



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - PPGAES
MESTRADO PROFISSIONAL

GABRIELLY BELMONT DE BRITO LIMA ARAGÃO

**RETENÇÃO DE ESTUDANTES CONTEMPLADOS COM A ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)**

JOÃO PESSOA
2021

GABRIELLY BELMONT DE BRITO LIMA ARAGÃO

**RETENÇÃO DE ESTUDANTES CONTEMPLADOS COM A ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Avaliação e Financiamento da Educação Superior.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Uyguciara Veloso Castelo Branco

JOÃO PESSOA

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A659r Aragão, Gabrielly Belmont de Brito Lima.

Retenção de estudantes contemplados com a assistência estudantil na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) / Gabrielly Belmont de Brito Lima Aragão. - João Pessoa, 2021.

194 f. : il.

Orientação: Uyguciara Veloso Castelo Branco.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação Superior - Acesso. 2. Educação Superior - Permanência. 3. Assistência estudantil. 4. Retenção estudantil. I. Castelo Branco, Uyguciara Veloso. II. Título.

UFPB/BC

CDU 378(043)

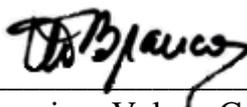
GABRIELLY BELMONT DE BRITO LIMA ARAGÃO

RETENÇÃO DE ESTUDANTES CONTEMPLADOS COM A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Linha de Pesquisa Avaliação e Financiamento da Educação Superior, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 09/12/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Uyguciara Veloso Castelo Branco
Presidente/Orientadora – PPGAES/CE/UFPB



Prof.ª Dr.ª Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira
Titular externa – PPGCI/CCSA/UFPB



Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares
Titular interno – PPGAES/CE/UFPB

Ao meu avô, José Geraldo de Brito (*in memoriam*), que sempre foi um grande incentivador dos estudos. Queria muito compartilhar essa conquista com o senhor, Vô.

AGRADECIMENTOS

Antes de iniciar os agradecimentos, quero deixar registrado que este mestrado desenvolveu-se totalmente em meio a uma pandemia que assolou o mundo e ceifou milhares de vidas. Se cheguei até aqui, foi porque Deus permitiu. Cuidou de mim e dos meus, e, me deu força para continuar essa caminhada de quase dois anos, mesmo vivendo em meio ao medo, à incerteza, à dor e tantos sentimentos que vieram à tona com o isolamento social e as consequências da pandemia. Sei dos privilégios que tive durante esse caminho, mas mesmo assim, não fiquei isenta das consequências psicológicas que esse momento pandêmico e essa mudança repentina de rotina acarretaram; inúmeras foram as vezes que o cansaço mental quase me fez desistir de concluir esse ciclo. Porém, Deus, meus familiares e amigos foram meu alívio, minha fortaleza, em meio a esse caos que vivemos. Assim, inicio meus agradecimentos.

A Deus, minha fonte de esperança e força, por ter me sustentado e me ajudado a permanecer e concluir essa caminhada.

Ao meu esposo, Rafael Xavier, por ter sido um dos maiores incentivadores nessa jornada, por sempre estar ao meu lado em todos os momentos e por me erguer quando a fraqueza foi inevitável.

Aos meus pais, Egídio Lima e Maria Josemere Belmont; irmãos, Gustavo Belmont e Gabriel Belmont; e à minha tia, Maria Josenaura Belmont (Mana), pela compreensão durante esse processo de qualificação e pela torcida para que tudo desse certo. Quando muitas vezes a rotina exaustiva de estudos e trabalho não me permitia desenvolver as atividades diárias, minha mãe e minha tia Mana foram fundamentais nessa empreitada.

À minha cunhada, Alana Carla, uma irmã de coração, que dividiu comigo muitos momentos de estudo no nosso “escritório”, como chamávamos nosso local de estudo compartilhado. Você foi fundamental nesse processo.

Ao meu amor de quatro patas, Pingo, por ter alegrado os meus dias e renovado as minhas forças.

Às minhas colegas de profissão e companheiras da labuta diária. Em especial, à minha primeira incentivadora, Geórgia Macedo, por ter apresentado este Programa e ter insistido para que eu fizesse a seleção. À Cíntia Cinara, pelas palavras de incentivo e pelo apoio, quando a rotina de trabalho estava exaustiva. À Fernanda Paz pelo encorajamento. Agradeço também a Igor Alves, por sempre estar disponível para dirimir minhas dúvidas. Enfim,

registro minha gratidão a todos/as os/as colegas que fazem parte da COAPE/PRAPE pela torcida.

À Amanda Aquino, que além de colega de trabalho, tornou-se também companheira de estudo e à Joseane Barbosa, que também dividiu comigo as alegrias e angústias desse processo de Pós-Graduação. Obrigada por todo companheirismo e força, meninas!

Aos/às professores/as do PPGAES por todo o esforço para se adequarem às aulas remotas e pelo conhecimento compartilhado. A vocês deixo o meu reconhecimento por tão valorosa profissão, bem como gratidão, por ampliarem o meu horizonte intelectual, fazendo-me desenvolver como pessoa e profissional. Em especial, agradeço ao Professor Dr. José Jassuípe pelos ensinamentos de vida, de força e coragem para prosseguir e concluir essa jornada acadêmica.

À minha orientadora, Professora Dr^a. Uyguciara Veloso, por ter sido uma facilitadora deste processo e por ter guiado meus passos por caminhos sólidos. A você a minha admiração por tamanha força e resiliência, pois mesmo em meio a um turbilhão de acontecimentos e atribuições, trilhou esse caminho ao meu lado com empatia e compromisso. Mesmo não nos conhecendo pessoalmente, sua gentileza e humanidade transpareceram através da tela do computador em cada reunião que tivemos, o que foi fundamental para trazer mais leveza a esse processo de produção de nossa dissertação

Aos membros da banca, professora Dr^a. Bernardina Freire e Professor Dr. Swamy Soares, pelas provocações e contribuições valorosas para a concretização deste estudo.

Aos/às estudantes participantes desta pesquisa, que mesmo vivenciando este momento pandêmico, que nos gera tanto esgotamento emocional, reservaram um pouco do seu tempo para contribuir com o estudo. Muito obrigada, vocês foram essenciais para a concretização deste trabalho.

Enfim, agradeço a todos/as que contribuíram para a finalização desse ciclo.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo compreender os fatores que influenciam na retenção dos estudantes do Campus I da UFPB, contemplados com Assistência Estudantil. As políticas públicas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior público Pós-LDB contribuíram para que pessoas, que antes eram excluídas deste nível de ensino, tivessem a oportunidade de ingressar nas Universidades. No entanto, apoiando-nos em Zago (2006); Ristoff (2008); Castelo Branco; Jezine; Nakamura (2015) e Bourdieu; Champagne (2012), partimos do entendimento que apenas garantir o acesso não é suficiente para que os estudantes das camadas populares permaneçam na Educação Superior e alcancem o objetivo de conclusão do seu curso de graduação. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é uma das estratégias para a permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), tendo como um dos objetivos reduzir as taxas de retenção e evasão, no entanto, conforme pesquisa de Paula (2017), mesmo após a institucionalização deste Programa, há uma queda na taxa de concluintes no ensino superior público. Assim, pensar a permanência com qualidade requer uma abordagem dialética, considerando ações para a prevenção da retenção estudantil que minimizem a evasão e, conseqüentemente, favoreçam a permanência. Nessa ambientação, a pesquisa configura-se como exploratória e descritiva, com abordagem quali-quantitativa e de natureza aplicada, utilizando como procedimentos de coleta de dados pesquisa bibliográfica e documental, além da aplicação de questionário com os estudantes. Os resultados apontaram que a retenção é multifatorial e, no nosso estudo, alguns fatores foram classificados como de média/alta intensidade, quais sejam: fatores relacionados ao estudante (dificuldade de aprendizagem, problemas emocionais, dificuldade de adaptação à universidade, problemas de saúde e maternidade); fatores relacionados à Instituição (docente, principalmente quanto à metodologia, falta de apoio institucional e organização curricular); fator externo (dificuldade financeira). Considerando essa pluralidade de fatores, a responsabilização pela retenção não deve recair apenas sobre o estudante, cabendo também à Instituição adotar medidas para minimizar e/ou evitar a ocorrência deste fenômeno.

Palavras-chave: Educação Superior; Acesso; Permanência; Assistência Estudantil; Retenção estudantil.

ABSTRACT

The current research aimed to understand the factors that influence the retention of students from UFPB, Campus I, benefited with Student Assistance. Public policies for the expansion and democratization of access to post-LDB public higher education contributed to people, who were previously excluded from this level of education, to have the opportunity to be admitted to universities. However, based on Zago (2006); Ristoff (2008); Castelo Branco; Jezine; Nakamura (2015) and Bourdieu; Champagne (2012), we start from the understanding that just ensuring the access is not enough for low-income students to remain in Higher Education and reach the goal of completing their undergraduate course. The National Student Assistance Program (PNAES) is one of the strategies for students staying in Higher Education Federal Institutions (IFES), having as one of the objectives to reduce retention and dropout rates, however, according to Paula's study (2017), even after the institutionalization of this Program, there is a drop in the undergraduate rate in public higher education. Thus, thinking about permanence with quality requires a dialectical approach, considering actions to prevent student retention that minimize dropout and, consequently, favor permanence. In this scenario, the research is exploratory and descriptive, with a qualitative-quantitative approach and of an applied nature, using bibliographic and documentary research as data collection procedures, in addition to the use of a questionnaire with students. The results pointed out that retention is multifactorial and, in our study, some factors were classified as medium/high intensity, namely: student-related factors (difficulty in learning, emotional problems, difficulty in adapting to the university, health and maternity problems); factors related to the Institution (professor, mainly regarding methodology, lack of institutional support and curriculum organization); external factor (financial difficulty). Taking this plurality of factors into consideration, the retention responsibility should not fall only on the student, it is also up to the Institution to adopt measures to minimize and/or prevent the occurrence of this phenomenon.

Keywords: Higher Education; Access; Permanence; Student Assistance; Student Retention.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - RELAÇÃO ENTRE OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	27
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - SEXO BIOLÓGICO DOS ESTUDANTES	105
GRÁFICO 2 - COR/RAÇA DOS ESTUDANTES	105
GRÁFICO 3 - ESTADO DE PROCEDÊNCIA DOS ESTUDANTES	105
GRÁFICO 4 - REGIÃO PARAIBANA DE PROCEDÊNCIA DOS ESTUDANTES.....	106
GRÁFICO 5 - SITUAÇÃO DE TRABALHO DOS ESTUDANTES	107
GRÁFICO 6 - RENDA PER CAPITA FAMILIAR DOS ESTUDANTES.....	108
GRÁFICO 7 - PROCEDÊNCIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES	109
GRÁFICO 8 - FORMA DE INGRESSO NA UFPB.....	111
GRÁFICO 9 - TURNO DO CURSO DE GRADUAÇÃO.....	111
GRÁFICO 10 - TIPOS DE AUXÍLIOS DOS ESTUDANTES	111
GRÁFICO 11 - PERÍODO DE RECEBIMENTO DO PRIMEIRO AUXÍLIO	112
GRÁFICO 12 - CRA DOS ESTUDANTES	113
GRÁFICO 13 - PERCENTUAL DE ESTUDANTES QUE REPROVARAM POR NOTA, POR FALTA OU TRANCARAM PELO MENOS UMA DISCIPLINA	115
GRÁFICO 14 - PERCENTUAL DE ESTUDANTES POR QUANTITATIVO DE REPROVAÇÃO POR NOTA, REPROVAÇÃO POR FALTA E TRANCAMENTO.....	115
GRÁFICO 15 - PERCENTUAL DE ESTUDANTES POR QUANTIDADE DE PERÍODOS ACADÊMICOS ALÉM DO MÍNIMO	116
GRÁFICO 16 - ÁREA DE CONHECIMENTO DOS CURSOS DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES	121
GRÁFICO 17 - GRAU DE SATISFAÇÃO COM O CURSO	122
GRÁFICO 18 - RELAÇÃO COM OS DOCENTES	125
GRÁFICO 19 - RELAÇÃO COM OS COLEGAS.....	125
GRÁFICO 20 - AUXÍLIO DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES	143
GRÁFICO 21 - ATENDIMENTO PEDAGÓGICO.....	144
GRÁFICO 22 - ATENDIMENTO PSICOLÓGICO	144
GRÁFICO 23 - AVALIAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFPB.....	144

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RESUMO DAS PRODUÇÕES RELACIONADAS À EVASÃO, ENCONTRADAS NO ACERVO DA BIBLIOTECA DA UFPB	60
QUADRO 2 - RESUMO DAS PRODUÇÕES RELACIONADAS À RETENÇÃO, ENCONTRADAS NO ACERVO DA BIBLIOTECA DA UFPB	61
QUADRO 3 - FATORES QUE CAUSAM A RETENÇÃO COM SEUS RESPECTIVOS AUTORES	75
QUADRO 4 - PROPOSTAS PARA REDUZIR E/OU EVITAR A RETENÇÃO COM SEUS RESPECTIVOS AUTORES	76
QUADRO 5 - QUANTITATIVO DE CURSOS, VAGAS OFERECIDAS E MATRÍCULAS NA GRADUAÇÃO PRESENCIAL DA UFPB	95
QUADRO 6 - NÚMERO DE CURSOS, MATRÍCULAS E VAGAS OFERECIDAS NA GRADUAÇÃO PRESENCIAL POR IFES DA PARAÍBA	96
QUADRO 7 - AUXÍLIOS OFERECIDOS PELA PRAPE/UFPB, COM DESCRIÇÃO E NATUREZA, DE ACORDO COM AS ÁREAS ESTRATÉGICAS DO PNAES	98
QUADRO 8 - QUANTIDADE DE ESTUDANTES ASSISTIDOS POR AUXÍLIO.....	101
QUADRO 9 - ESTUDANTES RETIDOS POR ÁREA DO CONHECIMENTO	104
QUADRO 10 - CRA DOS ESTUDANTES POR ÁREA DO CONHECIMENTO.....	114
QUADRO 11 - CURSO DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES	120
QUADRO 12 - FATORES RELACIONADOS ÀS REPROVAÇÕES.....	126
QUADRO 13 - EXEMPLO DE OCORRÊNCIA E INTENSIDADE DE DIFICULDADE .	129
QUADRO 14 - FATORES RELACIONADOS À RETENÇÃO NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES	132
QUADRO 15 - FATORES RELACIONADOS À POSSIBILIDADE DE ABANDONO	141
QUADRO 16 - OPINIÃO DOS ESTUDANTES PARA MELHORAR A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	145

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	22
3	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÓS-LDB: TRANSITANDO ENTRE A LEGALIDADE E A REALIDADE	28
3.1	O CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA PÓS-LDB	29
3.2	O ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 1990: BREVES APONTAMENTOS	34
3.3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 2000: UMA VIA DE MÃO DUPLA	38
4	PARA ALÉM DO ACESSO: A CATEGORIA PERMANÊNCIA NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO	47
4.1	INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: DO ACESSO À PERMANÊNCIA	48
4.2	RETENÇÃO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?	59
4.3	PENSANDO RETENÇÃO E SUCESSO À LUZ DA SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU.....	79
5	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPB: DESBRAVANDO A RETENÇÃO ENTRE OS CONTEMPLADOS	87
5.1	O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES) ENQUANTO ESTRATÉGIA PARA PERMANÊNCIA: AVANÇOS E DESAFIOS	87
5.2	CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA	94
5.3	A MATERIALIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPB	97
5.4	RETENÇÃO DE ESTUDANTES CONTEMPLADOS COM A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPB: PANORAMA GERAL	103
5.4.1	Perfil socioeconômico dos estudantes retidos.....	104
5.4.2	Perfil acadêmico dos estudantes retidos.....	110
5.5	RETENÇÃO ENTRE OS CONTEMPLADOS COM A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPB: DANDO VOZ AOS ESTUDANTES.....	117
5.5.1	Perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa	118

5.5.2	O desenho da retenção dos participantes da pesquisa	119
5.5.2.1	Ingresso dos estudantes participantes na UFPB	119
5.5.2.2	Curso, área do conhecimento e turno frequentado pelos participantes	120
5.5.2.3	Critérios para a escolha do curso, identificação e satisfação com o curso ...	122
5.5.2.4	Acolhimento ao iniciar a graduação	123
5.5.2.5	Participação em atividades acadêmicas.....	124
5.5.2.6	Relação com docentes e colegas	125
5.5.2.7	Reprovações e atendimento por monitores.....	125
5.5.2.8	Dificuldades que interferiram no contexto acadêmico dos participantes da pesquisa.....	128
5.5.2.9	Fatores relacionados à retenção na perspectiva dos estudantes.....	132
5.5.2.10	Principais fatores de média/alta intensidade que influenciam a retenção estudantil: pontos de interseção entre as questões analisadas.....	134
5.5.2.11	Possibilidade de Abandono	141
5.5.2.12	A PRAPE no contexto da retenção estudantil.....	143
5.6	RETENÇÃO ESTUDANTIL: INTERVENÇÕES IMPORTANTES.....	147
5.6.1	Propostas relacionadas à UFPB de modo geral	148
5.6.2	Propostas relacionadas às coordenações de curso	149
5.6.3	Propostas relacionadas à Assistência Estudantil.....	149
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
	REFERÊNCIAS.....	157
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	170
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA COLETA DOS DADOS.....	172
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	192

1 INTRODUÇÃO

Durante os anos de 1990, a educação superior brasileira sofre um forte processo de mudança, que tem por trás um cenário mundial caracterizado pela nova forma de acumulação capitalista, marcada pela globalização e pelo neoliberalismo, o qual tem como pauta, a defesa da reforma do Estado para possibilitar a retomada do crescimento econômico perdido com a crise do capital nos anos de 1970. Na concepção neoliberal, deveria ser adotado um estado mínimo, que enxugasse os seus gastos com as políticas sociais, passando apenas à função de regulador e avaliador. Nessa perspectiva, os organismos internacionais, dentre eles, o Banco Mundial, são os principais difusores dessa ideologia, publicando documentos orientadores para a reforma educacional, sobretudo, dos países da América Latina, dentre os quais está o Brasil, que ao dependerem dos empréstimos desses órgãos submetem-se aos seus ditames.

