permanência na educação superior: o que revelam as pesquisas? In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS, XXIV, 18 a 20 de maio de 2016, UEM Maringá/PR. **Anais...** 2016. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos_5.htm Acesso em abr. 2017.

GIMENO, M.; MIRANDA, R. Motivaciones y expectativas del estudiantado que solicita apoyo académico en la universidad de Santiago de Chile. In: Conferencia Latinoamericana sobre o Abandono en la Educación Superior. CLABES. 2016. Escuela Politécnica Nacional, Quito, Equador. **Anais...** 2016. P. 1-14. Disponível em <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1405/1908> Acesso em: jul. 2018.

GRANJA, Veruska de Araújo Vasconcelos. **Tendências de sucesso no percurso acadêmico do alunado na UFRN**. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

GRENFELL, Michael. Biografia, teoria e prática. In: _____. (Org.) **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. P. 23-63.

HENRIQUES, Franciele Lagni. **Políticas públicas de expansão universitária: uma análise do Programa REUNI na UFSCar no período de 2007 a 2014.** 2016, 103f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela de Souza. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira (Org). **Ensino superior: expansão e democratização.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. P. 315-350.

HERRERA, Beatriz; CORONILLA; Gloria Olvera; VELASCO; Sara Cruz. La tutoría grupal una práctica de integración responde a para reducir el abandono. In: CLABES. 2016. Escuela Politécnica Nacional. Quito, Equador. **Anais...** 2016. P. 1-7. Disponível em <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1365/1866> Acesso em: jun. 2018.

HERRERA, B.; OLVERA, G.; CRUZ, S. La tutoría grupal una práctica de integración responde a para reducir el abandono. In: Conferencia Latinoamericana sobre o Abandono en la Educación Superior. CLABES. 2016. Escuela Politécnica Nacional, Quito, Equador. **Anais...** 2016. P. 1-7. Disponível em <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1365/1866> Acesso em 29 jun. 2018.

HONORATO, Gabriela de Souza. Investigando “permanência” no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, Gabriela de Souza; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes.** Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015. P. 96-132.

HONORATO, Gabriela de Souza; HERINGER, Rosana. Acesso e sucesso no ensino superior e a pesquisa no curso de pedagogia da UFRJ. In: _____ (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes.** Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015. P. 7-30.

LACERDA, Wania Maria Guimarães. Estudantes de camadas populares e a afiliação à universidade pública. **Reveduc**, v. 13, n. 2, p. 572- 587, mai/ago 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2541/774> Acesso em: jun 2019.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 315- 321, mai./ago. 2004.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; MALANGE, Fernando Cezar Vieira; BARBOSA, Valci Aparecida. Programa de assistência estudantil na UNEMAT: política de permanência? In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS, XXIV, 18 a 20 de maio de 2016, UEM Maringá/PR. **Anais...** 2016, p. 1273-1288. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos_5.htm Acesso em: out. 2017.

LOYOLA, Maria Andréa. Bourdieu e a sociologia. In: LOYOLA, Maria Andréa. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002. P. 63-86.

LUJAMBIO, Vanessa; COUCHET, María Mercedes. Tutorías entre pares: propuesta de enseñanza y dispositivo de apoyo al ingreso de la facultad de veterinária, Uruguay. In:

CLABES. 2017. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. **Anais...** 2017, p. 1-9. Disponível em <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1583> Acesso em: jun. 2018.

MATON, Karl. Habitus. In: GRENFELL, Michael. (Org.) **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. P. 73-94.

MATTOS, Hellen Cristina Xavier da Silva; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes. Repercussões da herança familiar na adaptação ao ensino superior. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 6, n. 1, jan-mar 2019^a, p. 123-138.

MATTOS, Hellen Cristina Xavier da Silva; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Estudantes universitários: estratégias e procedimentos para a permanência universitária. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 156-174, jan./abr. 2019b. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/20361/pdf_1 Acesso em: set. 2019.

MUÑOZ, Javiera; *et al.* Programa de apoyo a la inserción responde ia a (PAI): evaluación y desafíos de una responde i de promoción de responde ia estudiantil em la Pontificia Universidad Católica de Chile. In: CLABES. 2016. Escuela Politécnica Nacional. Quito, Ecuador. **Anais...** 2016. P. 1-10. Disponível em <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1366> Acesso em: jun. 2018.

NEVES; Clarissa Eckert Baeta; ANHAIA, Bruna Cruz de. Políticas de inclusão social no ensino superior no Brasil: políticas de redistribuição de oportunidades? Reflexões a partir das experiências em IES do Rio Grande do Sul. In: BARBOSA, Maria Lúcia de Oliveira. **Ensino Superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. P. 371-401.

NIEROTKA, Rosileia Lucia; TREVISOL, Joviles Vitorio. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Revista Katálysis**, v. 19, n. 1, p. 22-32, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v19n1/1414-4980-rk-19-01-00022.pdf> Acesso em: out. 2019.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36^a, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Campus Samabaia, UFG, Goiânia/GO. **Anais...** 2013. P. 1-24.

Disponível em:

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_08_claudionogueira.pdf Acesso em: nov. 2019.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**. Ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abril/2002.

NOGUEIRA; Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 47-62, jan-mar 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise social**, v. XL (176), 2005, p. 563-578.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Elementos que interferem na permanência do estudante na Educação Superior pública. In: SEMINÁRIO

NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS, XXIII, 20 a 23 de maio de 2015, Instituto de Ciências da Educação, UFPA, Belém/PA. **Anais...** 2015. Disponível em: <http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf> Acesso em: out. 2015.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. A assistência estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso: aspectos socioeconômicos de estudantes beneficiados. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/Br, XXIV, 2016, Maringá, PR. **Anais...** 2016. P. 969-984. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos_5.htm Acesso em: mar. 2017.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Desafios da permanência para estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas no contexto da educação superior pública. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS, XXV, 17 a 19 de maio de 2017. Faculdade de Educação, UnB Brasília/DF. **Anais...** 2017. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/0Bw_ptI_xxOGFR2Z1azlkX1EyLVU Acesso em jul. 2017.

OIKAWA, Fabiana Midori. **Implicações do contexto universitário na saúde mental dos estudantes**. Sorocaba, 2019, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de São Carlos.

OLIVEIRA, Maísa Aparecida de. **A atividade discente na universidade: os impactos da produtividade acadêmica na formação dos estudantes**. 2014, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. P. 7-36.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00301.pdf> Acesso em: out. 2019.

PINHEIRO, Tatiana Bianchini. **Evolução da demanda por assistência estudantil na UFSCar em função da implementação das Ações Afirmativas nos anos de 2007 a 2013**. 2015, 85 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos.

PIOTTO, Débora Cristina. **A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu**. 2009. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/debora_piotto.pdf Acesso em: nov. 2017.

PIOTTO, Débora Cristina. Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: aspectos subjetivos. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 229-242, jul./dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200008 Acesso em: jun. 2019.

PIOTTO, Débora Cristina; ALVES, Renata Oliveira. Estudantes de camadas populares no ensino superior público: qual contribuição da escola? **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, 81-89, jan./jun. 2011.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572011000100009&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: jun. 2019.

PIOTTO, Débora Cristina; NOGUEIRA, Maria Alice. Inclusão vista por dentro: a experiência via Inclusp. **Educação**, v. 36, n.3, p. 373-384, set/dez 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15537/10225> Acesso em: jun 2019.

PORTES, Écio Antônio. A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites. In: PIOTTO, Débora Cristina (Org.). **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. P. 167-237.

PORTES, Écio Antônio. E agora, José?! In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. P. 135-141.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do campus: impactos dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, n. 9, p. 1-62, 2016. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf Acesso em: set. 2018.

SAPIRO, Gisèle. Prática (Teoria da). In: CATANI, A. M., *et al.* (Orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 296-298.

SCHUBERT, J. Daniel. Sofrimento / violência simbólica. In: GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018. P. 234-252.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas da Educação Superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 152-164, mai/ago 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12> Acesso em: 08 out. 2019.

TOBAR, Érika Alejandra Cortés; *et. Al.* Descripción del programa de tutorías académicas por pares según características individuales, socioeconómicas, académicas e institucionales de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia entre el semestre 2014-1 y el semestre de 2016-2. In: CLABES, 2017. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. **Anais...** 2017, p. 1-7. Disponível em <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1637> Acesso em: jun. 2018.

TORRES, Juan Pablo Salazar; ROJAS, Iris Yolima Valero. Valoración del impacto al programa de tutorías y monitorías estudiantiles: Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. In: CLABES. 2016. Escuela Politécnica Nacional. Quito, Equador **Anais...** 2016. P. 1-13. Disponível em <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1378/1879> Acesso em: jul. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa Qualitativa. In:_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. P. 116-170.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho de Assuntos Comunitários e Estudantis. Resolução nº 3, de 02 de abril de 2012. Dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil da UFSCar. 2012 [Online]. Disponível em:
<http://www.proace.ufscar.br/arquivos/normas/resolucao-coace-ufscar-no-03-programa-de-assistencia-estudantil.pdf> Acesso em: jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Relatório anual de atividades 2018.** 2018a. [Online]. Disponível em:
http://www.spdi.ufscar.br/documentos/relatorio_atividades/relatorio-de-atividades-2018
 Acesso em: dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho de Assuntos Comunitários e Estudantis. Resolução nº 116, de 12 de julho de 2018. Dispõe sobre o Programa Institucional de Acolhimento e Incentivo à Permanência Estudantil da UFSCar. 2018b [Online]. Disponível:
https://www.bolsas.ufscar.br/BOLSAS/ProACE/documentos/Resolucao_PIAPE.pdf Acesso em: dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. Pró-Reitoria de Graduação. Programa de Acompanhamento Acadêmico aos Estudantes de Graduação “Tutoria PAAEG”. Edital 2018. 2018c. [Online].