O processo de mudanças engendrado na educação superior brasileira a partir dos anos de 1990 se materializou na Lei de nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/1996), que ao ser aprovada com um texto genérico, permitiu que outras legislações fossem sendo aprovadas para complementar a regulamentação da educação superior (MINTO, 2005). Dentre as principais marcas da LDB/1996 e demais legislações deste período, citamos: a maior abertura para a oferta da educação por meio da iniciativa privada; a defesa da ideia de autonomia, que permitisse às Universidades buscar fontes alternativas de recursos, principalmente por meio da parceria com a iniciativa privada; e o incentivo à diferenciação institucional, regulamentando a criação de Instituições de Ensino Superior (IES) desvinculadas da ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Mancebo (2015) assinala que alguns artigos da LDB/1996 já apontavam para a diferenciação e flexibilização da oferta do ensino superior e que esta lei atende à necessidade do mercado, uma vez que acrescenta aos cursos e programas tradicionais, os cursos sequenciais por campos do saber e os cursos à distância.

Nessa ambientação, o Estado diminui o investimento na educação pública superior, deixando o campo aberto para que a iniciativa privada pudesse atender a demanda por esse nível de ensino, havendo assim, um forte crescimento da iniciativa privada, em detrimento do sucateamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que foi o principal responsável pelo aprofundamento das ideias neoliberais no Brasil.

No ano de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual fixou metas que exigiam um maior investimento na educação superior, além de objetivar o aumento do número de estudantes em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2001a).

Assim, a partir de 2003, a educação superior brasileira vivenciou um forte processo de expansão e democratização do acesso, abrangendo políticas públicas direcionadas ao setor privado e ao público. Com relação ao setor privado, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), foram os principais responsáveis pela continuidade de crescimento e predominância da oferta de vagas através da iniciativa privada, atendendo assim, às recomendações do Banco Mundial. O que diferencia esse período do anterior, é que também foram instauradas políticas públicas voltadas para a educação pública superior, tais como: o Programa Expandir, datado do ano de 2003, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no ano de 2007 e a Lei nº 12.711- Lei de Cotas, no ano de 2012.

O programa expandir correspondeu ao primeiro momento da expansão, que se pautou essencialmente na interiorização, com a criação de novos campi das IFES nas cidades interioranas, com o intuito de democratizar o acesso. No ano de 2007, foi lançado o REUNI, que visou ampliar as vagas, aproveitando a estrutura física já existente nas IFES, o que fez com que o Programa fosse alvo de críticas, tais como: expansão com contingenciamento de gastos, aumento do número de alunos por turma, perda da qualidade do ensino ministrado, precarização do trabalho docente, aumento da evasão por falta de políticas eficientes de permanência, dentre outras, conforme registram os estudos de Costa *et al* (2016), Mancebo (2015) e Paula (2017). Já em 2012, a Lei de Cotas foi um importante instrumento de democratização do acesso, uma vez que reservou vagas para grupos historicamente excluídos do ensino superior.

Apesar da adoção dessas políticas para a educação superior pública, o quantitativo de vagas públicas não superou as privadas. Alguns autores apontam ainda que as políticas públicas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior representam uma via de mão dupla, pois na medida em que permitem o acesso ao ensino superior de grupos historicamente excluídos desse nível de ensino, também favorecem a ampliação da rede privada. Portanto,

[...] é mister observar o lado contraditório deste conjunto de medidas, que se ao mesmo tempo que pretende dar conta da expansão do sistema ao garantir as populações menos favorecidas ao ensino superior o acesso, beneficia o setor privado a partir do quantitativo expressivo de instituições e seu

financiamento, gerando gradativa precarização e redução no processo de expansão (FARIAS; FELINTO; JEZINE, 2016, p. 1292).

No entanto, não se pode deixar de mencionar que o processo de ampliação e democratização do acesso ao ensino superior colaborou para que pessoas oriundas de famílias de baixa renda pudessem ingressar no ensino superior, o que vem contribuindo para uma mudança no perfil dos estudantes das universidades públicas.

O Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), órgão que teve grande importância para a efetivação da Assistência Estudantil (AE) no Brasil, realiza pesquisas para verificar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES e de acordo com o resultado da V Pesquisa realizada no ano de 2018, entre os anos de 2003 a 2018 há um aumento no número de estudantes que se declararam da cor/raça preta e parda e uma diminuição de estudantes autodeclarados brancos, fato que está atrelado, em parte, às políticas de ação afirmativa adotadas pelas IFES, sobretudo, a partir da criação do REUNI e da Lei de Cotas.

Outro dado importante que mostra a democratização do acesso ao ensino superior revelado pela V pesquisa do FONAPRACE é a renda bruta familiar dos estudantes de graduação. A pesquisa mostrou que, entre os anos de 2010 e 2018, houve uma queda no número de estudantes com renda bruta familiar de mais de 10 salários-mínimos e um aumento na faixa de renda de mais de 01 a 02 salários-mínimos. Além disso, a pesquisa revelou que no ano de 2018 70% dos estudantes de graduação tinham renda per capita familiar de até 01 salário-mínimo e meio. Outro dado importante que essa pesquisa traz é que 60,4% dos estudantes matriculados nas IFES cursaram todo o ensino médio na rede pública de ensino no ano de 2018 (FONAPRACE, 2019). Portanto, as políticas públicas para expansão e democratização do acesso voltadas para o ensino superior público, vêm contribuindo para que um novo perfil de estudantes ingresse nas Universidades.

No entanto, apenas políticas que garantam o acesso não são suficientes, tendo em vista que esses estudantes podem enfrentar dificuldades ao longo do processo de diplomação, que os levem a não conclusão do curso de graduação. Diante disso, no ano de 2010, é instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que “tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010), tendo como alguns de seus objetivos a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, e, a redução das taxas de retenção e evasão.

Apesar disto, com base no estudo de Paula (2017), foi verificado que houve evolução crescente de vagas e de ingressantes, porém, aconteceu também a redução gradativa da taxa de concluintes desde o ano 2008, mesmo após a implementação do PNAES em 2010. Assim, supomos que um dos motivos que pode estar contribuindo para essa diminuição gradativa da taxa de concluintes é a retenção estudantil, aqui entendida como a ultrapassagem do tempo mínimo para a conclusão do curso de graduação, o que gera prejuízo para o estudante, para a Instituição e para a sociedade.

A retenção estudantil, que em alguns estudos é chamada de permanência prolongada, é uma das categorias de análise relacionada à educação superior que gera muita preocupação para as IFES. Estudar o tema da retenção na educação superior, sobretudo, entre os estudantes assistidos pelo PNAES, traz à tona indagações acerca dos fatores que estão sendo determinantes na ocorrência dessa situação, bem como sugere a necessidade de ampliar as ações da AE na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ou até mesmo de propor ações intersetoriais que melhorem as condições de permanência do estudante, uma vez que o índice de retenção interfere diretamente na taxa de sucesso da graduação e conseqüentemente, na avaliação positiva das IFES.

O relatório final de consolidação da fase de diagnóstico do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPB, referente ao período de 2019-2023, indica algumas fraquezas para a área de ensino relacionadas aos fatores internos, dentre elas foram apontadas a evasão e retenção nos cursos de graduação e a insuficiência de estudos e ações de controle sobre esses fenômenos. O referido relatório ainda registrou que as categorias de evasão e retenção apresentaram as maiores demandas para a área do ensino, apontando para a necessidade de uma política institucional de combate a esses fenômenos, visando, conseqüentemente, melhorar os indicadores acadêmicos da instituição, tais com a taxa de sucesso. Já no próprio PDI 2019-2023 da UFPB consta, como uma das metas para o eixo da “gestão acadêmica”, reduzir em 40% o índice de retenção dos estudantes, e, no eixo “UFPB e universidade” uma das metas é aumentar em 20% a taxa de sucesso na graduação. Desta forma, fica clara a necessidade de estudos e ações que visem contribuir para a redução da taxa de retenção na UFPB.

Nesse prisma, a presente dissertação teve como tema a retenção no contexto do PNAES, estudando a ocorrência desse fenômeno entre os estudantes do Campus I da UFPB, contemplados com a AE. O intuito foi nos aproximarmos dessa realidade, entendermos quais os fatores que perpassam a retenção e assim, propormos novas ações que possam agir no enfrentamento dessa situação, conforme preconiza o PNAES; sem, no entanto, esgotar-se na

competência da Pró-reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE), a qual é responsável pela AE na UFPB, uma vez que a partir dos fatores apresentados no resultado da pesquisa, há a necessidade de atuação conjunta com outros setores da Universidade.

A aproximação com o tema foi construída a partir das nossas experiências no cotidiano do trabalho enquanto Assistente Social da UFPB, com atuação na PRAPE, e, o interesse em pesquisar especificamente sobre o fenômeno da retenção na UFPB iniciou quando em nosso cotidiano profissional observamos situações em que alguns discentes assistidos pela PRAPE extrapolaram o tempo mínimo para conclusão do curso de graduação, em virtude de reprovações e/ou trancamentos das disciplinas do seu Projeto Pedagógico Curricular (PPC), inclusive, em alguns casos, as reprovações aconteciam nas disciplinas finais do curso. Essas situações eram muitas vezes colocadas em uma perspectiva de responsabilização do estudante, sem que se buscasse entender os fatores que estavam determinando-as. Por muitas vezes escutávamos a ideia de que o valor dos auxílios pecuniários era um atrativo para que o estudante permanecesse retido na Universidade.

Essas questões nos causaram inquietação, despertando o interesse em pesquisar sobre a retenção entre os estudantes contemplados com a AE, visando, sobretudo, entender a totalidade desse fenômeno e, possivelmente, desconstruir essa ideia pré-concebida, para que tenhamos um olhar mais humanizado acerca desse tema e possamos pensar em soluções institucionais de enfrentamento. Ressaltamos que, enquanto profissional que atua diretamente na Política de Assistência Estudantil, entendemos a importância de estudos que possam fortalecer as ações dessa política, no sentido de viabilizar de forma efetiva a permanência dos jovens na educação superior e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Portanto, em consonância com os objetivos do PNAES e do PDI 2019-2023 da UFPB, a presente dissertação teve como foco o fenômeno da retenção entre os estudantes do campus I contemplados com a AE, com a finalidade de compreendermos os fatores associados à retenção e propormos ações que possam prevenir e/ou reduzir essa situação, contribuindo assim, para a permanência com qualidade dos estudantes na educação superior, para melhorar a taxa de sucesso dos cursos de graduação da UFPB e, conseqüentemente, para colaborar com o retorno social esperado, no sentido de disponibilizar profissionais qualificados para atender à população.

Assim, a partir da realização desta pesquisa, foi possível conhecermos os fatores que têm levado os estudantes contemplados com a AE a ficarem retidos, e, com base nas demandas levantadas a partir dos resultados, elaboramos propostas de enfrentamento à retenção, que se configuram como o produto desta pesquisa. De uma forma mais ampla, em

consonância com os objetivos do PNAES e do PDI da UFPB, pretendemos contribuir para a redução da taxa de retenção, e, ampliação da taxa de sucesso desta Universidade.

Diante do exposto, nossa pesquisa pautou-se na seguinte indagação: Quais fatores influenciam na retenção de estudantes do Campus I da UFPB, contemplados com Assistência Estudantil? Dessa forma, o objetivo geral do nosso estudo foi compreender os fatores que influenciam na retenção dos estudantes do Campus I da UFPB, contemplados com Assistência Estudantil. Visando alcançar esse objetivo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar as políticas públicas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, adotadas Pós-LDB;
- Discutir as categorias permanência e retenção no ensino superior, com foco no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES);
- Identificar e caracterizar os fatores que influenciam a retenção dos alunos, no campus I da UFPB, contemplados com a Assistência Estudantil;
- Propor medidas e ações que possam contribuir na prevenção e/ou redução da retenção de estudantes contemplados com a Assistência Estudantil.

Destarte, para fazer frente aos objetivos definidos, a presente dissertação está estruturada em seis capítulos, além deste primeiro capítulo introdutório.

O segundo capítulo versa sobre o percurso metodológico adotado para a construção da pesquisa.

Em seguida, o terceiro capítulo aborda as políticas públicas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, como resultantes do cenário marcado pela globalização, neoliberalismo e reforma do Estado e que, portanto, têm a característica de representarem uma via de mão dupla, atendendo a interesses de grupos diferentes.

No quarto capítulo tratamos acerca da permanência, enquanto categoria fundamental para efetiva inclusão no ensino superior, problematizando a retenção estudantil, apoiando-se na análise teórica de Bourdieu.

Dando prosseguimento, o quinto capítulo versa sobre o PNAES, enquanto estratégia para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, abarca ainda a exposição do *locus* da pesquisa, a sistematização da AE na UFPB, e apresenta os fatores que influenciam a retenção dos alunos do campus I da UFPB, contemplados com a AE, bem como sugere propostas de intervenção nesta realidade.

Por fim, trazemos as considerações finais, que longe de serem conclusivas, apresentam nossas reflexões acerca desse primeiro exercício de aproximação com o fenômeno estudado, deixando aberto o campo para pesquisas posteriores aprofundarem a análise.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Iniciamos nosso capítulo sobre o percurso metodológico da pesquisa, compartilhando do entendimento de Córdova e Silveira (2009), de que a pesquisa permite nos aproximar da realidade para entendê-la e assim intervir na mesma. É nessa perspectiva que pautamos nossa atividade enquanto pesquisadora do problema que está posto na realidade que permeia o nosso fazer profissional, com o intuito de entendê-lo para construir o enfrentamento necessário. Portanto, este ponto permitirá apresentar a construção do caminho da pesquisa, pois para Gerhardt e Sousa (2009, p. 12), metodologia “[...] é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência [...]”.

Caracterizando nossa pesquisa, quanto à abordagem ela tem um enfoque quali-quantitativo, pois apesar de ter como protagonista a análise qualitativa, faz uso também da abordagem quantitativa, com o intuito de melhor compreender o fenômeno, uma vez que conforme explicita Fonseca (2002, p. 20) “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”. A abordagem qualitativa preocupa-se “[...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais [...]” (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 32). Além de que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um nível mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (MINAYO, 2002, p. 21-22). Já a abordagem quantitativa permite o estabelecimento de amostras para representar a população e “[...] os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa” (FONSECA, 2002, p. 20).

Nessa perspectiva, a sua natureza é aplicada, uma vez que, este tipo de pesquisa “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos [...]” (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 35), o que está perfeitamente alinhado com os objetivos do nosso estudo; pois para além da investigação do problema, nossa pesquisa visa contribuir para sugerir intervenções que possam atuar de modo a evitar ou reduzir a ocorrência da retenção dos estudantes contemplados com a AE, situação que justificou a realização deste estudo.

Quanto aos objetivos, ela é uma pesquisa exploratória e descritiva. É exploratória, na medida em que realizamos uma primeira aproximação com o tema, e, segundo Gil, “pesquisas

exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato [...]” e “muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla [...]” (GIL, 2008, p.27). É descritiva, pois segundo o autor supracitado, “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis [...]” (GIL, 2008, p. 28). Assim, a nossa pesquisa se enquadra no aspecto exploratório, uma vez que consiste em uma primeira aproximação com o objeto de estudo, já que não encontramos pesquisa na UFPB que discutem a retenção no contexto da AE, e, quanto ao aspecto descritivo se justifica, pois, caracterizamos a retenção discente no âmbito da AE.

Já quanto aos procedimentos, a pesquisa configura-se como bibliográfica e documental. Fonseca (2002, p. 31) afirma que “[...] qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto [...]”. Desta forma, para o alcance dos nossos objetivos, realizamos pesquisa bibliográfica acerca do tema, buscando conhecer o estado da arte e estabelecer um arcabouço teórico para subsidiar as análises e reflexões necessárias à temática proposta. Para tanto, utilizamos as seguintes plataformas de pesquisa: Google Acadêmico, Mendeley, catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), periódicos da CAPES, acervo do portal da biblioteca da UFPB e site do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (PPGAES), cujas categorias pesquisadas foram: neoliberalismo, globalização, reforma do estado, políticas educacionais no Brasil nos anos 1990, políticas públicas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior Pós-LDB, permanência no ensino superior, retenção estudantil, Assistência Estudantil/PNAES.