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Edital nº 04/2019 – ProACE. Dispõe sobre o processo seletivo e habilitação de Projetos voltados ao desenvolvimento de atividades de Acolhimento e Incentivo à Permanência Estudantil, vinculado ao Programa de Assistência Estudantil da UFSCar – PAE. 2019a [Online]. Disponível em:
https://www.bolsas.ufscar.br/BOLSAS/ProACE/documentos/EDITAL_PIAPE_COACE_05_04_19.pdf Acesso em: dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. PIAPE 2019 – Resultado final de seleção de projetos. 2019b [Online]. Disponível em:
https://www.bolsas.ufscar.br/BOLSAS/ProACE/documentos/PIAPE_2019_DIVULGACAO_RESULTADO_FINAL.pdf Acesso em: dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Cursos.** [Online]. Disponível em:
<http://www.prograd.ufscar.br/cursos>. Acesso em: abr. 2019.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013.

VALLE, Ione Ribeiro. Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado: a igualdade de oportunidades progride a passo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 15, p. 121-132, jan-abr 2015. Disponível em:
<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3696> Acesso em: nov. 2019.

VARGAS, Hustana Maria. REUNI na Universidade Federal Fluminense: aspectos da interiorização. In: BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira (Org.). **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. P. 289-314.

VAZ, Telma Romilda Duarte. **Para além dos nascidos em berço esplêndido** – narrativas docentes sobre o trabalho dos professores no campo das políticas de ações afirmativas na

UFMS. Presidente Prudente, 2018, 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP).

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan/abr 2015.

VENTURINI, Ernesto; GOULART, Maria Stella Brandão. Universidade, solidão e saúde mental. **Interfaces – Revista de Extensão da UFMG**, v. 4, n. 2, p. 94-115, jul/dez 2016.

Disponível em:

<https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/221/pdf> Acesso em: jan. 2019.

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Permanência universitária: quando o pedagógico se une ao econômico

Pesquisador: Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 92238618.7.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO

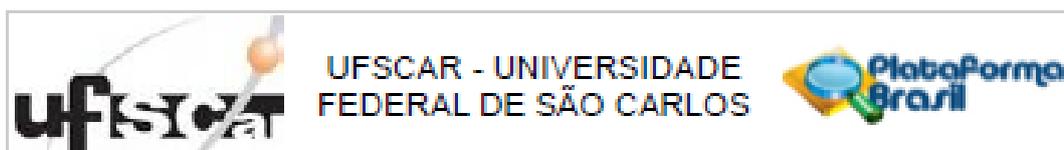
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.785.311

Apresentação do Projeto:

A permanência universitária ganhou maior atenção após a implementação de políticas de democratização da educação superior, como a Lei 12.711/2012 que regulamenta a reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior para estudantes oriundos de escola pública. Com essas modificações, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAEs) se fortalece e visa atender os estudantes universitários que apresentam vulnerabilidade socioeconômica. Dessa maneira, as políticas e ações de permanência universitária têm se fortalecido dentro das instituições e favorecido parcialmente os estudantes por meio de bolsas assistenciais. Contudo, em nossos estudos anteriores de Iniciação Científica, constatamos que os estudantes alegam que a principal dificuldade encontrada para permanecerem na universidade se refere a sua defasagem cultural e ausência de práticas de estudo, dificuldades estas que não têm encontrado o mesmo respaldo institucional como a assistência financeira. Assim, a presente proposta de mestrado consiste em analisar a política de permanência universitária da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) expressa no Programa de Tutoria da Instituição, problematizando a articulação entre as dimensões econômica e pedagógica das dificuldades evidenciadas pelos graduandos, visando compreender o impacto das ações institucionais, referentes à dimensão pedagógica e cultural da permanência universitária, nas estratégias de adaptação e na formação do estudante para o campo científico. A pesquisa tem caráter qualitativo e serão utilizados como instrumentos de coleta de dados questionários, entrevistas semiestruturadas e grupos focais com estudantes e tutores

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-0683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Pensar: 2.705.311

vinculados ao Programa de Tutoria. Os dados serão tabulados e categorizados a partir da análise de conteúdo. Discutiremos os resultados com as pesquisas atuais sobre a permanência universitária e com as contribuições teóricas de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, por analisarem fatores familiares e sociais que influenciam no desempenho e sucesso acadêmicos de estudantes, rompendo a ideologia meritocrática do dom e aptidões naturais que permeiam a educação superior. Esperamos que os resultados da pesquisa permitam a ampliação da visibilidade das dimensões pedagógica e cultural como respaldo necessário e articulado à dimensão econômica na permanência universitária.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a política de permanência universitária da UFSCar expressa no Programa de Tutoria da Instituição, problematizando a articulação entre as dimensões econômica e pedagógica das dificuldades evidenciadas pelos graduandos, visando compreender o impacto das ações institucionais referentes à dimensão pedagógica e cultural da permanência universitária nas estratégias de adaptação e na formação do estudante para o campo científico.

Objetivo Secundário:

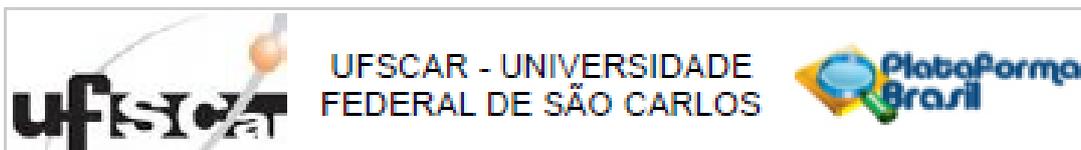
- a) caracterizar e analisar o Programa de Tutoria da UFSCar, "Programa de Acompanhamento Acadêmico aos Estudantes de Graduação – PAAEG", como respaldo para a permanência universitária e sucesso acadêmico de estudantes de graduação.
- b) Mapear as principais dificuldades acadêmicas evidenciadas por estudantes universitários, provenientes tanto de escolas públicas quanto privadas;
- c) Analisar as possíveis articulações entre as dimensões econômica e pedagógica das dificuldades evidenciadas pelos estudantes;
- d) Analisar as contribuições da assistência pedagógica para a permanência e sucesso acadêmico dos graduandos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Embasando-nos na Resolução CNS 466/12, entendemos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, podendo afetar o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos,

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-005
 UF: SP Município: SÃO CARLOS
 Telefone: (16)3351-0683 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer 2.705.311

algum desconforto ou, ainda, dano à saúde do sujeito participante da pesquisa. No desenvolvimento desta pesquisa estamos atentos à preservação da integridade moral, intelectual, acadêmica, cultural, física e psicológica do voluntário. Informamos que caso o participante sinta qualquer desconforto ou constrangimento ao responder as questões apresentadas no questionário, caso não saiba as respostas ou não queira nos dar a informação solicitada, ou ocorra qualquer tipo de prejuízo, asseguramos a sua liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, deixando de participar do estudo sem que lhe acarrete em sanção ou dano de suas atividades. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador ou pela Instituição, terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou para recusar-se a participar.

Benefícios:

Esta pesquisa poderá proporcionar a compreensão da permanência universitária em sua dimensão pedagógica/cultural e, ainda, indicar possíveis subsídios para o debate e a proposição de políticas internas de apoio à permanência dos estudantes universitários, ampliando os estudos sobre a temática em questão, sendo o participante e/ou a sua comunidade beneficiada em decorrência de sua participação na pesquisa, contribuindo para uma reflexão e questionamento do próprio estudante sobre a sua adaptação na graduação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

-

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Autorizações apresentadas.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências resolvidas. Projeto Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	12/07/2018		Acelto

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GIANABARA CEP: 13.505-005
 UF: SP Município: SÃO CARLOS
 Telefone: (19)3351-0883 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.705.311

Básicas do Projeto	ETO_1095171.pdf	14:37:30		Acelto
Outros	assinaturas.pdf	12/07/2018 14:36:56	Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos	Acelto
Outros	Autorizacao_CAAPE.pdf	12/07/2018 14:34:44	Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/06/2018 14:56:06	Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	19/03/2018 15:32:48	Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Agência	TCLE.pdf	19/03/2018 14:57:06	Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 25 de Julho de 2018

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-0683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE A – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) graduando(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Permanência universitária: quando o pedagógico se une ao econômico”.

Visando obter maior conhecimento sobre a permanência estudantil na universidade estamos desenvolvendo a pesquisa que objetiva compreender a dimensão pedagógica da permanência universitária, tendo como foco de análise a importância do Programa de Tutoria para o estudante se manter no campo acadêmico-científico.

Você foi selecionado(a) por ter frequentado o Programa de Tutoria da UFSCar e sua participação não é obrigatória. O seu endereço eletrônico nos foi fornecido por meio dos registros do programa. Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento individual de um questionário online que se encontra anexado na página a seguir.

Além de você, estamos enviando esse questionário para cerca de 200 estudantes de graduação. Dessa forma, se você aceitar participar dessa pesquisa, solicitamos que escreva o seu nome por extenso (que não será divulgado) no campo específico e clique no item “Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Nome do participante da pesquisa por extenso:”. Ao fazer isso, consideramos que você está assinando este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pois com a quantidade de participantes esta é a melhor forma de coletarmos as assinaturas dos Termos.

Você gastará, aproximadamente, 7 (sete) minutos para respondê-lo. Ao término do preenchimento do questionário você irá clicar em “Enviar questionário”, finalizando, assim, a sua participação neste momento da pesquisa.

Embasando-nos na Resolução CNS 466/12, entendemos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, podendo afetar o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos, algum desconforto ou, ainda, dano à saúde do sujeito participante da pesquisa. No desenvolvimento desta pesquisa estamos atentos à preservação da integridade moral, intelectual, acadêmica, cultural, física e psicológica do voluntário. Informamos que caso você sinta qualquer desconforto ou constrangimento ao responder as questões apresentadas no questionário, caso não saiba as respostas ou não queira nos dar a informação solicitada, ou ocorra qualquer tipo de prejuízo, asseguramos a sua liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, deixando de participar do estudo sem que lhe acarrete em sansão ou dano de suas atividades. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador ou pela instituição, terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou para recusar-se a participar.

Sua participação será estritamente voluntária e desde já esclarecemos que todas as informações contidas na pesquisa serão confidenciais e tratadas de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade.