Concomitante à pesquisa bibliográfica, realizamos pesquisa documental, materializada através das legislações que englobam a temática, além de documentos e dados fornecidos pela UFPB, tais como: PDI 2019-2023, relatório de estudantes assistidos pela PRAPE elaborado pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) e dados obtidos através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades (SIGAA), que permitiram conhecer melhor o objeto de estudo, contribuindo para a discussão teórica e caracterização do fenômeno estudado.

Com vistas a cumprir os objetivos da pesquisa, foi realizada também coleta de dados junto aos estudantes que constituíram nossa amostra, com o objetivo de proporcionar um conhecimento mais próximo da realidade concreta do objeto de estudo, entendendo-o para além da sua manifestação na aparência e buscando uma análise mais profunda para

compreender as suas determinações, fazendo o contraponto entre a retenção e a permanência com qualidade, a qual leva o estudante ao sucesso acadêmico.

Para a coleta de dados, a população da pesquisa foi levantada através de relatório fornecido pela STI, referente à relação dos estudantes assistidos pela PRAPE até o final do período 2019.1, no qual contém dentre outros dados, o período inicial do curso e a quantidade mínima de semestres para sua conclusão, a partir dos quais foi possível estabelecer um filtro dos estudantes que tinham como prazo mínimo para conclusão do curso os períodos até o 2019.2, realizando a confirmação desta informação com pesquisa no histórico acadêmico através do SIGAA. Para atualizar a lista dos estudantes assistidos, realizamos levantamento no site da PRAPE e no SIGAA para acrescentar os discentes que ingressaram em algum auxílio no período 2019.2 e que deveriam ter concluído o curso até o período citado.

Para fins desta pesquisa, estamos considerando estudante assistido pela PRAPE aquele com bolsa deferida e contemplada no SIGAA para algum desses auxílios: Alimentação, Creche, Moradia, Residência Universitária, Restaurante Universitário (RU) e Transporte. Tomamos por referência final para delimitação do tempo de cálculo da retenção o período 2019.2, tendo em vista que devido à atual situação de emergência sanitária decorrente da pandemia provocada pela COVID-19, os períodos posteriores estão acontecendo de forma suplementar não obrigatória e, além disso, os dados desses novos períodos poderiam ser influenciados por essa realidade atípica, provocando distorções nos resultados da pesquisa.

Portanto, o nosso universo foi composto por estudantes do Campus I da UFPB, assistidos pela PRAPE com algum dos auxílios citados acima, que, ao final do período 2019.2, estavam em situação de retenção, ou seja, ultrapassaram o tempo mínimo para conclusão de seus cursos de graduação e encontravam-se com o vínculo ativo no SIGAA no início do levantamento dos dados, em 05 de agosto de 2021; o que representou um total de 221 estudantes. A amostragem foi não probabilística, do tipo intencional por conveniência. Segundo Gil (2008, p. 94) a amostragem intencional “[...] consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população [...]”. Já a amostragem por conveniência, acontece quando “[...] o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo [...]” (GIL, 2008, p. 94).

É importante registrar que esta pesquisa seguiu os preceitos da ética em pesquisa, conforme regulamenta as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), respeitando o livre consentimento do pesquisado em participar do estudo e mantendo o anonimato dos sujeitos envolvidos. Registramos ainda que esta pesquisa foi

submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), do Centro de Ciências da Saúde (CCS), da UFPB, obtendo parecer favorável registrado sob o número 4.863.281 (ANEXO A).

O levantamento dos dados aconteceu em duas etapas: A primeira consistiu na coleta de dados socioeconômicos e acadêmicos dos 221 estudantes que fizeram parte do nosso universo, por meio de pesquisa no módulo “Assistência Estudantil” do SIGAA, o qual é destinado ao gerenciamento dos auxílios dos estudantes que se submetem aos processos seletivos da AE, sendo possível acessar o questionário com as informações socioeconômicas prestadas pelos estudantes quando participam dos processos seletivos, bem como o histórico escolar deles. Realizamos também pesquisa de dados utilizando o acesso público ao Portal da Transparência do Governo Federal, com o intuito de conferir a data do primeiro recebimento do auxílio estudantil. Estes dados foram organizados em tabela do Excel e trabalhados utilizando filtros e fórmulas do próprio programa, o que nos permitiu traçar um perfil socioeconômico dos estudantes retidos e algumas características da retenção.

Já a segunda etapa consistiu na aplicação de questionário que, segundo Lakatos e Marconi (2003), é composto por uma série de perguntas que devem ser respondidas sem que o pesquisador esteja presente. O questionário da pesquisa foi composto por perguntas abertas e fechadas, dividido em IV partes: perfil do entrevistado, perfil familiar do entrevistado, perfil acadêmico e relação do pesquisado com a PRAPE/COAPE; de maneira que nos permitisse ter um conhecimento amplo acerca dos fatores que estão interligados à situação de retenção dos estudantes contemplados com a AE. Para construção do questionário, utilizamos como base, perguntas do instrumento de coleta de dados da V Pesquisa do FONAPRACE, das quais algumas foram reproduzidas e outras adaptadas, bem como nos apoiamos em estudos acadêmicos com temas voltados para a permanência e retenção estudantil, tais como: Silva (2017b); Gama (2015); Moraes (2015); Oliveira (2015); Terra (2015); dentre outros. Registramos que o modelo de questionário foi apresentado à pré-banca de qualificação, sendo realizados os ajustes sugeridos para elaboração do questionário final (Apêndice B).

O questionário foi enviado juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) através do e-mail, aos 221 estudantes do nosso universo, utilizando a ferramenta Google Forms, que permite que as respostas sejam prestadas no formato online. No questionário constou um link, a partir do qual o estudante poderia acessar o TCLE, em formato PDF, assinado pela pesquisadora. Seguindo as recomendações de Lakatos e Marconi (2003), nos e-mails enviados aos estudantes explicamos com mais detalhes o objetivo e a relevância da pesquisa, ressaltando que a participação deles era imprescindível para se alcançar o resultado, que poderá trazer benefício para seus pares.

O primeiro envio aconteceu no dia 06 de agosto de 2021, no qual foi estabelecido como prazo para resposta o dia 16 de agosto do mesmo ano, no entanto, apenas 04 estudantes participaram da pesquisa durante esse período. Assim, fizemos mais 03 convites de participação, nos dias 17 e 28 de agosto de 2021, e, 14 de setembro de 2021. Registramos que deixamos o questionário aberto até finalizarmos a análise dos dados obtidos na primeira etapa da pesquisa; tão logo concluímos essa etapa, decidimos por encerrar o prazo para resposta ao questionário, o que ocorreu no dia 27 de setembro de 2021, com um total de 18 participações. Após a finalização do prazo para resposta ao questionário, transpomos os dados para tabela do Excel utilizando função do próprio Google Forms.

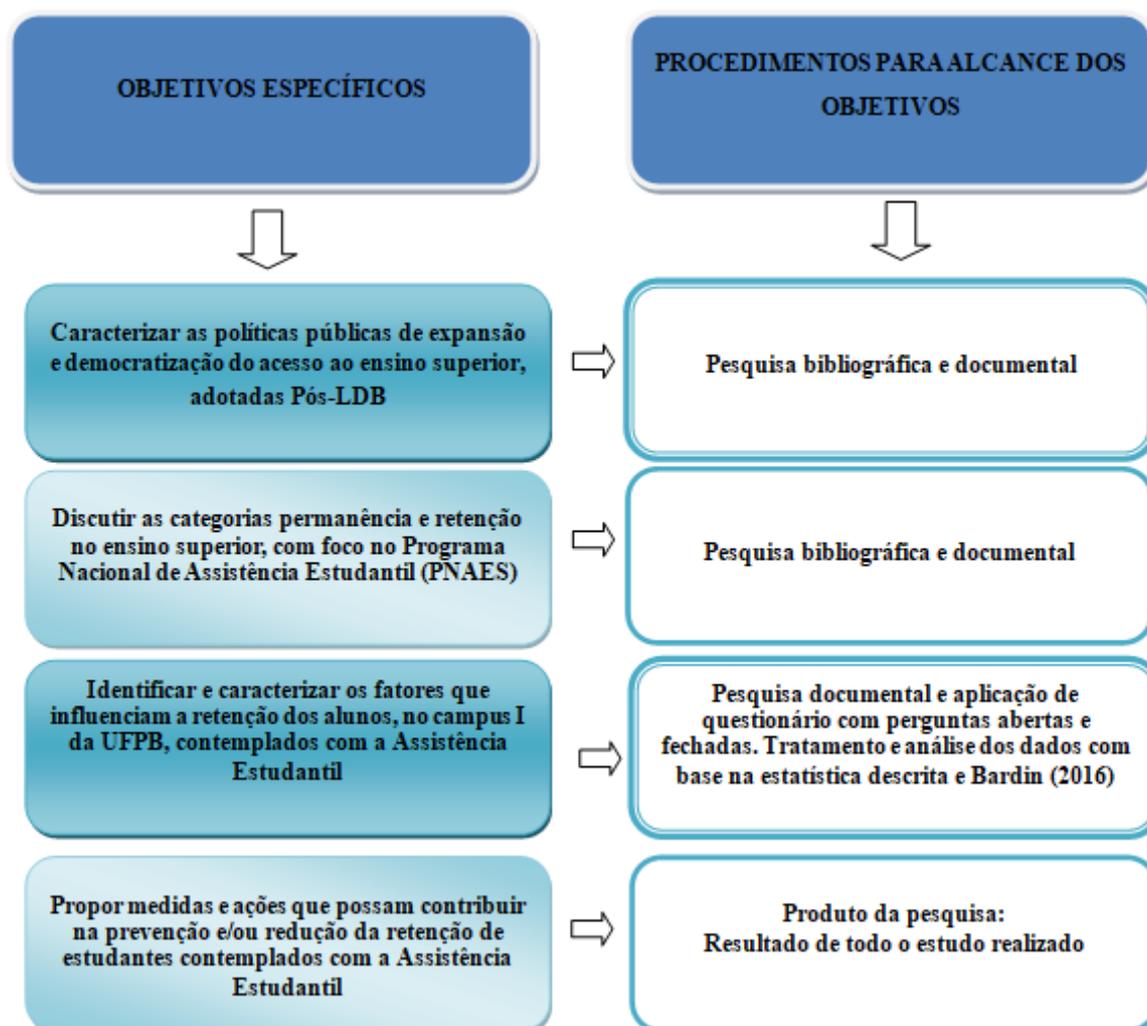
Por fim, a pesquisa procedeu com a sistematização dos dados coletados, através do método da categorização de Bardin (2016), no caso dos dados qualitativos, e os quantitativos foram tratados através da codificação, agrupamento e técnicas de Estatísticas Descritivas, tendo ambos análise fundamentada nos estudos teóricos pertinentes ao tema.

Para Bardin (2016), o método das categorias “[...] é uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem [...]” (BARDIN, 2016, p. 43). Desta forma, para a análise das questões que resultaram em dados qualitativos, após realizarmos leitura flutuante das respostas dos estudantes, definimos categorias e unidades de registro temáticas com base nas discussões teóricas que realizamos a partir da pesquisa bibliográfica. Utilizamos também unidades de contexto para exemplificar as unidades de registro e verificamos a frequência com que apareciam nas respostas dos estudantes, para assim, interpretarmos os dados. Visando manter o sigilo da pesquisa, identificamos cada estudante por uma letra do alfabeto, seguindo a ordem natural, de modo que começamos com a letra A e finalizamos com a letra R, totalizando assim, 18 estudantes.

O passo seguinte foi a elaboração do nosso produto, que consiste em propostas de medidas e ações, as quais foram construídas a partir dos resultados obtidos com a nossa pesquisa e da bibliografia estudada. Nossa intenção é que esse produto possa ser colocado em prática para assim, contribuir para reduzir e/ou evitar a retenção dos estudantes contemplados com AE na UFPB.

Finalizamos esse capítulo apresentando a figura construída com base no estudo de Coqueijo (2020), com a finalidade de proporcionar melhor visualização acerca da relação entre os objetivos da pesquisa e os procedimentos adotados:

FIGURA 1 - Relação entre os objetivos específicos e os procedimentos da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÓS-LDB: TRANSITANDO ENTRE A LEGALIDADE E A REALIDADE

O objetivo deste capítulo é caracterizar as políticas públicas adotadas pelo Governo Federal Pós-LDB, período marcado por um maior aprofundamento da influência da ideologia neoliberal no Brasil e das suas conseqüentes reformas impostas pelos organismos internacionais, para alinhamento do País à nova forma de desenvolvimento econômico globalizado. Portanto, o foco das discussões está pautado nos anos 1990 e 2000, englobando ações para ampliação e democratização do acesso ao ensino superior nos governos dos ex-presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010) e da ex-presidenta Dilma Rousseff (2011-2016).

As políticas educacionais brasileiras não podem ser analisadas apenas no imediato, pois estaria se restringindo a uma visão apenas do que é aparente e desconsideraria todo o contexto político, econômico e social que engloba e determina esse fenômeno. Desta forma, inicialmente abordamos o cenário mundial construído para fazer frente à nova fase da acumulação capitalista, que é marcada pela globalização, pelo neoliberalismo e reforma do Estado, tendo em vista que esse contexto macro influencia a configuração das políticas educacionais adotadas nos países subdesenvolvidos, dentre eles, o Brasil. Para tanto, nos apoiamos em autores como: Ianni (1998), Chauí (2001), Dias Sobrinho (2005), Santos (2008), Mancebo (2008; 2015) e Leme (2010).

Em seguida discutimos acerca das reconfigurações da política educacional para o ensino superior brasileiro, implementadas nos anos 1990, tendo como marco principal a LDB/1996, cujo contexto nacional foi caracterizado pelo aprofundamento da adoção de medidas neoliberais. Desse modo, recorreremos a Silva Júnior e Sguissardi (2000), Minto (2005), Chaves, Lima e Medeiros (2008); Gomes e Moraes (2009).

Finalizamos esse capítulo com as discussões acerca das políticas públicas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior brasileiro, adotadas nos anos 2000, período em que vigorou os mandatos do ex-presidente Lula e da ex-presidenta Dilma, apresentando os elementos contraditórios referentes a essas políticas. Para tais discussões, buscamos suporte teórico em Mancebo (2008; 2015), Mota Júnior (2016), Miranda (2016), Moura (2016), Ristoff (2016), Farias, Felinto e Jezine (2016) e Reksua (2019).

3.1 O CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA PÓS-LDB

Antes de adentrarmos nas discussões acerca da expansão do ensino superior no Brasil pós-LDB é importante contextualizar o cenário mundial que envolve as políticas educacionais para o ensino superior, uma vez que a condução dessas políticas não se dá de forma autônoma e independente; na verdade, faz parte de um movimento global que atinge fortemente os países periféricos, dentre eles, o Brasil.

Esse cenário é marcado pela globalização, que segundo Leme (2010) cresceu disparadamente no Pós-Guerra, alcançando níveis mais elevados de crescimento nos anos 1980. Dias Sobrinho (2005, p. 28) considera que “nada em nosso tempo pode ser pensado sem que sejam levadas em conta as características atuais da globalização [...]”. O referido autor apresenta duas vertentes analíticas acerca da globalização. A primeira leva em consideração todos os avanços obtidos nos conhecimentos e nas técnicas, além do alcance de maior eficiência no fluxo das comunicações e informações, o que vem contribuindo para um mundo mais desenvolvido. Por outro lado, a segunda vertente diz respeito à análise crítica deste fenômeno, considerando que a globalização aumentou as disparidades econômicas e sociais entre os países, e, conseqüentemente o aumento do desemprego, da violência e da miséria.

Em meio a uma economia globalizada, a crise do capital de 1970, leva à necessidade de reconfigurações do cenário econômico, político e social. Os estudos de Chauí (2001) e Leme (2010) nos mostram que, na perspectiva dos organismos multilaterais, essa crise estaria ligada à forte influência que os sindicatos tinham sobre o estado, pressionando este a aumentar seus gastos sociais, o que levou à inflação e queda no crescimento econômico. Desta maneira, o neoliberalismo se instaurou com a necessidade de restabelecer o crescimento perdido com a crise.

De acordo com Moraes (2001), para o neoliberalismo, era preciso barrar a pressão popular por políticas sociais, pois estas causavam endividamento do Estado e inflação. Isso se daria “emagrecendo o Estado”, ou seja, privatizando-o, já que este é o campo no qual essas forças atuam; bem como reduzindo o poder dos sindicatos, por serem representantes das lutas dos trabalhadores.

Na concepção neoliberal, era preciso que houvesse uma reforma do Estado, para que o crescimento econômico voltasse a ser estabelecido. É nesse cenário que o neoliberalismo defende o Estado mínimo, que consiste principalmente em reduzir os gastos com as políticas sociais. Nessa perspectiva, o Estado vai se desobrigando do seu papel de garantir o

investimento em saúde, educação, habitação, dentre outras políticas; responsabilidades que passam a ser absorvidas pelo setor privado. Ou seja, tudo aquilo que interessa ao capital é retirado da responsabilidade do Estado (IANNI, 1998).

É interessante a reflexão de Leme (2010) sobre a perspectiva dialética da concepção de estado nos moldes neoliberal. Ele ressalta que, ao mesmo tempo em que se defende um estado mínimo, se requer um estado forte. Segundo ele, na lógica neoliberal, o Estado deveria ser mínimo para a intervenção e forte para a função de regulador.