Certificamos que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização. Afirmamos também que a participação neste estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

Espera-se que essa pesquisa favoreça a discussão sobre a permanência universitária dando visibilidade à dimensão pedagógica e cultural como respaldo necessário e articulado à dimensão econômica. Acreditamos que os dados obtidos serão pertinentes para conhecer

elementos significativos à inserção e permanência estudantil, principalmente para o novo público inserido nas universidades. Além disso, a sua participação na pesquisa pode te beneficiar ao permitir a reflexão e melhor compreensão sobre suas dificuldades pedagógicas e de permanência na universidade.

Se você concorda em participar do estudo, por favor, leia atentamente as instruções e os itens do questionário, preencha-os, se possível, em sua totalidade e envie-os à pesquisadora, ao clicar em “Enviar questionário”. Se em algum momento você necessitar de maiores esclarecimentos relacionados à pesquisa, se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato conosco nos endereços abaixo citados.

Além do questionário, você poderá ser convidado a participar da segunda etapa da pesquisa, que consiste em participar de uma entrevista em grupo com outros graduandos que frequentam o Programa de Tutoria. Essa etapa da pesquisa será presencial, de acordo com a sua disponibilidade. Os grupos focais serão realizados em uma das salas cedidas pelo Centro de Educação e Ciências Humanas e no seu horário disponível.

Sua participação é de suma importância para a continuidade deste trabalho. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Contando com a sua valiosa colaboração, agradeço pelo empenho, atenção e tempo dispensados.

Cordialmente,

Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos
Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Telefone: (16)98101-7967
Email: xhellen68@gmail.com

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Docente do Programa de Pós-Graduação e Educação – UFSCAR
Departamento de Educação – Ded/ Sala 17/ Tel: (16) 3351-8364
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
E-mail: cristinagfer@ufscar.br

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Nome do participante da pesquisa por extenso: _____

Não concordo e não quero participar.

 Continuar

ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES TUTORES

Prezado(a) graduando (a)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Permanência universitária: quando o pedagógico se une ao econômico”.

Visando obter maior conhecimento sobre a permanência estudantil na universidade estamos desenvolvendo a pesquisa que objetiva compreender a dimensão pedagógica da permanência universitária, tendo como foco de análise a importância do Programa de Tutoria para o estudante se manter no campo acadêmico-científico.

Você foi selecionado(a) por ser um dos tutores do programa e sua participação não é obrigatória. A sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista que será gravada pela pesquisadora, terá duração média de 35 minutos e será realizada em uma das salas cedidas pelo Centro de Educação e Ciências Humanas, no seu horário disponível.

Embasando-nos na Resolução CNS 466/12, entendemos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, podendo afetar o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos, algum desconforto ou, ainda, dano à saúde do sujeito participante da pesquisa. No desenvolvimento desta pesquisa estamos atentos à preservação da integridade moral, intelectual, acadêmica, cultural, física e psicológica do voluntário. Informamos que caso você sinta qualquer desconforto ou constrangimento ao responder as questões apresentadas no questionário, caso não saiba as respostas ou não queira nos dar a informação solicitada, ou ocorra qualquer tipo de prejuízo, asseguramos a sua liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, deixando de participar do estudo sem que lhe acarrete em sansão ou dano de suas atividades. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador ou pela instituição, terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou para recusar-se a participar.

Sua participação será estritamente voluntária e desde já esclarecemos que todas as informações contidas na pesquisa serão confidenciais e tratadas de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade.

Certificamos que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização. Afirmamos também que a participação neste estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

Espera-se que essa pesquisa favoreça a discussão sobre a permanência universitária dando visibilidade à dimensão pedagógica e cultural como respaldo necessário e articulado à dimensão econômica. Acreditamos que os dados obtidos serão pertinentes para conhecer elementos significativos à inserção e permanência estudantil, principalmente para o novo público inserido nas universidades. Além disso, a sua participação na pesquisa pode te beneficiar ao permitir a reflexão e melhor compreensão sobre suas dificuldades pedagógicas e de permanência na universidade.

Sua participação é de suma importância para a continuidade deste trabalho. Ao final da pesquisa, caso você queira ter conhecimento dos resultados finais do estudo, encaminharemos nossos resultados via online para seu endereço de email. Reafirmamos que seu nome não será divulgado e que o material que indique sua participação no estudo não será utilizado sem a sua permissão. Contando com a sua valiosa colaboração, agradeço pelo empenho, atenção e tempo dispensados.

Realizada a entrevista, solicitamos que seja entregue este “TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO”, devidamente assinado.

Cordialmente,

Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos
 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Pedagogia
 Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
 Telefone: (16)98101-7967
 Email: xhellen68@gmail.com

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar
 Departamento de Educação – Ded/ Sala 17/ Tel: (16) 3351-8364
 Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
 E-mail: cristinagfer@ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Nome do (a) Graduando (a): _____

Assinatura do (a) Graduando (a): _____

Local: _____, _____ de _____ de 2018.

ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES TUTORADOS

Prezado(a) graduando(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Permanência universitária: quando o pedagógico se une ao econômico”. Visando obter maior conhecimento sobre a permanência estudantil na universidade estamos desenvolvendo a pesquisa que objetiva compreender a dimensão pedagógica da permanência universitária, tendo como foco de análise a importância do Programa de Tutoria para o estudante se manter no campo acadêmico-científico.

Você foi selecionado(a) por ter frequentado o Programa de Tutoria da UFSCar e ter respondido ao questionário na primeira etapa da pesquisa. Ressaltamos que sua participação é voluntária (não obrigatória) e consistirá em participar de uma entrevista com outros graduandos que frequentam o Programa de Tutoria.

Embasando-nos na Resolução CNS 466/12, entendemos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, podendo afetar o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos, algum desconforto ou, ainda, dano à saúde do sujeito participante da pesquisa. No desenvolvimento desta pesquisa estamos atentos à preservação da integridade moral, intelectual, acadêmica, cultural, física e psicológica do voluntário. Informamos que caso você sinta qualquer desconforto ou constrangimento ao responder as questões apresentadas no questionário, caso não saiba as respostas ou não queira nos dar a informação solicitada, **ou ocorra qualquer tipo de prejuízo**, asseguramos a sua liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, deixando de participar do estudo sem que lhe acarrete em sansão ou dano de suas atividades. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador ou pela instituição, terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou para recusar-se a participar.

Sua participação será estritamente voluntária e desde já esclarecemos que todas as informações contidas na pesquisa serão confidenciais e tratadas de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade.

Certificamos que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização. Afirmamos também que a participação neste estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

Espera-se que essa pesquisa favoreça a discussão sobre a permanência universitária dando visibilidade à dimensão pedagógica e cultural como respaldo necessário e articulado à dimensão econômica. Acreditamos que os dados obtidos serão pertinentes para conhecer elementos significativos à inserção e permanência estudantil, principalmente para o novo público inserido nas universidades. Além disso, a sua participação na pesquisa pode te beneficiar ao permitir a reflexão e melhor compreensão sobre suas dificuldades pedagógicas e de permanência na universidade.

Se você concorda em participar do estudo, por favor, leia atentamente as instruções deste Termo de Consentimento. Se em algum momento você necessitar de maiores esclarecimentos relacionados à pesquisa, se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato conosco nos endereços abaixo citados.

Sua participação é de suma importância para a continuidade deste trabalho. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Contando com a sua valiosa colaboração, agradeço pelo empenho, atenção e tempo dispensados.

Cordialmente,

Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Telefone: (16)98101-7967

Email: xhellen68@gmail.com

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

Docente do Programa de Pós-Graduação e Educação – UFSCAR

Departamento de Educação – Ded/ Sala 17/ Tel: (16) 3351-8364

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

E-mail: cristinagfer@ufscar.br

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Nome do (a) Graduando (a):

Assinatura do (a) Graduando (a):

Local: _____, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ONLINE PARA ESTUDANTES

IDENTIFICAÇÃO

Nome completo (Apenas para controle)

Email (Apenas para controle)

- 1. Sexo** Feminino Masculino
- 2. Idade**
- De 18 a 24 anos
- De 24 a 30 anos
- De 30 a 40 anos
- Acima de 40 anos
- 3. Você se considera:**
- Branco Pardo Indígena
- Preto Amarelo Não declarado
- 4. Estado civil:** Solteiro. Casado. Divorciado. Outros.
- 5. Você tem filhos?** Não. Sim. Quantidade _____
- 6. Você possui alguma deficiência?** Sim. Não.
- Em caso afirmativo, especifique:
- Deficiência Física. Deficiência visual. Deficiência mental.
- Deficiência Auditiva. Outras, quais? _____

DADOS ESCOLARES

- 7. Qual o grau de escolaridade de seu pai?**
- Não alfabetizado. Ensino Médio completo. Não sei.
- Ensino Fundamental incompleto. Ensino Superior incompleto.
- Ensino Fundamental completo. Ensino Superior completo.
- Ensino Médio incompleto Pós-graduação.
- 8. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?**
- Não alfabetizado. Ensino Médio completo. Não sei.
- Ensino Fundamental incompleto. Ensino Superior incompleto.
- Ensino Fundamental completo. Ensino Superior completo.
- Ensino Médio incompleto Pós-graduação.
- 9. Como você avalia as contribuições de seus familiares em sua escolarização?**
- Contribuiu muito Contribuiu pouco Não contribuiu
- 10. Seus familiares incentivaram/apoiaram o seu ingresso na UFSCar?**
- Sim. Não
- 11. Escola frequentada no Ensino Médio:**
- Pública Privada Confessional/Religiosa
- 12. Qual modalidade de Ensino Médio cursado:**
- Regular Profissionalizante Supletivo Outros
- 13. Durante a educação básica, você tinha práticas de estudo em casa?**
- Sim. Não
- 14. Frequentou curso preparatório para o ingresso ao Ensino Superior?**
- Não. Sim, um ano.
- Sim, inferior a um ano. Sim, superior a um ano.
- 15. O seu curso de graduação está vinculado ao:**
- Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET)
- Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS)

() Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH)

16. Você é estudante ingressante em 2018?

() Sim. () Não

17. Usufruiu de Ações Afirmativas para ingressar ao Ensino Superior?

() Sim. () Não

18. Se sim, em qual modalidade (oriundo de escola pública):

() Renda inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita

() Pretos, pardos ou indígenas e com renda inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita

() Pessoas com deficiência e renda inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita

() Pretos, pardos ou indígenas com deficiência e com renda inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita

() Renda superior a 1,5 salário mínimo per capita

() Pretos, pardos ou indígenas, com renda superior a 1,5 salário mínimo per capita

() Pessoas com deficiência, com renda superior a 1,5 salário mínimo per capita

() Pretos, pardos ou indígenas com deficiência e renda superior a 1,5 salário mínimo per capita

PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

19. Você acredita que a universidade contribui para a sua permanência?

() Sim () Não () Não sei

20. Você possui alguma modalidade de bolsa assistência?

() Sim () Não

21. Se sim, em qual modalidade:

() Bolsa moradia (vaga) () Bolsa alimentação

() Bolsa moradia (em dinheiro) () Bolsa atividade

() Bolsa mãe/pai

22. Há quanto tempo você frequenta o Grupo de Tutoria PAAEG?

() Menos de um ano

() Mais de um ano

() Desde o começo da graduação

23. Como você avalia o serviço prestado pelo Grupo de Tutoria PAAEG?

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo

24. Como você avalia a ação do Grupo de Tutoria PAAEG sobre o seu rendimento acadêmico?

() Contribuiu muito () Contribuiu pouco () Não contribuiu

25. Você acredita que o Grupo de Tutoria PAAEG contribui para a permanência na universidade?

() Sim () Não () Não sei

26. Na sua opinião, as principais dificuldades para a permanência na universidade se referem às questões (pode assinalar mais de uma alternativa):

() Econômicas (subsistência e aquisição de materiais)

() Acadêmicas (dificuldades em acompanhar os estudos e as disciplinas)

() Pedagógicas (dificuldades com as metodologias de ensino)

() Psicológicas (depressão, ansiedade)

() Simbólicas (situações de preconceito, sentimento de incapacidade e/ou não pertencimento)

APÊNDICE C – ROTEIROS DE ENTREVISTAS PARA ESTUDANTES TUTORES

Nome completo (Apenas para controle)

Email (Apenas para controle)

Qual o seu curso de graduação?

Você atua em quais modalidades de tutoria?

Como você concebe a tutoria?

Qual é o papel do tutor?

Quais são as características essenciais para ser um “bom tutor”?

Quais são as principais dificuldades dos estudantes tutorados?

Quais são as principais dificuldades para desempenhar o papel de tutor?

Quais são as principais dificuldades para a permanência na universidade?

Você acredita que a universidade favorece a permanência na universidade?

Você acredita que o Grupo de Tutoria PAAEG favorece a permanência na universidade?

Como?

Quais são as contribuições para a formação dos estudantes tutorados? E dos tutores?

APÊNDICE D – ROTEIROS DE ENTREVISTAS PARA ESTUDANTES TUTORADOS

Adaptação ao ensino superior

1. Por que você escolheu o ensino superior?
2. Como foi o primeiro ano da universidade?
3. Quais foram as principais dificuldades?
4. Quais foram as estratégias de adaptação?

Permanência universitária

1. Como vocês entendem a permanência na universidade?
2. Quais são as principais dificuldades na permanência universitária?
3. Quais são as suas estratégias para a permanência na universidade?
4. A universidade favorece a permanência dos estudantes? Por quê?
5. O que a universidade poderia fazer para melhorar a permanência dos estudantes?

Grupo de tutoria

1. Por que vocês procuraram o Grupo de Tutoria PAAEG?
2. Como vocês avaliam a proposta do Grupo de Tutoria PAAEG e a figura do tutor?
3. Quais são as contribuições da tutoria para a sua permanência na universidade?
4. Quais são as contribuições da tutoria para a sua formação?

APÊNDICE E – QUADROS DE CATEGORIZAÇÃO

CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS TUTORES

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
CONCEPÇÃO DE TUTORIA	Acompanhamento acadêmico Assessoria no meio acadêmico
FUNÇÃO DO TUTOR	Assessor acadêmico Familiarização com o meio acadêmico Acolhimento aos estudantes Proposição de novas maneiras de estudar Suporte acadêmico
CARACTERÍSTICAS DE UM BOM TUTOR	Comunicação Relacionamento interpessoal Conhecimento da disciplina Empatia Envolvimento com a formação do tutorado Honestidade intelectual Didática
DIFICULDADE AO DESEMPENHAR A TUTORIA	Fragilidade de conteúdos escolares dos estudantes Turmas com alunos de diferentes cursos Demanda psicológica dos tutorados Alto número de tutorados para acompanhar
PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS TUTORADOS	Fragilidade de conteúdos escolares Linguagem acadêmica Receio de perguntar ao professor Saúde mental
DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA	Conteúdo das disciplinas Expectativas erradas sobre os cursos Adaptação ao ritmo de estudos Questões financeiras Saúde mental afetada em relação às exigências acadêmicas Desconhecimento sobre a graduação/universidade (ausência de capital informacional) Cobrança familiar Relações com os colegas Quantidade de estudos/atividades acadêmicas
CONTRIBUIÇÃO DA UNIVERSIDADE PARA A PERMANÊNCIA	Contribuição mediana