De acordo com Leme, “as influências do neoliberalismo (suas benesses e os danos) na América Latina têm como marco o que se convencionou chamar de ‘*Consenso de Washington*’[...]” (LEME, 2010, p. 129, grifos do autor). Portanto, o Consenso de Washington é considerado o marco da difusão das ideias neoliberais para os países da América Latina. É um receituário a ser seguido para que os países em desenvolvimento possam se enquadrar nos novos requisitos para a economia mundial. Dentre as determinações que foram impostas ao Brasil neste contexto, destacamos: a privatização de empresas estatais para viabilizar o pagamento da dívida externa, a redução do investimento do Estado em políticas públicas básicas e as reformas do Estado, visando reduzir gastos em geral (SAUER, 2002; LEME, 2010).

É a partir do Consenso de Washington que organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) passam a ditar regras a serem seguidas pelos países latino-americanos, que, por dependerem dos seus empréstimos financeiros, se submetem e subordinam a sua política e economia a esse direcionamento internacional. É importante ressaltar que as regras são impostas indiscriminadamente aos países da América Latina, sem considerar as especificidades de cada um, o que torna essas recomendações desastrosas e objetos de críticas (LEME, 2010).

Nessa ambientação, evidenciamos o papel do Banco Mundial em prestar assistência técnica e financeira aos países em desenvolvimento, cujas influências não isentaram a educação superior. Assim, uma série de documentos foram lançados por esse organismo para orientar as reformas educacionais desses países, dentre eles, o Brasil.

Destacamos inicialmente o intitulado “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, do ano de 1995. Neste documento, o Banco Mundial defende que não deveria se investir os recursos fiscais em educação superior nos países em desenvolvimento, principalmente naqueles em que ainda não se tem alcançado acesso, equidade e qualidade adequados nos níveis primários e secundários. Assim, são apresentadas quatro orientações básicas para a reforma do ensino superior: o incentivo à diferenciação das instituições, com

abertura para a iniciativa privada; o estímulo à diversidade de fonte de financiamento das instituições públicas, inclusive através da participação dos estudantes nos gastos; a redefinição da função do governo frente ao ensino superior; e a adoção de políticas voltadas para a qualidade e equidade (BANCO MUNDIAL, 1995).

Nos anos 2000, também foram lançados documentos do Banco Mundial para orientar o direcionamento que deveria tomar a educação superior nos países da América Latina, os quais estavam mais direcionados a fazer frente às novas necessidades da economia globalizada. Conforme registra Dias Sobrinho (2005), na atual fase da globalização o conhecimento tornou-se importante atributo de competitividade, a capacidade de aprender e aplicar os conhecimentos configura-se como um diferencial.

Desta forma,

[...] há uma crença quase determinista no conhecimento como insumo econômico de grande importância estratégica para a competitividade dos indivíduos, das empresas, das corporações empresariais e para os países desenvolvidos [...] (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 167).

Assim, a divisão internacional agora consiste na classificação entre “[...] os que produzem e controlam o uso dos conhecimentos e, na outra ponta, aqueles que não têm meios para produzir conhecimentos e muito menos podem receber seus benefícios” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 166).

Desta maneira, se no ano de 1995, o documento “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*” entendia que não se deveria investir na educação superior, mas sim dar preferência à educação básica; nos anos 2000, o Banco Mundial, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura (UNESCO), lança outro documento, “*La educacion superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*”, que foi construído a partir da investigação realizada por especialistas de 13 países, sobre o futuro da educação nos países em desenvolvimento, apontando que investir na educação superior era necessário para que os países em desenvolvimento se beneficiassem da economia mundial baseada no conhecimento.

A concepção agora era a de que “[...] la educación superior ya no es un bien de lujo: es un bien esencial para el desarrollo social y económico de los países” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 16). Em outros termos, a educação superior agora passou a ser algo imprescindível, considerada como um bem essencial para se alcançar o desenvolvimento social e econômico do país. O documento recomenda a adoção de um sistema de ensino superior híbrido, cuja divisão estaria pautada na estratificação entre instituições voltadas para a pesquisa e outras

para “[...] transmitir conhecimento à grande massa de alunos” (BANCO MUNDIAL, 2000, p, 55, tradução nossa). Entendemos, portanto, nessa perspectiva do Banco Mundial, que a ampliação do acesso deveria acontecer através das instituições não-universitárias, as quais são voltadas apenas ao ensino. O documento defende ainda uma maior aproximação da educação superior com a indústria, fazendo avançar a ciência, a tecnologia e a pesquisa aplicada.

Consideramos interessante registrar que o incentivo para a expansão do acesso, através de instituições não universitárias, atrelava-se à forma como os países em desenvolvimento estavam inseridos na economia globalizada, em que não é requerida uma educação mais avançada, restringindo-se a prover os insumos básicos necessários ao crescimento da economia global, conforme assevera Dias Sobrinho (2005, p. 170),

[...] dadas a fragilidade econômica e a baixa competitividade internacional de países como o Brasil e os demais da América Latina, a educação mais qualificada não lhes é muito requerida pelo jogo de relações econômicas da globalização. Isso relegaria esses países a um papel subalterno na economia global: simples provedores de matéria-prima e mão-de-obra barata.

Outro documento do Banco Mundial publicado nos anos 2000 que citamos é o intitulado, “*Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*”, formulado a partir da concepção de funcionários governamentais, professores, acadêmicos e administradores de diferentes países, divulgado no ano de 2003. Este documento considera que a educação terciária é um bem público essencial para o desenvolvimento e redução da pobreza, que deve ser acessível a todas as pessoas.

As principais considerações do documento são: o progresso social e econômico cresce primordialmente mediante o desenvolvimento e aplicação do conhecimento; a educação terciária é necessária para construir capacidade técnica e profissional; os países em desenvolvimento podem ficar a parte da economia mundial, devido ao fato dos seus sistemas de ensino superior não estarem preparados para transformarem em capital a criação e utilização do conhecimento; o Estado deve ter a responsabilidade de impulsionar as instituições de educação terciária a serem mais inovadoras e responderem melhor às necessidades de uma economia globalmente competitiva e às novas exigências do mercado de trabalho; e, por último, o Banco Mundial se coloca à disposição para ajudar os seus países clientes a melhorar a eficácia e capacidade de resposta dos seus sistemas de educação terciária (BANCO MUNDIAL, 2003).

Portanto, percebemos que o Banco Mundial atrela cada vez mais a educação ao alcance do desenvolvimento. Fica nítido o interesse de colocar a educação a serviço do

capital. É importante registrarmos que esse último documento trouxe um novo termo para designar a educação superior, denominando-a como educação terciária que, segundo Mancebo (2015), consiste em tratar o ensino superior como um ensino pós-secundário, que compreende:

[...] tutorias remotas, encurtamento de carreiras, flexibilização de currículos, importação de modelos educativos baseados na “aquisição de competências profissionais”, certificação de saberes e destrezas, reciclagem de competências [...] (MANCEBO, 2015, p. 6-7).

Em outros termos, significa uma maior adequação deste nível de ensino às necessidades do mercado, com uma formação cada vez mais precária e desprovida da capacidade crítica, voltada apenas para a qualificação de mão de obra para o capital.

Assim, considerando o contexto de uma economia globalizada, em que o Brasil se insere de forma dependente e subordinada, não teria como se blindar de seguir as recomendações dos organismos internacionais e submeter as suas políticas, dentre elas, a de educação, à lógica neoliberal. Conforme considera Santos (2008, p. 18):

A perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento económico [sic] conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente [...].

Consideramos importante ainda, apresentar o pensamento de Mancebo (2008) sobre o Estado neoliberal relacionado à educação, que assim, como apontou Leme (2010) sob a perspectiva dialética do Estado que é fraco e forte ao mesmo tempo, Mancebo (2008) alerta que é preciso entender que o Estado mínimo não significa que este se retira do cenário político e econômico, mas sim, que agora enquanto Estado-avaliador, ganha um novo papel, tornando-se fraco para promover o financiamento da educação, como se pode ver através do corte e contingenciamento de recursos, mas se apresentando forte para estabelecer as suas funções de fiscalização.

Nessa perspectiva, o Brasil enquanto país de economia dependente no contexto globalizado, que tem uma considerável dívida externa, cede às pressões dos organismos internacionais, que são regidos pelos ideais neoliberais, realizando reformas do Estado e direcionando a política educacional pelo caminho ditado por esses órgãos. Essa ideologia neoliberal passa a ser difundida com mais fervor no Brasil nos anos 1990, durante o governo de FHC. Desta forma, no próximo tópico, abordaremos a educação superior brasileira nos

anos 1990, sob o comando de FHC, enfatizando a promulgação da LDB e o crescimento deste nível de ensino nesse cenário.

3.2 O ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 1990: BREVES APONTAMENTOS

Como mencionado anteriormente, a fase atual do capitalismo é marcada pela globalização da economia e pela ideologia neoliberal, que se instaurou com a perspectiva de restabelecer o crescimento econômico que havia sido prejudicado pela crise de 1970. Nessa perspectiva, organismos internacionais tornaram-se figuras de forte influência, atuando como direcionadores das políticas educacionais dos países da América Latina, que por dependerem dos seus empréstimos financeiros se submetem aos ditames desses órgãos. Chaves, Lima e Medeiros (2008) afirmam que o início da influência da doutrina neoliberal no Brasil ocorreu no Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), no entanto, ela foi aprofundada e consolidada no Governo de FHC.

O Governo FHC, que teve início no ano de 1995, engendrou algumas mudanças no ensino superior, que estavam em certa medida alinhadas às recomendações dos organismos internacionais, sobretudo, do Banco Mundial. Silva Júnior e Sguissardi (2000), afirmam que essas recomendações revelaram-se nos termos da LDB/1996, bem como foram materializadas através do contingenciamento de recursos para as IFES, do congelamento de salários dos seus servidores, na diferenciação institucional, e, na defesa de autonomia financeira, que estaria voltada não à perspectiva de autonomia que era defendida na Constituição Federal de 1988, mas sim, voltada à “liberdade” de buscar fontes alternativas de recurso, que poderia ser praticada através da parceria com a iniciativa privada.

De acordo com Minto (2005, p. 144), “[...] pode-se constatar que, nos anos 90, as políticas para este nível de ensino foram executadas, via de regra, de forma fragmentada [...]”, isto é, não existia um documento único que regulamentasse e direcionasse a educação superior, mas sim um conjunto de leis, decretos e orientações fragmentados. Este autor apresenta que a LDB/1996, que fora aprovada, não correspondia ao projeto de Lei que já vinha sendo discutido democraticamente no Congresso, mas sim, a um novo projeto apresentado por Darcy Ribeiro, por meio de uma manobra política. A LDB/1996 aprovada era intencionalmente genérica, deixando pontos importantes sem regulamentação, o que dava abertura para a promulgação de legislações complementares ao longo dos anos.

[...] Disso pode-se concluir que a intencionalidade deste projeto, aprovado de

forma “enxuta”, testemunha a arregimentação autoritária do governo federal – e dos setores que o apoiavam –, cujo objetivo era aprovar um texto de LDB que fosse conveniente para construir as bases de adequação da educação nacional aos ditames da Reforma do Estado, da modernização da economia e do “ajuste fiscal”. (MINTO, 2005, p. 146).

Apesar da considerável importância da LDB/1996, enquanto um marco histórico que reestruturou a educação escolar, conforme assinalam Bittar, Oliveira e Morosini (2008), nos propomos a analisar os artigos que consideramos essenciais para entender as mudanças na configuração da educação superior após a sua promulgação.

Ao analisarmos a LDB/1996, a primeira questão que nos chama atenção é a quantidade de alterações realizadas na mesma através de novas leis promulgadas ao longo dos anos. Inclusive, a primeira alteração data de 1997, ou seja, um ano após a publicação da própria LDB/1996, isso nos faz pensar nas considerações de Minto (2005) de que a LDB, na forma como foi aprovada, é uma Lei genérica que deixou lacunas a serem preenchidas oportunamente pelo Poder Público.

Verificamos que a LDB/1996 traz, já em seu Art. 3º, inciso V, que um dos princípios da Educação Nacional é a “coexistência de instituições públicas e privadas” (BRASIL, 1996), o que já mostra a intenção da Lei em fazer figurar e defender, explicitamente, a coexistência de instituições públicas e privadas.

Silva Júnior e Sguissardi (2000) consideram que o capítulo da LDB/1996 relacionado à Educação Superior serviu como “moldura jurídica” para as reformas que este nível de ensino passou, as quais, em grande medida, estavam alinhadas com as propostas dos organismos multilaterais.

Nesta ambientação, voltando-se à análise deste capítulo, observamos que na versão original da LDB/1996, a educação superior abrangia quatro tipos de curso ou programa: os cursos sequenciais, os de graduação, os de pós-graduação e os de extensão. Chamou-nos atenção os cursos sequenciais, cuja definição era ampla e os critérios para ingresso ficavam a cargo apenas das instituições de ensino, o que entendemos que foi uma tentativa de descaracterização da educação superior, enquanto ensino voltado ao pensamento crítico e reflexivo. Posteriormente, em 2007, esse inciso foi alterado pela Lei 11.632/2007, sendo incluído o pré-requisito de ter concluído o ensino médio ou equivalente.

Ressaltamos também o Art. 45. que diz que, “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996). Na nossa análise, esse artigo é o ponto chave que permite a diferenciação institucional, tendo em vista que ao permitir variados graus de abrangência ou

especialização, consente a oferta de ensino superior em diferentes modelos de Instituição, que podem ser apenas de ensino, como é o caso da maioria das IES privadas. Essa diferenciação institucional foi normatizada pouco tempo depois da promulgação da LDB/1996, através do Decreto nº 2.207/1997, o qual regulamentava que a organização acadêmica das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificava-se em: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades e institutos superiores ou escolas superiores (BRASIL, 1997). Este Decreto foi posteriormente revogado, dando lugar ao de nº 3.860/2001, passando a organização do ensino a classificar-se em três tipos de instituições: universidades, centros universitários e faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores (BRASIL, 2001b).

Verificamos também que a LDB/1996, em seu Art. 52, traz uma definição muito genérica de Universidade e que não faz menção à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme consta no Art. 207 da Constituição Federal de 1988.

Destacamos ainda que a LDB/1996 proporcionou a abertura ao ensino a distância em todos os níveis e modalidades, quando, em seu Art. 80, diz que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Portanto, os pontos analisados nos mostram que a LDB/1996 estava, em certa medida, atrelada às concepções de reforma educacional defendidas pelos organismos internacionais e, desta forma, representou uma maior aproximação da educação aos ideários neoliberais. Nessa ambientação, a LDB/1996 é apontada como um marco referencial para as reformas da educação superior no contexto do neoliberalismo (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008; MINTO, 2005; SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2000).

A concepção que se difundia nesse período era a de que a Educação Superior era um serviço “não exclusivo do Estado” (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008; MINTO, 2005; SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2000), assim, a iniciativa privada passa a absorver esse serviço e, durante o governo FHC, a expansão do ensino superior deu-se, predominantemente, através da iniciativa privada.

O estudo de Minto (2005) aponta que depois do baixo crescimento ocorrido entre os anos 1980 e 1990, cujo registro foi de apenas 4,1% de aumento do número de IES, é notável um crescimento do ensino superior durante o governo de FHC. No entanto, esta expansão veio reforçar a quebra do modelo de instituição que tem como característica a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (MINTO, 2005). Na concepção do autor, a expansão na década de 1990 apresentou tendências marcantes “[...] da ‘diferenciação’ das

instituições e da ‘diversificação’ das modalidades de ensino” (MINTO, 2005, p. 186), cujo respaldo legal dar-se através da própria LDB/1996.

Cunha e Lima (2020) apresentam dados que retratam que o percentual de crescimento do número de IES públicas entre os anos de 1995 e 2002 foi de -7,1%, enquanto as IES privadas cresceram 110,8%. Minto (2005) demonstra que o percentual de crescimento do número de matrículas também foi mais favorável ao setor privado, que representou quase o dobro quando comparado com o setor público, diferentemente do período correspondente aos anos 1980, em que, apesar do baixo crescimento, a predominância do aumento com relação ao número de IES, bem como ao de matrículas, aconteceu nas Instituições Públicas. Ainda de acordo com o autor supracitado, o número de IES públicas caiu de 210 para 195, entre os anos de 1995 e 2002, já o de IES privadas passou de 684 a 1442, no mesmo período, números que deixam ainda mais claro o predomínio da expansão do ensino superior através da rede privada, favorecendo, portanto, as Instituições não universitárias e representando uma privatização do ensino superior.

Minto (2005) avalia que a contestação do modelo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é fruto do processo da mundialização do capital, em que se tornou desnecessário produzir ciência e tecnologia nos países de menor desenvolvimento, requerendo destes a “[...] formação mínima suficiente para que se possa incorporar a ciência e a tecnologia produzidas nos grandes centros mundiais” (MINTO, 2005, p. 257).

Não obstante, conforme Gomes e Moraes (2009), o crescimento ocorrido durante o Governo de FHC foi importante, pois, depois de 15 anos a taxa de matrícula da população entre 18 e 24 anos na educação superior que estava estagnada em 8%, voltou a crescer. Segundo os autores,

[...] em 1995 a educação superior apresenta indícios de uma nova fase de expansão que se intensifica nos anos seguintes, registrando, em 2002, um número de matrículas correspondente a 15,06% da população de jovens entre 18 e 24 anos, caracterizando, assim, a fase de transição do sistema de elite para um sistema de massa (GOMES; MORAES, 2009, p. 8).