CONTRIBUIÇÃO DA TUTORIA PARA A PERMANÊNCIA	Positiva na preparação para as aulas Positiva no apoio acadêmico Positiva no apoio psicológico Positiva na melhoria do desempenho acadêmico
CONTRIBUIÇÃO DA TUTORIA PARA A FORMAÇÃO DO TUTORADO	Aproximação da disciplina com prática profissional Estabelecimento de relações entre disciplinas e outras áreas de atuação Familiarização com o ambiente universitário / rigor acadêmico Ampliação de conhecimentos Troca de experiências sobre a universidade Acesso para resolução de dúvidas
CONTRIBUIÇÃO DA TUTORIA PARA A FORMAÇÃO DO TUTOR	Comunicação e exposição de ideias Pouca contribuição
ACRÉSCIMOS	Prejuízos para a saúde mental dos estudantes Ausência de preparo para abordar outros assuntos além do conteúdo de disciplina

Fonte: pesquisa de campo (2018).

CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
ESCOLHA PELO ENSINO SUPERIOR	Ascensão social Contribuições familiares Buscar mais conhecimento e estudo Imposição social
PRIMEIRO ANO NA UNIVERSIDADE	Estranhamento ao novo ambiente / diferença do ensino médio Dificuldades nas disciplinas Encontro com a diversidade Acolhimento dos colegas Novidades Depressão Intensidade de estudos Dificuldade na socialização

PRINCIPAIS DIFICULDADES NA ADAPTAÇÃO	<p>Intensidade de estudos. Ansiedade. Comparação com os colegas. Ficar longe da família. Grade curricular. Depressão.</p>
PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO	<p>Organização de faltas nas disciplinas Procura de apoio médico/psicológico da universidade Procura de apoio acadêmico Círculo de amizade com os graduandos Dimensão religiosa Registro de aulas</p>
DIMENSÕES DA PERMANÊNCIA	<p>Econômica Acadêmica Psicológica Práticas pedagógicas Cotas Necessidade de setor específico para acompanhar o estudante</p>
PRINCIPAIS DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA	<p>Fragilidade de conteúdos escolares / dificuldades acadêmicas Financeira Ausência de apoio Prática pedagógica Distância da família</p>
ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA	<p>Criar um círculo de amizade / estudar com os colegas Motivação própria Se envolver em atividades extracurriculares</p>
CONTRIBUIÇÃO DA UNIVERSIDADE PARA A PERMANÊNCIA	<p>Contribuição das bolsas</p>
LIMITES DA UNIVERSIDADE PARA A PERMANÊNCIA	<p>Crítica à ausência de apoio dos professores Instabilidade no auxílio financeiro Falta de acessibilidade Falta de comunicação Insuficiência de psicólogos Pouco apoio da coordenação do curso</p>
SUGESTÕES DE MELHORIAS PARA A PERMANÊNCIA	<p>Ouvir os estudantes Buscar a diversidade Avaliação do estudante Prática pedagógica</p>

	<p>Melhorar o acolhimento Rever os critérios de concessão de bolsas Ter propostas para a saúde mental</p>
MOTIVO PELA PROCURA DA TUTORIA	<p>Assuntos pontuais Concentração nos estudos Dificuldade de aprendizagem em sala de aula Relação horizontal com o tutor Amizade com o tutor Para dar conta dos estudos acadêmicos Dificuldade de estudar com os colegas Para melhorar o desempenho acadêmico</p>
PERCEPÇÃO DA PROPOSTA DE TUTORIA	<p>Positiva no apoio acadêmico Positiva, mas falta engajamento de alguns tutores Positiva, mas precisa de maior número de tutores</p>
PERCEPÇÃO SOBRE A FIGURA DO TUTOR	<p>Positiva no direcionamento dos estudos Positiva pela relação horizontal Positiva no apoio acadêmico Pouca contribuição</p>
CONTRIBUIÇÕES DA TUTORIA PARA A PERMANÊNCIA	<p>Incentivo Especificidade para tirar as dúvidas Tranquiliza os estudantes Acompanhamento estudantil / relação horizontal Apoio acadêmico</p>
CONTRIBUIÇÃO DA TUTORIA PARA A FORMAÇÃO DOS TUTORADOS	<p>Círculo de amizade Maior conhecimento sobre as atividades da universidade Solidariedade entre colegas Espaço de estudo além da sala de aula Organizar os estudos</p>
ACRÉSCIMOS	<p>Dificuldades do meio acadêmico Amizade com os tutores Criação de disciplinas introdutórias dos conteúdos e sobre o curso Acompanhamento dos estudantes bolsistas</p>

Fonte: pesquisa de campo (2018).