Como bem explicitado, os autores supracitados consideram que esse crescimento representou o início da transição de um sistema de elite, para um sistema de massa¹. Os autores apontam duas estratégias do Governo FHC que contribuíram para o aumento da taxa de matrículas: a implantação da Gratificação de Estímulo à Docência ao Magistério Superior

¹ “O sistema de massa é definido, entre outras características, por atender entre 16 e 50% do grupo etário relevante, estando plenamente consolidado em relação ao sistema de elite quando passa a admitir mais de 30% das matrículas do coorte [sic] de jovens de 18 a 24 anos” (GOMES; MORAES, 2009, p. 4).

(GED), aumentando a relação aluno/docente de 7,6, para 9,0, em 1994 e depois para 10,4, em 1999. E o FIES, “[...] criado em 2001, destinado a financiar a graduação de estudantes regularmente matriculados no ensino superior nas instituições lucrativas” (GOMES; MORAES, 2009, p. 9).

Nessa ambientação, Moura (2016, p. 50) aponta que:

Nos oito anos desse governo, percebeu-se que, com relação ao ensino superior, a meta de aumentar as matrículas que ele se comprometeu realmente o fez, porém não no ensino público, em que a expansão das vagas ficou bem aquém do prometido, mas sim nas IES privadas [...].

Isto posto, o que fica marcado das leituras acerca da educação superior nos anos 1990 é o incentivo à diferenciação institucional, a expansão do acesso através do setor privado, a diminuição do investimento nas IES públicas e o estímulo para que estas estivessem abertas a novas fontes de recursos através de parcerias com o setor privado.

O fim do governo de FHC, no entanto, não alterou substancialmente a lógica adotada para as políticas educacionais. Veremos no próximo tópico, que, em certa medida, o Brasil continuou subordinando o direcionamento do ensino superior aos ditames do Banco Mundial, e, apesar de avanços importantes obtidos com as políticas públicas de expansão e democratização do ensino superior, na sua essência elas carregam elementos que as aproximam deste mesmo cenário.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 2000: UMA VIA DE MÃO DUPLA

Apresentado o contexto da reconfiguração do ensino superior iniciada nos anos 1990, tendo a LDB/1996 como materialização legal da perspectiva das reformas direcionadas a este nível de ensino, abordaremos agora o contexto dos anos 2000, com fulcro nas políticas públicas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior.

No ano de 2003, dava início o mandato do ex-presidente Lula, que governou o país até 2011. Esse governo, ao contrário do que se esperava para um governo com maior perfil de esquerda, deu continuidade a algumas medidas tomadas durante o mandato de FHC e, portanto, não rompeu totalmente com as políticas educacionais adotadas por seu antecessor presidencial. Conforme aponta Moura (2016, p. 56):

O governo do PT, que se iniciou em 2003, passou por grandes mudanças no diálogo com os setores que anteriormente eram combatidos pelo partido. O

discurso e as propostas tornam-se cada vez menos radicais e alinhadas com as políticas neoliberais até então praticadas. Na educação superior, nota-se isso nas políticas públicas que beneficiam o setor privado.

Moura (2016) assinala que já o primeiro Plano de Governo de Lula deixava claro que não haveria um rompimento com as políticas neoliberais e, assim, o partido abandonou propostas radicais de mudanças no governo. No entanto, não podemos deixar de considerar que foram desenhadas políticas públicas importantes para o acesso ao ensino superior nesse período.

Ainda no Governo FHC, no ano de 2001, foi aprovado o PNE (2001-2010), através da Lei nº 10.172 /2001, o qual trouxe direcionamentos importantes para a educação superior e que tratamos agora, pois teve validade de dez anos, abrangendo assim, todo o governo Lula. Dentre os objetivos do Plano estavam: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; e, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência na educação pública (BRASIL, 2001a).

É interessante que, no diagnóstico da educação superior, reconhece que é necessário o fortalecimento do setor público, uma vez que as atividades típicas das Universidades são o que promove o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país, mas faz a ressalva que deve continuar a expansão do setor privado. Esse ponto do Plano nos traz duas reflexões: a primeira é que o reconhecimento da importância das Universidades se dá de forma restrita, considerando-a como mecanismo para o desenvolvimento do país, o que está atrelado à visão de educação superior preconizada pelo Banco Mundial; e a segunda observação é com relação ao fato de que, mesmo reconhecendo a importância das atividades das Universidades, não freia o investimento na iniciativa privada.

Outro ponto que destacamos dessa Legislação é no âmbito das diretrizes para o ensino superior que estabelece que “o sistema de educação superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções” (BRASIL, 2001a), havendo, portanto, um incentivo à diversificação institucional, conforme recomendações dos organismos multilaterais. O PNE (2001-2010) também previa a expansão do número de vagas noturnas para absorver o aluno trabalhador e o aumento do acesso ao ensino superior de 30% dos jovens, com idade entre de 18 a 24 anos. Fez parte também dessa Lei a meta de estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de AE.

Alinhado ao que já fora exposto, a partir do Governo Lula, foram lançadas políticas públicas para ampliação e democratização do acesso ao ensino superior, sendo estas voltadas

ao setor público, bem como ao privado. No âmbito do setor público, destacamos o Programa Expandir (2003), o REUNI (2007) e, sob o comando da ex-Presidenta Dilma, destacamos a Lei nº 12.711/2012 - Lei de Cotas. Já voltadas para o setor privado, citamos o FIES (2007; 2010) e o PROUNI (2005).

Tratando inicialmente das políticas para o setor privado, verificamos que o FIES já existia durante o governo de FHC, através da Lei nº 10.260/2001, mas que foi reformulado no governo Lula, por meio das Leis nº 11.552/2007 e nº 12.202/2010. O FIES é, portanto, um tipo de financiamento destinado a estudantes de cursos não gratuitos, ofertados por Instituições privadas, que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, requerendo o pagamento do financiamento após a conclusão do curso do estudante (BRASIL, 2001c).

Alguns autores, como Miranda (2016), analisam criticamente esta política. Esta autora argumenta que o FIES é uma estratégia para resolver o problema das vagas ociosas no setor privado, servindo “[...] para subsidiar instituições privadas que, sem o programa, perderiam uma parcela considerável de sua clientela [...]” (MIRANDA, 2016, p. 1450). Minto (2005) já havia alertado sobre a incapacidade de o setor privado crescer sem os aportes do Estado. Moura (2016) considera que o FIES é uma forma de fomentar a expansão da iniciativa privada e que não se configura um benefício, pois, após a conclusão do seu curso, o estudante deverá arcar com o financiamento.

Na contramão dessas considerações está Ristoff (2016), o qual considera que o FIES pode ser visto como uma política pública que tem um forte potencial de inclusão de grupos historicamente excluídos na educação superior.

A outra política pública destinada ao setor privado é o PROUNI, criado pela Lei de nº 11.096/2005, consistindo na concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, tendo como contrapartida, isenção de impostos para as Instituições privadas que aderirem ao Programa (BRASIL, 2005). Portanto, para Azevedo *et al* (2008, p. 78) “[...] tal política pública beneficia dois atores sociais distintos. Em primeiro lugar, os alunos em potencial de seleção para ocupar essas vagas e, segundo, a esfera privada, que estaria aproveitando a ociosidade em sua estrutura e conquistando renúncia fiscal [...]”.

Com relação a este Programa, é mister assinalar que Miranda (2016) aponta que há autores que o defendem como estratégia de democratização do acesso ao ensino superior, como também tem aqueles que o criticam por entender “[...] que o programa constituía-se em uma manobra do Executivo para favorecer as instituições de educação superior privadas, por

meio de renúncia fiscal” (MIRANDA, 2016, p. 1452). Já Moura explana que,

em uma análise superficial desse programa, pode-se entender que o objetivo do governo é possibilitar o acesso de pessoas de baixa renda, ou daqueles que não conseguiram ingressar em instituições públicas, ao ensino superior, e com isso elevar o nível de escolarização dos brasileiros. Porém esse programa vai muito além de beneficiar a população de baixa renda, beneficia as IES privadas no sentido de ocupação das vagas ociosas [...] (MOURA, 2016, p. 80-81).

Ainda no viés das críticas ao Programa está Mota Júnior (2016), para este autor apesar da divulgação por parte do Governo de que o PROUNI facilita o acesso ao ensino superior, há a sua outra face, que diz respeito ao repasse de recurso público para o setor privado. Para ele os grandes beneficiados pelo Programa são os empresários do ensino superior privado, pois além de isenção do pagamento de tributos, há também o preenchimento das vagas ociosas. Ele acrescenta ainda que:

Na aparência, o PROUNI é visto como uma política pública inclusiva, que democratiza o acesso e privilegia os mais pobres, porém, na essência, está completamente adequado ao sistema de ensino nos moldes privatizantes traçados durante os anos 1990 [...] (MOTA JÚNIOR, 2016, p. 194).

Em outros termos, para o autor supracitado, o PROUNI, visto de uma forma superficial, é uma política pública que democratiza o acesso, mas ao analisá-lo mais profundamente, verifica-se que também está alinhado às perspectivas privatizantes do ensino superior.

Em contraponto a estas considerações críticas, está Oliveira (2007) que ao analisar o Programa considera que este visa o interesse público ao promover a inclusão social. Ristoff (2016) corrobora com esse entendimento ao afirmar que:

Além de o Prouni trazer ao *campus* brasileiro estudantes carentes, oriundos da escola pública e gratuita de ensino médio e que, por isso mesmo, dificilmente teriam condições de pagar as mensalidades nas instituições privadas, ele abre o *campus* a estudantes afrodescendentes na proporção observada na população brasileira (RISTOFF, 2016, p. 21).

Então, para o autor supracitado o PROUNI é uma forma de democratização do acesso ao ensino superior. Além disso, para Ristoff (2016) o montante de recurso proveniente da isenção fiscal, se investido no setor público, não teria o mesmo efeito, já que o orçamento das universidades públicas é muito alto e, portanto, o número de estudantes atendidos não alcançaria o quantitativo do PROUNI. Assim, na compreensão de Ristoff (2016, p.22), “em síntese, salvo melhor juízo, é possível afirmar que o Prouni reúne três dos ingredientes

básicos da boa política pública: inclusão, qualidade e baixo custo”.

Sobre essas duas políticas públicas destinadas ao setor privado, é interessante a ponderação de Miranda (2016, p. 1455):

Como toda política pública, a criação do Fies e ProUni são uma via de mão dupla: por um lado, é marcada por pressões sociais que lutam pela ampliação, acesso e permanência de jovens pobres na educação superior que, desde a colonização do Brasil, foi reservada às elites, por outro, atende a interesses governamentais e alimenta o setor privado [...].

Nesse mesmo direcionamento, Reksua (2019) aponta em seu estudo que esses programas, ao mesmo tempo em que possibilitam o acesso de contingentes populacionais historicamente excluídos ao ensino superior, também contribuem para o processo de mercantilização e financeirização do ensino superior, “[...] servindo como instrumentos de criação de vagas públicas em universidades privadas, permitindo assim a expansão do capital financeiro no setor educacional” (REKSUA, 2019, p.15). A autora retrata ainda que a estratégia de alocar recursos públicos para subsidiar as instituições privadas e não investir na ampliação do acesso através do ensino superior público está diretamente relacionada às recomendações do Banco Mundial. Assim, na sua pesquisa ficou evidenciado que, dos anos 1995-2017,

[...] o Estado brasileiro gerou um movimento de mercantilização da educação superior, seguido de outro movimento de financeirização desse nível de ensino, ao usar as recomendações do Banco Mundial para ampliação do acesso ao ensino superior via financiamento de vagas públicas em instituições privadas a partir dos programas ProUni e Fies (REKSUA, 2019, p. 64-65).

Por outro lado, o estudo da autora supracitada também verificou que essas duas políticas públicas têm uma importância significativa para o acesso e conclusão no ensino superior, configurando-se como “[...] ação democratizante de apoio à inserção de indivíduos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior” (REKSUA, 2019, p. 65).

No tocante às políticas públicas destinadas ao ensino superior público, entre os anos de 2003 e 2006, foi operacionalizado o Programa Expandir, que foi considerado a primeira fase da expansão da educação pública superior, estando pautada na expansão pela interiorização, e que permitiu a criação de novos campi no interior dos Estados (FARIAS; FELINTO; JEZINE, 2016). Esta iniciativa visava, sobretudo, descentralizar o acesso ao ensino superior, oportunizando aos estudantes das cidades interioranas a possibilidade de cursar uma graduação sem precisar se deslocar para uma região mais central.

No ano de 2007, inicia-se o REUNI, que foi regulamentado através do Decreto nº 6.096/2007 e teve por objetivo criar “condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). A meta do Programa era elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação presencial a 90% e a relação de aluno por professor para 18. Previa ainda o aumento das vagas de ingresso, especialmente no período noturno e a ampliação de políticas de inclusão e AE, havendo assim, uma articulação entre as propostas do REUNI e do PNE (2001-2010).

O REUNI possibilitou a contratação de novos professores e técnicos administrativos, no entanto, a proporção da expansão foi maior. Para Costa *et al* (2016, p.78), “[...] a concepção do REUNI conduz a lógica do ajuste fiscal, através de uma expansão de verbas para infraestrutura e recursos humanos que não corresponde a real necessidade de expansão de vagas [...]”. Esses autores retratam que essa afirmação está pautada no trecho da Lei que faz referência à expansão através do melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais. Nesse sentido, Mota Júnior (2016) considera que houve uma “expansão com precarização”.

Alinhada às considerações destes autores está Mancebo (2015), quando alerta que, apesar do REUNI ter representado um aumento aproximado de 70% das matrículas presenciais na rede federal entre os anos de 2007 e 2013, é preciso fazer uma análise mais crítica acerca desse Programa, pois as metas estabelecidas colocavam as Universidades em uma situação de ter que “superutilizar” os recursos existentes. Além disso, no entorno do REUNI, a análise de Costa *et al* (2016), Mota Júnior (2016) e Mancebo (2015) também apontam para a precarização do trabalho docente e da formação acadêmica, direcionando para uma formação cada vez mais aligeirada e minimalista.

Portanto, diferente do que ocorrera no Governo anterior, o Governo Lula também buscou incentivar a expansão da educação superior pública, no entanto, Moura (2016) observa em seu estudo que ao final de seu mandato permanecia a predominância no total de matrícula do setor privado, em detrimento do público, “[...] chegando ao final de 2010 com um total de 25,8% de matrículas no ensino público e 74,2% no ensino privado” (MOURA, 2016, p. 66), houve assim, continuidade de maior expansão por vias privadas, conforme aconteceu no período de FHC. Chaves, Lima e Medeiros (2008, p. 334), apontam que “a política educacional executada pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva revela o caráter ideologicamente privado assumido na reforma da educação superior brasileira”.

Após oito anos do ex-Presidente Lula à frente do Governo Federal, em 2012, inicia o mandato da ex-Presidenta Dilma Rousseff, que vencera as eleições presidenciais do ano de 2011. Autores como Moura (2016) e Mota Júnior (2016) apontam que a ex-Presidenta continuou e expandiu políticas educacionais do seu antecessor. É importante ressaltar que o final do primeiro mandato da presidenta Dilma é marcado pelos fortes desdobramentos da crise mundial de 2008², provocando mudanças no contexto político e econômico.

Para o objetivo do nosso trabalho, é interessante citar que uma das medidas de grande importância para a democratização do acesso ao ensino superior durante o seu governo foi a promulgação da Lei de nº 12.711/2012, a Lei de Cotas, que regulamentou e garantiu a reserva de vagas no ensino técnico e superior federais para estudantes de escola pública, baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, além de Pessoas com Deficiência.

Em síntese, como percebemos nas discussões, há diferentes olhares acerca do FIES e do PROUNI. De um lado estão os autores que os entendem como estratégia de democratização do acesso ao ensino superior, em que predomina o interesse público, já que possibilitou o acesso de estudantes provenientes das camadas populares ao ensino superior. E do outro lado, estão os autores que os analisam criticamente, compreendendo-os enquanto estratégia para beneficiar o setor privado, contribuindo para a mercantilização da educação superior. Entendemos que essa multiplicidade de concepções ocorre devido aos elementos de contradição que envolvem essas políticas públicas, quais sejam: o beneficiamento de grupos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, através da possibilidade de ingresso em IES de cunho privado, que por sua vez, também são beneficiadas através da isenção fiscal e do preenchimento de suas vagas ociosas.

Com relação ao REUNI, percebemos também que, em certa medida, esteve alinhado aos direcionamentos do Banco Mundial, uma vez que visou aumentar o acesso com custos baixos para o Estado, objetivando expandir com o aproveitamento melhor das estruturas existentes, em que o repasse de verbas não acompanhou a proporção da proposta de ampliação, como afirmam Costa *et al* (2016) e Mancebo (2015).

Ainda problematizando a expansão do acesso ao ensino superior, consideramos interessante citar Mancebo (2008), que defende que é importante a expansão desse nível de ensino, mas que esta não deve acontecer de qualquer maneira, sacrificando o ensino público e de qualidade. Para a autora, o acesso ao ensino superior, através da rede privada, deve ser freado e não incentivado, pois considera que ampliar o acesso através da expansão das vagas

² De acordo com Mota Júnior (2016), esta crise teve como epicentro os Estados Unidos e logo se espalhou pelos demais países. Estava relacionada ao esgotamento do mercado imobiliário.

privadas não resolve a fragilidade na distribuição dos bens educacionais; pelo contrário, faz com que haja acesso à educação superior de qualidades distintas, uma vez que as instituições privadas, na maioria das vezes, não se preocupam com esse viés.

Assim dizendo, Mancebo (2008) faz um alerta de que ampliar indistintamente o acesso ao ensino superior, sem se preocupar com a qualidade, acaba gerando uma dualidade de formações: aqueles que conseguem acessar o ensino superior público terão uma formação mais completa, tendo em vista o acesso a oportunidades de participar das atividades não só de ensino, mas também de pesquisa e extensão, além de dispor de toda uma estrutura que permite um melhor desenvolvimento desse estudante também como pessoa; por outro lado, a grande parte dos estudantes que não conseguirem acessar o ensino público estará sujeita a Instituições privadas, cuja maioria se preocupa apenas com o lucro, constituindo-se como meras repassadoras de conteúdo, sem demonstrar nenhum comprometimento com a formação integral do estudante.

Destarte, o que fica marcado é que as políticas educacionais não podem ser estudadas de forma isolada, sem considerar o contexto político e econômico a nível mundial, o qual está intimamente ligado ao direcionamento dado a estas políticas. Portanto, as políticas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, ao serem analisadas na sua totalidade, exalam marcas que as conectam com os direcionados dados pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, para as reformas educacionais nos países da América Latina.

O nosso entendimento é que as políticas públicas para a educação superior aqui tratadas apresentam uma via de mão dupla, que atende a interesses de duas esferas antagônicas: de um lado, os grupos historicamente excluídos do ensino superior e, do outro lado, o empresariado educacional e os organismos internacionais. Ou melhor, ao mesmo tempo em que as políticas públicas desenhadas, a partir de 1990 e mais fortemente nos anos 2000, permitem um maior acesso ao ensino superior a grupos que antes não conseguiam se inserir nesse nível de ensino, elas também representam a privatização deste, tendo em vista que a expansão das vagas acontece, predominantemente, no setor privado, inclusive sob financiamento público. Entendemos que o REUNI também esteve enquadrado nos direcionamentos dos organismos internacionais, pois teve uma perspectiva de ampliação do acesso com um baixo investimento de recursos públicos.

No entanto, apesar das críticas direcionadas às políticas públicas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, não se pode desconsiderar a sua importância para permitir que pessoas oriundas das classes menos favorecidas ingressem neste nível de

ensino, conforme apontou a pesquisa de Ristoff (2016). Essas medidas, inclusive, vêm contribuindo para a consolidação de um sistema de massa no Brasil, conforme discutem Gomes e Moraes (2009).

Com relação às políticas destinadas à educação superior pública, estas vêm contribuindo para a diversificação do público que ingressa nas IFES. Dados da V Pesquisa do FONAPRACE revelam que, no ano de 2003, por exemplo, 59,4% dos estudantes se declararam brancos; já no ano de 2018 esse número caiu para 43,3%. Enquanto isso, o número de estudantes, que se declararam da cor/raça parda, passou de 28,3% para 39,2% e, da cor/raça preta, passou de 5,9, em 2003, para 12,0, em 2018.

Com relação ao tipo de escola em que os graduandos cursaram o ensino médio, a pesquisa mostrou que, no ano de 2018, 60,4% foram oriundos da rede pública e apenas 4,1% cursou todo o ensino médio em rede privada. No tocante à renda per capita, a pesquisa identificou que o percentual de estudantes com renda bruta per capita familiar de até 1,5 salário mínimo, saltou de 44,3%, em 1996, para 66,2% em 2014, chegando a 70,2% no ano de 2018 (FONAPRACE, 2019). Desta forma, aos poucos, o perfil dos estudantes das IFES vem se tornando menos elitizado e mais democrático, fazendo com que seja cada vez mais importante estudos que compreendam não apenas a categoria acesso, mas também a permanência, para que estudantes que conseguem chegar às universidades públicas através das políticas de expansão e democratização do acesso, possam, efetivamente, serem incluídos no ambiente universitário e, assim, alcançar seu objetivo de concluir a graduação.

Isto posto, corroboramos com o entendimento de Mancebo (2008), defendendo que o acesso deve ser ampliado, mas que seja privilegiada como campo de investimento dos recursos estatais a educação superior pública, gratuita e de qualidade, que permita a formação integral do indivíduo e o prepare para além do mercado de trabalho. Ademais, aliadas às políticas públicas de ampliação e democratização do acesso ao ensino superior público, consideramos ser necessário investir em políticas públicas para permanência desses estudantes na educação superior, contribuindo para que eles estejam inseridos com qualidade neste ambiente e concluam seu curso de graduação dentro do prazo esperado, para que, assim, possamos falar em inclusão educacional no ensino superior e conseguir fechar o “ciclo da democratização” (PAULA, 2017).

Desta forma, no próximo capítulo nosso estudo abordará a categoria permanência na perspectiva de inclusão no ensino superior, discorrendo sobre a retenção e trazendo as contribuições teóricas da Sociologia de Bourdieu para compreender o sucesso e o fracasso escolar.

4 PARA ALÉM DO ACESSO: A CATEGORIA PERMANÊNCIA NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Como vimos no capítulo anterior, apesar das críticas destinadas às políticas públicas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, elas têm contribuído para que grupos historicamente excluídos acessem esse nível de ensino.

Voltando-se para as políticas destinadas ao setor público, o FONAPRACE mostrou, através dos resultados da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES, que há uma nova configuração do perfil estudantil em curso e que essa mudança se justifica, em parte, pela adoção das políticas públicas destinadas ao acesso ao ensino superior público federal, em especial o REUNI e a Lei de Cotas. No entanto, conforme alerta Paula (2017, p. 306), “essas iniciativas enfrentam barreiras relacionadas à permanência desses estudantes no sistema, pois eles enfrentam dificuldades materiais e acadêmicas, relativas à sua trajetória na educação básica e ao seu capital econômico, social e cultural [...]”.

Neste prisma, este novo público, que agora tem viabilizado o direito de ingresso à Universidade Pública, apresenta particularidades que podem colocar em risco o seu sucesso acadêmico³. Portanto, é necessário que, para além do acesso, sejam efetivadas políticas de permanência, para que a inclusão no ensino superior seja concretizada. Como bem explicita Magalhães (2013, p. 62),

[...] no início dos anos 2000 o acesso à universidade era o principal problema em relação à inclusão de grupos desiguais na educação superior questão esta que foi sendo alterada com a criação dos dispositivos legais. Na medida em que estas políticas vêm promovendo uma diversificação do espaço universitário, com a presença cada vez maior de pessoas dos grupos populares, a questão se volta para as condições de permanência desses estudantes.

Consideramos, portanto, o conceito de permanência na perspectiva inclusiva, como parte constitutiva de um tripé que engloba o acesso, a permanência e a conclusão do curso de graduação, conforme defendem Farias, Felinto e Jezine (2016).

Destarte, pensar na permanência é tão importante quanto discutir o acesso e, assim, neste capítulo, abordaremos a categoria permanência na perspectiva de inclusão efetiva no ensino superior; em contraponto, trataremos uma discussão acerca da retenção.

³ Considerando que nosso estudo discute permanência e retenção estudantil, a concepção de sucesso que utilizaremos é a que está relacionada à conclusão do curso de graduação dentro do prazo regulamentar. Desse modo, “[...] ao falarmos em sucesso estamos nos referindo aos estudantes que conseguem trilhar a trajetória universitária até a conclusão do curso sem interrupções que os levem ao prolongamento ou desistência da sua vida acadêmica [...]” (SILVA, 2010, p. 50-51).

4.1 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: DO ACESSO À PERMANÊNCIA

A concepção de inclusão que embasa essa discussão é a de que a efetiva inclusão está pautada em políticas não só de acesso, mas também de permanência para os jovens da educação superior pública, com o objetivo de atingir a conclusão dos cursos de graduação, conforme discute Paula (2017). A autora afirma que,

[...] o acesso não garante a inclusão de fato na educação superior, pois este deve ser acompanhado de políticas de permanência que permitam a conclusão dos cursos pelos estudantes de baixa renda e pelas minorias étnicas, que historicamente têm sido excluídos do ensino superior, sobretudo dos cursos de alta demanda/ elevado prestígio social [...] (PAULA, 2017, p. 310).

É nessa mesma perspectiva que se pauta o entendimento de Farias, Felinto e Jezine (2016), que consideram a categoria permanência na concepção inclusiva, como a indissociabilidade entre acesso, permanência e conclusão do curso superior dos estudantes que ingressaram na universidade, a partir das políticas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior. Convencionamos tratar essas dimensões (acesso, permanência e conclusão) como tripé da inclusão efetiva dos estudantes na educação superior, tendo em vista a relação e interdependência entre eles, no sentido de sustentar o processo inclusivo dos discentes pertencentes às camadas pauperizadas neste nível de ensino.

Complementamos essa discussão com as contribuições de Castelo Branco e Jezine (2013), que asseveram em seu estudo que não é correto considerar inclusão apenas como o acesso dos estudantes em situação de desigualdade social, “[...] pois a significância do conceito de inclusão ultrapassa a ideia de acesso, promovida pelas políticas de expansão de vagas [...]” (CASTELO BRANCO; JEZINE, 2013, p. 71).

Como demonstrativo de que apenas garantir o acesso não é suficiente para a efetiva inclusão no ensino superior, fazemos novamente menção à pesquisa de Paula (2017) que retrata que, do ano de 2008 a 2015, houve uma queda na taxa de concluintes dos cursos de graduação das Universidades Federais, o que mostra que o número de concluintes não acompanhou na mesma proporção a ampliação do número de ingressantes, sugerindo que alguns estudantes estão ficando ao longo da caminhada. Deste modo, entendemos que o resultado esperado com as políticas públicas de acesso ao ensino superior público somente se concretizará, se aliado a elas houver o investimento em políticas de permanência, pois, em vão, será viabilizar o acesso, mas não dar condições para que os estudantes em situação de

vulnerabilidade socioeconômica estejam efetivamente incluídos na Universidade e concluem o seu curso de graduação.

Corroborando com essa discussão, a pesquisa realizada por Castelo Branco, Jezine e Nakamura (2015), no âmbito da UFPB, retratou a mesma realidade encontrada por Paula (2017) a nível nacional. Assim, esses autores fazem uma reflexão acerca da mudança do local do filtro seletivo, que antes acontecia no processo de ingresso, o que foi relativamente solucionado pelas políticas de expansão, agora passou para a trajetória dentro do sistema. Coadunado com esse entendimento está a verificação de Dubet (2015, p. 258) que, ao analisar a democratização interna, verifica que “[...] nos sistemas mais abertos, as desigualdades ocorrem menos no momento do ingresso, deslocando-se para dentro do próprio sistema [...]”. Assim, ao invés de acontecer a “exclusão *da* universidade”, acontece a “exclusão *na* universidade” (MAGALHÃES, 2013). Portanto, a exclusão que acontecia antes de adentrar no ensino superior, através do filtro realizado pelo processo seletivo de ingresso, agora acontece dentro do próprio sistema de ensino, uma vez que as políticas de expansão permitiram o acesso, mas no interior nas Universidades Públicas ainda não se garante, de forma efetiva, a permanência. É o que Dubet (2015) chama de democratização segregativa.

Nessa perspectiva, Castelo Branco, Jezine e Nakamura (2015, p.769) explanam, ainda, “que o sistema educacional brasileiro continua a incluir os que, historicamente, já estavam destinados a ocupar os lugares reservados a eles desde o início de sua formação acadêmica”. Isto significa que, apesar das políticas de expansão, que ampliaram o acesso a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a diplomação ou conclusão do curso de graduação continua restrita ao perfil de estudantes que já acessava as Universidades Públicas, antes mesmo das políticas de acesso.

Desse modo,

[...] intuitivamente, sabemos que a mão (do sistema educacional) que, aparentemente, acolhe, é a mesma que expulsa o aluno dos seus bancos escolares, não lhe dando as mínimas condições de permanência, de formação e de acolhimento, sobretudo àqueles cujo perfil socioeconômico não lhe favorece (CASTELO BRANCO; JEZINE; NAKAMURA, 2015, p. 755-756).

Nesse prisma, concordamos com as discussões de Zago (2006) de que, para haver uma democratização efetiva, é necessário não só desenvolver políticas para ampliação do acesso em todos os níveis do ensino público, mas também implementar políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino. Ristoff (2008) é outro autor

que defende que é necessário investir na democratização, através de políticas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes na educação pública superior. Compartilhando do entendimento desses autores está Magalhães (2013, p. 21-22), quando afirma que “[...] a criação de uma política de permanência na educação superior é condição fundamental para que haja uma efetiva democratização da universidade”.

Fica evidente, portanto, a importância de estudos acerca da categoria permanência no ensino superior, compreendendo-a como necessária para que haja uma efetiva democratização deste nível de ensino. Vale ressaltar que o conceito de permanência que trabalhamos é o que se contrapõe à retenção e evasão, é a permanência com qualidade, que permite ao estudante participar da vida acadêmica e concluir sua graduação dentro do prazo mínimo disponível. Nas palavras de Nunes e Veloso (2015, p. 817),

[...] permanência tida como aquela que garante 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 na integralização do curso.

Ao analisarmos os escritos acerca das categorias permanência/evasão/retenção, é notória a recorrência da utilização dos estudos de Vincent Tinto, autor americano que se dedica à pesquisa acerca da retenção e evasão estudantil, e, que desenvolveu teorias para analisar esses fenômenos, sendo utilizadas por autores brasileiros como pilares para se alcançar o sucesso acadêmico. Gama (2015) é uma das autoras que utiliza a teoria de Tinto em sua pesquisa, fazendo referência à **Teoria da Integração do Estudante**, a partir da qual Tinto considera “[...] que a forma como o estudante está inserido na comunidade universitária influencia diretamente na sua permanência na Instituição” (TINTO, 1975, *apud*, GAMA, 2015, p. 49). Portanto, quanto mais o estudante sente-se acolhido e envolvido na Universidade, quanto maior é a sua integração com os colegas e professores, maior é o seu compromisso com a Instituição e, conseqüentemente, menores são as chances desse estudante abandonar os estudos.

É apontado, também, que a sala de aula é considerada um espaço importante para a interação tanto acadêmica, quanto social; assim, esse ambiente deve ser construído, pautado não só no ensino do conteúdo, mas na promoção de ambientes de aprendizagem. Outra questão importante que Gama (2015) extrai das contribuições de Tinto (2006, 2012) é com relação à importância do empenho do corpo docente em melhorar a permanência dos estudantes, porém, é ressaltado que, da forma como estão estruturadas as Universidades, o sucesso acadêmico é tratado apenas como assuntos estudantis, não tendo o envolvimento dos

professores e, assim, a responsabilidade pelo abandono recai somente sobre o estudante: é o que ele chama de “culpar a vítima”. Portanto, é necessário haver uma mudança estrutural que promova mais envolvimento do corpo docente no contexto educacional do estudante universitário.

Além dessas questões internas à Instituição, Tinto também reconhece que os fatores externos interferem na decisão de permanecer ou não na Universidade. Nas palavras de Gama (2015, p. 55),

[...] O autor, então, mostrou que não conseguir concluir o curso não era reflexo de incapacidade, desmotivação e/ou falta de atributos do aluno, mas de uma série de variáveis independentes, dentro os quais estão: contexto familiar, status socioeconômico, escolaridade anterior, condições fornecidas pela instituição, etc [...].

Assim, Terra (2015) explana que Tinto (1993) considera que o Modelo de Integração Discente baseia-se em duas dimensões: a interna, que é inerente ao estudante e refere-se a situações que o acompanham desde o período pré-período universitário e a características individuais; e a dimensão da integração, que é justamente o que expomos acima, a integração do estudante com a Instituição.

Moraes (2015) explica que Tinto foi atualizando a sua teoria ao longo dos anos de estudo. Na primeira versão da teoria (1975), o autor acreditava que a principal dimensão que fazia o estudante permanecer ou desistir do curso era a **integração**, que pautava-se no compromisso com a Instituição, alcançado através da interação entre o indivíduo e os sistemas acadêmicos e sociais da Universidade. Em 1993, Tinto atualizou a sua teoria e “[...] reconheceu a importância dos **fatores externos à instituição e das questões financeiras** [...] (TINTO, 1993, *apud*, MORAES, 2015, p. 25, grifos nossos). Já em 1997, Tinto passa a considerar também a relevância do **processo de aprendizagem do aluno** na decisão entre permanecer ou evadir da Universidade.

Lima (2018) utiliza, em seu estudo, o **Modelo de Ação Institucional** que foi desenvolvido por Tinto e Pusser (2006). Para esses autores,

O aumento das taxas institucionais de sucesso do aluno não surge por acaso. São o resultado de um uma série de ações, políticas e práticas institucionais intencionais que são consistentemente aplicadas ao longo prazo [...] (TINTO; PUSSER, 2006, *apud*, LIMA, 2018, p. 28).

Desta forma, “[...] os resultados dos alunos dependem de uma série de variáveis, tais

como: políticas institucionais, benefícios assistenciais, formas de avaliação, metodologia, capacitação docente, acompanhamento acadêmico entre outros” (LIMA, 2018, p.28). Dentro desse modelo citado, Lima (2018) apresenta, a partir do estudo de Tinto e Pusser (2006), as variáveis institucionais que estão relacionadas à condição de sucesso: **compromisso institucional**, que está voltado ao comprometimento da instituição com o sucesso dos alunos, visando buscar ações que incentivem a melhoria nos resultados alcançados pelos estudantes; **expectativas; apoio ou suporte**, que pode ser dividido em acadêmico (grupos de estudos, tutorias, programas de apoio acadêmico), social (inclusão, orientação e acolhimento, senso de pertencimento) e financeiro (executado por meio de políticas de assistência estudantil, com o objetivo de custear despesas dos estudantes, principalmente daqueles de baixa renda); **feedback**, diz respeito ao monitoramento frequente do desempenho acadêmico, eficiência das políticas e métodos aplicados; **envolvimento**, está relacionado à integração acadêmica e social do aluno, sendo esta tanto com outros alunos, como com professores e outros atores educacionais, em que quanto maior for essa integração mais chances do aluno persistir.

Consideramos interessante mencionar ainda que, dentro desse Modelo de Ação Institucional de Tinto e Pusser (2006), Lima (2018) apresenta outros elementos, dentre os quais destacamos: **pedagogias de engajamento**, que implica no envolvimento ativo do aluno no processo de aprendizagem, uma vez que atividades cooperativas promovem o envolvimento do estudante com a Universidade; **desenvolvimento de pessoal**, o qual está relacionado a políticas de treinamento e desenvolvimento que, para além das atividades de titulação, devem envolver o desenvolvimento de habilidades para os professores, no sentido de realizarem uma prática pedagógica mais acolhedora e sensível às dificuldades dos alunos, além, de efetuar avaliação da eficiência da metodologia aplicada.

Desta forma, a partir das contribuições individuais de Tinto e deste autor juntamente com Pusser, conforme trabalhado pelos autores acima, fica nítido que a permanência é um fenômeno multifacetado, que envolve diversos aspectos, tais como: sociais, pessoais, pedagógicos e institucionais e, portanto, a responsabilização pela desistência não deve recair apenas sobre o estudante. Fica perceptível, a partir dos estudos acima, que a Instituição também tem sua parcela de responsabilidade no contexto da permanência do estudante. Portanto, um maior acolhimento e sensibilidade quanto às dificuldades dos estudantes, incentivo à participação em atividades acadêmicas, melhor relacionamento entre estudantes e pares, e, entre estes e professores, o que requer uma mudança na postura docente, são fatores que podem contribuir para a decisão de permanecer na Universidade.

Os estudos dos autores nacionais também versam pela linha da multiplicidade de

fatores entrelaçados à permanência/evasão. Zago (2006), por exemplo, ao estudar o acesso e permanência dos jovens das camadas populares na educação superior, menciona que a pouca qualidade do ensino público interfere tanto no acesso, como na permanência no ensino superior e que as dificuldades são sentidas logo no início da graduação. A dificuldade financeira para se manter na universidade é outro fator apontado pela autora. Ela acrescenta que muitos estudantes fazem um “pé-de-meia” para ajudar na manutenção inicial, mas ficam na incerteza de poder dar continuidade ao curso.

Zago (2006) aponta, ainda, a situação de trabalho como fator que interfere negativamente na permanência do estudante e ressalta a importância dos estágios, monitorias e iniciação científica como forma de permitir que o estudante obtenha uma fonte de renda, atrelada a atividades do meio acadêmico, o que fortalece a apropriação da cultura acadêmica. A autora cita, também, que outro ponto que envolve a permanência dos estudantes das camadas populares no ensino superior, diz respeito aos sentimentos de pertencimento e não pertencimento ao grupo, que variam de acordo com o curso e a configuração social dos estudantes que pertencem a ele.

Nunes e Veloso (2015) apresentam fatores que podem interferir na permanência dos estudantes na graduação, tais como: **o ambiente acadêmico**, que diz respeito à adaptação do estudante ao ambiente universitário; **a situação de trabalho do estudante**, que muitas vezes impossibilita que o discente se dedique às atividades acadêmicas e, por questão de sobrevivência, abdique de cursar a graduação, uma vez que abandonar o trabalho não é uma opção; **o capital cultural** que, segundo as autoras, engloba o apoio familiar e a construção de uma herança cultural nos níveis de ensino que antecedem o superior e que tem estreita ligação com a sustentação da permanência na Universidade; **a escolha do curso**, aqui as autoras tratam sobre a escolha precoce e, muitas vezes, insegura, quanto ao curso de graduação e a influência do Sistema de Seleção Unificada (SISU) sobre essa escolha, já que o estudante opta pelo curso de acordo com a sua nota e não com sua real preferência; outro fator elencado é a **situação financeira do estudante**.

Gimenez, Lima e Maciel (2016) consideram que, diante do grande número de estudantes que não conclui a graduação, é necessário que as políticas de permanência considerem as situações que interferem negativamente na mesma, tais como: dificuldades de aprendizagem e financeira, descontentamento acerca do método didático-pedagógico docente, transferência de domicílio, dificuldade em conciliar jornada de trabalho e horário do curso, cansaço, decepção pelas expectativas frustradas a respeito da instituição ou da profissão escolhida.

O acesso e a permanência de estudantes de camadas populares do Rio de Janeiro são estudados por Silva (2017a), sendo constatado que as cinco maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes para permanecer na graduação são: falta de dinheiro, a impossibilidade de trabalhar devido à carga horária do curso, falta de infraestrutura na instituição de ensino superior, falta de incentivo por bolsas da instituição e a falta de ambiente propício para estudar, quando não está na instituição. Ainda com relação ao percurso universitário a pesquisa em tela revelou que o primeiro contato com o ambiente universitário causa estranheza e insegurança, é um momento marcado pela falta de norte, de informação, de direcionamento do que é necessário fazer nesse início. Outro ponto abordado que foi mencionado por uma estudante de medicina, foi a segregação provocada pela diferença de classes sociais, já que a maioria dos estudantes deste curso são das camadas mais privilegiadas da sociedade: é o que Zago (2006) chamou de sentimento de não pertencimento ao grupo; além também da dificuldade de adaptação aos professores e à metodologia aplicada.

A autora divide as dificuldades encontradas no percurso universitário em materiais e simbólicas. As dificuldades materiais são: alimentação, transporte, aquisição de textos, livros e materiais para o curso. Já as simbólicas são relacionadas à rotina acadêmica, relação professor e aluno, compreensão do conteúdo, dentre outras. A partir desta realidade constatada, a autora traz, então, que uma das estratégias de permanência no ensino superior perpassa pela necessidade de se submeter a trabalhos de vínculos precarizados, quando os estudantes não conseguem acessar as bolsas de permanência. Além disso, a participação dos pais também foi registrada como um importante fator que auxilia na permanência; esta participação dá-se tanto no sentido do suporte financeiro, como no incentivo para que os filhos continuem na Universidade (SILVA, 2017a).

No estudo de Batista (2016), dentre as principais dificuldades apontadas pelos estudantes pesquisados, o fator financeiro foi o que apresentou maior relevância. A pesquisa apontou que, mesmo o estudante contando com o suporte financeiro da família, este não é suficiente para arcar com todas as despesas que a vida acadêmica impõe, obrigando o estudante, muitas vezes, a desempenhar trabalhos informais para atender às suas necessidades. As outras dificuldades citadas foram: a falta de tempo para o estudo, a insuficiência de material didático, a relação professor x aluno e a dificuldade para acompanhar as disciplinas, devido a sua formação no ensino médio, sendo este último fator o que teve menor escala.

Já com relação aos fatores que contribuem para a permanência, foi constatado que a principal estratégia utilizada pelos estudantes é a busca por auxílio da AE e Programas Acadêmicos, tendo em vista que, assim, poderão atender às necessidades de renda e ainda

suprir lacunas acadêmicas. Foi apontada também a importância da família no apoio aos estudos e, ainda, a criação de hábito de estudo, que requereu do estudante muita disciplina e esforço pessoal, sobretudo, nos cursos de alto prestígio (BATISTA, 2016).

Oliveira (2015) explanou, em seu estudo, que o ingresso na educação superior representa um momento de transição para o estudante e que a realidade enfrentada pode ser bem diferente daquela que ele idealizou, requerendo dele habilidades, que nem sempre estão totalmente desenvolvidas, para superar as dificuldades e frustrações encontradas ao longo do caminho. O autor considera que “as ações visando à adaptação devem considerar tanto aspectos de ordem pessoal quanto institucional e não associar as dificuldades de adaptação unicamente ao aluno [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 24). De acordo com o autor, para alguns estudantes, as dificuldades enfrentadas servirão para desenvolver a autonomia e identidade; para outros, mesmo que estejam bem intencionados e motivados, as dificuldades serão desmotivadoras para permanecer na graduação. “O ambiente acadêmico, nesse sentido, pode ser admitido a partir de duas formas de representatividade: projeção e sucesso para uns; inadaptação, insucesso e frustração para outros [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 28). Em seu estudo, foram elencadas 05 dimensões de adaptação: **pessoal**, que está relacionada ao bem-estar físico e mental, à autonomia, capacidade de organização; **interpessoal**, refere-se à relação entre os estudantes e os colegas; **estudo**, diz respeito ao planejamento e organização para as atividades acadêmicas; **carreira** e **institucional**, nestas duas últimas foi medida a satisfação do aluno com o curso e a instituição. Como resultado, as dimensões que apresentaram menor adaptação foram as áreas pessoal e estudo, o que nos mostra o quanto essa nova rotina universitária pode causar impacto na vida do estudante.

Destacamos, ainda, o estudo de Primão (2015) que, ao pesquisar acerca da permanência dos estudantes do curso de enfermagem de uma IFES, constatou que os aspectos que determinaram efetivamente a permanência foram: a base familiar, entendida como o apoio financeiro, material e imaterial; a satisfação com a qualidade do curso; a participação em ações qualificadoras do ensino (monitoria, pesquisa e extensão); participação em programas de AE e o relacionamento estabelecido entre professor e discente. Já quanto aos fatores que ameaçam a permanência, essa autora citou: a situação do estudante trabalhador; as dificuldades encontradas nos semestres iniciais do curso; o processo de recepção e acolhimento durante o trajeto acadêmico; a ausência de suporte psicológico especializado; a falta de preparo do professor para acompanhamento do discente; a insuficiência de bolsas destinadas à AE e a redução da qualidade de vida dos estudantes.

Complementando as discussões acerca da permanência na educação superior, trazemos novamente as contribuições da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES, realizada pelo FONAPRACE, que identificou que, quanto maior a distância entre a residência do estudante e a Universidade, maior a possibilidade do estudante desistir da graduação. Portanto, a pesquisa sinaliza para a necessidade de o Governo Federal investir em moradias estudantis, com vistas a permitir que o estudante possa se fixar próximo ao campus e, assim, reduzir a distância e o tempo percorrido para chegar à Universidade. Com relação à situação de trabalho e renda, foi verificado que 29,9% dos estudantes que participaram da pesquisa trabalham e que mais de 40% do vínculo destes que trabalham é precarizado, demonstrando, portanto, o que pesquisas acadêmicas já haviam registrado que, diante da dificuldade financeira enfrentada pelos estudantes, estes se submetem a vínculos de trabalho precarizados. Foi verificado, também, que quase 46% dos estudantes que trabalham têm carga horária maior do que 30 horas semanais. Esses dados sobre trabalho refletem a realidade dos estudantes que ficam retidos ou evadem da Universidade, por não conseguir conciliar trabalho e estudo.

A pesquisa em tela registrou, ainda, que 86,1% dos discentes apresentam alguma dificuldade estudantil e as cinco dificuldades que mais afetam o desempenho acadêmico do estudante, de acordo com a pesquisa, são: a falta de disciplina para o estudo, as dificuldades financeiras, a carga excessiva de trabalhos estudantis, os problemas emocionais e o tempo de deslocamento para a universidade. Outra questão apontada pela pesquisa como comprometidora do desempenho acadêmico foi a falta de materiais didáticos fundamentais para desempenhar as atividades da graduação. Dentro desse indicador, verificou-se que, quanto menor a renda, maior a dificuldade de acessar esses materiais, “[...] sendo, portanto, nítido que a gratuidade da educação é necessária [sic] mas insuficiente para garantir condições de igualdade, equidade e justiça [...]” (FONAPRACE, 2019, p. 226). A pesquisa ainda mostrou que mais de 50% dos estudantes pensaram em abandonar o curso, 83,5% dos estudantes pesquisados disseram conhecer alguma dificuldade emocional, além de ter registrado um aumento no percentual de estudantes que relataram ter ideação de morte e pensamento suicida, indicando, assim, um adoecimento mental dos estudantes e a necessidade de ações voltadas para a promoção de saúde mental.

Na pesquisa de Nogueira e Silva (2015), foi constatado que a permanência não se restringe a medidas de AE. Apesar da sua importância no atendimento às necessidades materiais do estudante; esta é apenas uma das direções do entendimento acerca da permanência. A outra diz respeito à necessidade de buscar melhorar as condições das

instituições formadoras, que englobam desde a estrutura física adequada, até a necessidade de financiamento público compatível com as demandas e, ainda, a um melhor acolhimento e atendimento psicopedagógico do estudante. Concatenados com esse entendimento, estão Gimenez, Lima e Maciel (2016, p. 761), quando afirmam que

[...] as políticas de permanência são identificadas por uma perspectiva que não se encerra nas ações de assistência estudantil, mas abarcam os aspectos de infraestrutura, física e tecnológica, e das condições didático-pedagógicas proporcionadas aos estudantes nas IES.

Neste mesmo direcionamento está Batista (2016, p. 67-68), quando diz que é necessário a “[...] reestruturação dos seus processos acadêmicos, administrativos e assistenciais, de modo a assegurar aos estudantes de baixa renda oportunidades de formação acadêmica mais igualitárias e justas”. E, ainda, Heringer (2018, p. 15) considera que

[...] a permanência material, expressa em bolsas e outros auxílios financeiros, é uma medida importante, porém, insuficiente para garantir a trajetória bem sucedida de muitos estudantes. Crescentemente temos observado que ações como apoio acadêmico ganham importância crescente na permanência estudantil, e tem recebido cada vez atenção das IFES [...].

Desta forma, Heringer (2018) faz uma distinção entre políticas de permanência e de AE, ressaltando que as Políticas de Permanência são mais amplas e que a política de AE está inserida nelas. Consideramos importante esta diferenciação, pois, nesta perspectiva, entende-se que a responsabilidade pela permanência dos estudantes, nos cursos de graduação presencial das IFES, é de toda a Instituição e não se limita apenas ao setor de AE. Heringer (2018) complementa, ainda, que é necessário que os professores e técnicos administrativos sejam sensibilizados e preparados para lidar com essa nova realidade, resultado da ampliação do acesso, e tenham uma postura acolhedora frente às necessidades que estes estudantes apresentam. Portanto, a AE é apenas uma das estratégias de viabilização da permanência, pois este fenômeno engloba vários fatores, sendo necessária a adoção de outras medidas em paralelo, que estão relacionadas à gestão da estrutura física e pedagógica das Universidades.

Diante do exposto,

Permanecer envolve fatores de ordem material e/ou simbólica, que podem corresponder a desejos e interesses afetos ao estudante, aos relacionamentos que se estabelecem na academia, a características da instituição formadora, a situações pessoais ou familiares, entre tantos outros [...] (NOGUEIRA; SILVA, 2015, p. 995-996).

Nessa ambientação, a disposição em permanecer na Universidade envolve questões complexas que podem estar relacionadas a fatores extrínsecos e/ou intrínsecos à Universidade. As dificuldades pessoais e socioeconômicas que afetam a vida acadêmica do discente, afetam antes de tudo o próprio sujeito, e a realidade social de cada estudante pode influenciar a forma como ele vivencia o contexto universitário. Portanto, a gestão das IFES deve compreender o estudante como um todo, não dissociado da sua realidade socioeconômica e, portanto, desempenhar uma postura acolhedora e não reprodutora da exclusão. Dentro da realidade do novo perfil de estudantes no ensino superior, para além de viabilizar políticas de permanência que atendam as necessidades materiais dos discentes, a Universidade deve rever suas práticas e atuar para que o ambiente acadêmico seja cada vez mais inclusivo, no sentido de permitir que os estudantes das camadas populares sintam-se pertencentes ao meio universitário.

Concordamos com a constatação de Castelo Branco, Jezine e Nakamura (2015, p. 770) de que,

[...] faz-se urgente a elaboração e adoção de políticas de permanência, com um robusto programa de assistência estudantil dotado da viabilidade de moradia, alimentação e promoção da saúde para atendimento ao maior quantitativo de alunos em situação de vulnerabilidade, além de capacitação docente e discente visando suprir necessidades e lacunas identificadas na formação ao nível da educação básica, além de quebrar preconceitos, formando uma nova cultura de respeito às diferenças. Essas são medidas emergenciais para não assistirmos, passivamente, ao repetitivo espetáculo de formação das elites pelas universidades públicas.

Isto posto, fica evidente que apenas políticas que assegurem o acesso não são suficientes para permitir que os estudantes concluam a sua graduação, uma vez que o caminho até a diplomação requer o atendimento a outras demandas específicas. Do mesmo modo, constatamos que os estudos sobre a permanência têm dois direcionamentos: aqueles que prezam por apresentar os fatores que interferem negativamente na permanência e aqueles que visam elencar o contrário, os elementos que contribuem para que o estudante permaneça no curso de graduação. Não obstante essas diferentes abordagens, o que fica nítido é que a permanência envolve vários fatores de ordem pessoal, social, econômica, pedagógica e institucional e que, portanto, é um fenômeno complexo que requer o esforço não só do estudante, mas também da Instituição, no sentido de melhorar as condições de permanência no contexto universitário e contribuir para o sucesso acadêmico, evitando assim, a ocorrência da retenção e/ou evasão.

Destarte, estudar a permanência no ensino superior requer uma análise dialética, fazendo o contraponto entre a permanência e a retenção/evasão, como contrários que se entrelaçam e fazem parte de um mesmo contexto. Portanto, nos próximos dois tópicos, trataremos acerca da retenção no ensino superior, procedendo primeiramente com uma análise de como a retenção vem sendo discutida na produção acadêmica e posteriormente realizando uma abordagem acerca da retenção e sucesso à luz das contribuições teóricas de Bourdieu (2007) e Bourdieu e Champagne (2012).

4.2 RETENÇÃO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?

Conforme discutido no tópico anterior, para que haja uma efetiva inclusão no ensino superior, para além do acesso, é preciso viabilizar a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com o intuito de possibilitar a conclusão do seu curso de graduação dentro do prazo regulamentar, qual seja, o prazo mínimo para integralização do curso.

Aliado à análise da categoria permanência estão os fenômenos da retenção e evasão, tendo em vista que estes interferem diretamente na permanência com qualidade do estudante e, conseqüentemente, na taxa de conclusão dos cursos de graduação. É, portanto, uma análise dialética que envolve contrários que estão inseridos em um mesmo contexto. Como bem citam Nunes e Veloso (2015, p. 818), “[...] discutir permanência do estudante na Universidade deve consistir em identificar dificuldades que influenciam na desistência precoce, ou tempo maior no curso, as vezes inviabilizando a sua conclusão [...]”.

Com relação à retenção estudantil ou permanência prolongada, como alguns autores preferem chamá-la e que terão o mesmo significado neste trabalho, percebemos que ainda não é um fenômeno tão explorado quanto à evasão. Um exemplo disto é que, ao realizar consulta online no acervo da Biblioteca da UFPB, entre os anos de 2015 e 2021, utilizando a palavra “evasão”, foram encontrados 33 títulos relacionados à educação, enquanto com a palavra “retenção” foram encontrados apenas 06 títulos relacionados à educação, dos quais somente a dissertação intitulada: **Retenção e evasão no ensino superior no contexto da expansão: o caso do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB** se aproximou da nossa proposta de estudo e será analisada no decorrer do texto. Já a consulta com o termo “permanência prolongada” não retornou nenhum trabalho.

Apresentamos nos quadros 1 e 2 os títulos encontrados relacionados à pesquisa com as palavras evasão e retenção.

QUADRO 1 - Resumo das produções relacionadas à evasão, encontradas no acervo da Biblioteca da UFPB

EVASÃO			
NÍVEL MÉDIO			
PRODUÇÕES IDENTIFICADAS	AUTOR(A)	TIPO	ANO
Evasão escolar e permanência no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: um enfoque a partir da gestão dos processos de aprendizagem organizacional	DIAS, Marcílio Carneiro	Dissertação	2015
Para além dos marcos regulatórios: a assistência estudantil no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, mares nunca antes navegados	CAMPOS, Clériston Cavalcanti.	Dissertação	2018
NÍVEL SUPERIOR			
PRODUÇÕES IDENTIFICADAS	AUTOR(A)	TIPO	ANO
Uma abordagem temporal para identificação precoce de estudantes de graduação a distância com risco de evasão utilizando técnicas de mineração de dados	SANTOS, Ramon Nóbrega dos.	Dissertação	2015
Retenção e evasão no ensino superior no contexto da expansão: o caso do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB	SILVA, Gideon Soares da.	Dissertação	2017
Educação a distância: gestão e evasão na UFPB	GOMES, Vanessa da Silva	Dissertação	2017
Ensino superior, expansão e evasão: o caso do curso de licenciatura em pedagogia (presencial) da UFPB – Campus I	OLIVEIRA, Angelita Grenfell Quirino de.	Dissertação	2017
Evasão escolar e gestão do conhecimento: o caso da Universidade Estadual da Paraíba	SILVA, Ludmilla Dantas	Dissertação	2018
Evasão no Ensino Superior: uma análise no curso de Agronomia da Universidade Federal do Cariri	FERREIRA, Anna Karyne Martins e Silva.	Dissertação	2019

Fonte: Acervo da Biblioteca – UFPB. Elaborado pela autora (2021)

Além destas produções relacionadas no quadro 1, também foram encontrados 25 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), sendo 20 relacionados à evasão no nível médio e 05 no nível superior.

QUADRO 2 - Resumo das produções relacionadas à retenção, encontradas no acervo da Biblioteca da UFPB

RETENÇÃO			
NÍVEL MÉDIO			
PRODUÇÕES IDENTIFICADAS	AUTOR(A)	TIPO	ANO
A tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC	SILVA, Luciana Dantas Sarmento da.	Dissertação	2015
Consumo de serviços educacionais em Cursos de Graduação em Gestão e Negócios: uma análise dos atributos relacionados à lealdade e retenção de alunos	LUZ, André de Paula Rêgo Graciano.	Dissertação	2018
NÍVEL SUPERIOR			
PRODUÇÕES IDENTIFICADAS	AUTOR(A)	TIPO	ANO
Retenção e evasão no ensino superior no contexto da expansão: o caso do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB	Silva, Gideon Soares da.	Dissertação	2017

Fonte: Acervo da Biblioteca – UFPB. Elaborado pela autora (2021)

Além dessas produções elencadas no quadro 2, foram identificados também 03 TCCs relacionados à retenção no ensino superior.

Desse modo, consideramos importante entender a retenção, tendo em vista que a ocorrência deste fenômeno significa que aconteceu algum obstáculo na trajetória acadêmica do estudante que o impediu de concluir a sua graduação dentro do prazo mínimo e, quando isso acontece, há prejuízos para o estudante, do ponto de vista pessoal, profissional e financeiro; para a instituição, por comprometer a taxa de conclusão e de ocupação das vagas, além de gerar custos adicionais à Universidade; e também para a sociedade, uma vez que reduz o retorno social relacionado à disponibilidade de profissionais de nível superior formados (BRASIL *et al*, 2015).

Ademais, a retenção pode ser também uma etapa preliminar à evasão, o que para Costa, Costa e Moura Júnior (2017) representa o pior cenário, pois há a utilização de recursos além do previsto, sem que haja o sucesso na formação. Nos apoiamos também no posicionamento de Gama (2015) que, ao entender que a retenção é considerada uma precursora da evasão, é mais adequado investir no entendimento e combate à retenção, já que, desta forma, automaticamente estará intervindo na evasão. Moraes (2015) também aponta a importância do incentivo a pesquisas que estudem o fenômeno de forma profunda e apresente ações possíveis junto ao corpo docente e discente para fazer frente à retenção.

Com relação ao conceito de retenção, verificamos a partir das produções acadêmicas analisadas, que a conotação deste fenômeno tem perspectivas diferentes se compararmos

estudos nacionais e internacionais. Gama (2015), Terra (2015) e Moraes (2015) alertam que, no âmbito internacional, a retenção é tratada na maioria das vezes de forma positiva, como algo a ser alcançado pela Instituição, no sentido de evitar a evasão e permitir que o estudante aproveite melhor as oportunidades da Universidade. Já no contexto nacional, apesar de haver autores que consideram esse conceito de retenção de forma positiva, a maior parte, debruça seus estudos sobre a retenção, entendendo-a como algo a ser evitado, portanto, uma visão negativa acerca do fenômeno. Outra inconsistência que envolve o conceito de retenção no ensino superior é o referencial de tempo para considerar o aluno retido, alguns estudos consideram a retenção quando o estudante ultrapassa o tempo máximo⁴ para integralização da carga horária do curso, enquanto outros autores entendem que, ao ultrapassar o tempo mínimo, o estudante já é considerado retido.

Desta forma, antes de nos aprofundarmos nas discussões acerca da retenção estudantil no ensino superior com base nas produções acadêmicas, é mister assinalarmos qual o conceito de retenção que embasará o nosso estudo. Consideramos como retenção a situação em que o estudante ultrapassa o tempo mínimo para integralização do seu curso de graduação presencial, tendo em vista que é esta a definição utilizada pela UFPB, *locus* da nossa pesquisa. Como dito por Costa, Costa e Moura Júnior (2017, p. 18), “[...] entende-se então por retenção o fato de (a) o aluno concluir seu curso, porém em tempo superior a esse tempo regular ou (b) o aluno não concluir seu curso após o tempo regular, porém continuar vinculado à instituição [...]”. Estes autores explanam também que,

A ‘taxa de retenção’ é o terceiro aspecto que interage com os conceitos de diplomação e evasão, pois é suposto que o discente, uma vez matriculado, deve terminar seu curso tão logo quanto possível considerando, obviamente, o **tempo mínimo** previsto para o curso [...] (COSTA; COSTA; MOURA JÚNIOR, 2017, p. 16, grifos nossos).

Ainda segundo os autores supracitados, o alcance do objetivo primário de um curso de graduação, que é formar profissionais para o exercício de uma determinada especialidade, será alcançado desde que se tenha alta taxa de diplomação e baixas taxas de retenção e evasão. Portanto, “a evasão e a retenção são, em princípio, os principais problemas a serem

⁴ Entendemos que não faz sentido considerar retenção a permanência após o tempo máximo porque, inclusive, segundo a legislação acadêmica da maioria das IFES, há regra de desvinculação ou jubramento, após excedido esse tempo máximo, devendo haver a conclusão de curso em tempo previsto na legislação interna. Citamos por exemplo, a Resolução 16/2015 da UFPB, que no inciso IV, do art. 182, regulamenta que o estudante perderá o vínculo com a UFPB “quando no semestre letivo anterior ao período de vencimento do prazo máximo fixado para a integralização curricular, não requerer prorrogação de prazo para conclusão do curso”.

evitados quando se considera essa finalidade inicial de um curso [...]” (COSTA; COSTA, MOURA JÚNIOR, 2017, p. 16). Ressaltamos, porém, que não é nosso objetivo elaborar fórmulas matemáticas ou maneiras de quantificar a retenção, mas sim, entendê-la de forma qualitativa, para que, a partir do conhecimento dos fatores que a determinam, possamos sugerir estratégias para seu enfrentamento.

Um dos primeiros estudos realizados no Brasil que versou acerca do tema da evasão e retenção estudantis foi realizado pela Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, instituída pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL/MEC/SESU), em 1996. Apesar deste documento ter considerado retenção como ultrapassagem do tempo máximo para integralização do curso de graduação presencial e de ter focado principalmente na evasão, ele traz algumas contribuições importantes que podem servir para o entendimento da retenção de uma forma geral, já que, como vimos, este fenômeno apresenta relação com a evasão, sendo, em algumas situações, um precedente do abandono.

O relatório do estudo apontou que os índices da evasão são apenas aspectos iniciais da análise, assim, deve buscar compreender os fatores que levam à evasão. Fazemos, portanto, uma analogia à retenção, e consideramos que, para além dos cálculos, das taxas numéricas, é importante entendermos esse fenômeno de forma qualitativa, compreendendo os fatores que o determina, pois “[...] somente buscando compreender esse processo em sua complexa dimensão é que as universidades adquirirão condições de agir consistentemente com objetivo de minorar os problemas a ele afeitos” (BRASIL/MEC/SESU, 1996, p. 31).

O relatório considera que os fatores que determinam a evasão podem ser de caráter interno e externo às instituições. Dessa maneira, propõe dividi-los em três ordens: 1ª relacionados ao estudante; 2ª relacionados ao curso e à Instituição e 3ª fatores socioculturais e econômicos externos. Assim, o relatório apresenta, de forma hipotética, alguns fatores referentes a características individuais do estudante, dentre os quais destacamos:

- Habilidades de estudo;
- Personalidade;
- Formação escolar anterior;
- Dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária;
- Incompatibilidade entre a vida acadêmica e as obrigações com o trabalho;
- Desmotivação com o curso por não corresponder à primeira opção;
- Dificuldade no processo de ensino-aprendizagem;

- Desinformação acerca na natureza dos cursos; dentre outros.

Nessa ambientação, o documento argumenta a mudança sociocultural que acontece na vida dos estudantes ao adentrar no ensino superior, principalmente para aqueles que precisam mudar de cidade e viver longe da sua referência de família, trazendo para o estudante uma nova rotina de vida e obrigações, inclusive em alguns casos, a necessidade de se inserir no mercado de trabalho como forma de sobrevivência. E, ainda, fazem parte desse primeiro bloco de fatores a escolha precoce do curso de graduação e a impossibilidade de ingresso no curso almejado, levando o estudante a cursar as opções reservas, enquanto se dedica a estudar para ingressar na graduação que realmente deseja.

Já com relação aos fatores internos à Instituição apontados pelo relatório, destacamos os seguintes:

- Currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos;
- Questões didático-pedagógicas e falta de formação pedagógica ou desinteresse do professor;
- Ausência ou número pequeno de programas institucionais para o estudante (Iniciação científica, Monitoria etc.);
- Insuficiência de estrutura de apoio (laboratórios de ensino, equipamentos de informática); dentre outros fatores.

O documento enfatiza que o estudante entra na Universidade com uma expectativa de formação adequada com a realidade do mercado de trabalho atual e, quando se depara com currículos desatualizados, pode ficar desanimado e desestimulado a continuar a cursar a graduação. Aliado a isso, os estudantes ainda podem enfrentar dificuldades com relação às metodologias de ensino adotadas pelo(a) professor(a).

No tocante aos fatores externos às Instituições, destacamos os que seguem:

- Mercado de trabalho;
- Reconhecimento social da carreira escolhida;
- Dificuldades relacionadas à qualidade da educação básica;
- Dificuldades financeiras do estudante; dentre outras.

O relatório explana que, diante do contexto econômico do país, pode acontecer que o estudante mesmo se considerando vocacionado para determinado curso, desista deste por não vislumbrar perspectiva de sucesso profissional. A “falta de base” também é apontada pelo relatório como fator que pode levar à evasão, tendo em vista a situação de constantes reprovações vivenciadas pelo estudante (BRASIL/MEC/SESU, 1996).

Por fim, o relatório da Comissão sugeriu algumas medidas para a melhoria do índice de desempenho: flexibilizar os currículos e diminuir a carga horária; oferecer atividades de apoio pedagógico a estudantes com dificuldades de desempenho; melhorar a formação pedagógica do professor; organizar estrutura de suporte psicopedagógico aos estudantes; criar ou ampliar programas de bolsas acadêmicas; realizar ação pedagógica voltada para as disciplinas com índices de reprovação; divulgar o perfil dos cursos junto aos estudantes do ensino médio; dentre outros (BRASIL/MEC/SESU, 1996).

Propondo-nos a analisar como o tema da retenção no ensino superior vem sendo discutido nas produções acadêmicas, selecionamos algumas dissertações e artigos que consideramos contributivos para nosso estudo. É importante registrar que não identificamos dissertação cujo foco fosse abordar a retenção entre os estudantes contemplados com a AE. Os textos, em sua maioria, tratam acerca da retenção em determinado curso ou campus e apontam o PNAES como fator que contribui para a permanência do estudante na graduação presencial.

A dissertação de Terra (2015), que teve como *lócus* de pesquisa a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mais precisamente, o Centro de Ciências Agrárias desta Instituição, considera que a ampliação do acesso ao ensino superior fez crescer o número de ingressantes, mas, em contrapartida, acarretou o aumento dos índices de retenção, comprometendo, assim, tanto o sucesso do estudante, quanto da Instituição. Ademais, a autora explica que a não intervenção na situação de retenção pode levar à evasão. Em seu estudo, foi constatado que as reprovações constituem um dos motivos principais que leva o estudante a ficar retido. “[...] Em geral, as disciplinas que mais reprovam são disciplinas obrigatórias, geralmente ofertadas no ciclo básico dos cursos e na área das ciências exatas [...]” (TERRA, 2015, p. 63). No entanto, a autora pondera que as reprovações têm por trás outros fatores que as determinam.

Ao entrevistar os docentes e discentes, Terra (2015) organizou os discursos a partir de 04 variáveis: Ambiente institucional, Desempenho acadêmico, Fatores anteriores ao ingresso e Contexto familiar e condições financeiras. Dentro dessas variáveis, verificamos que os discursos dos discentes e docentes convergiram em alguns pontos, no entanto, a narrativa dos estudantes foi mais complexa do que a dos professores, com exceção da variável “fatores anteriores ao ingresso”, que teve como fatores apreendidos a partir dos discursos, a falta de base e imaturidade para a escolha do curso, e da variável “contexto familiar e condições financeiras”, que teve como fatores relacionados à retenção, a situação de trabalho do estudante e a distância da família, tanto no discurso dos discentes, como dos docentes. Quanto

ao “ambiente institucional”, os docentes e discentes relataram em comum a necessidade de reformulação do PPC; os discursos dos docentes indicaram ainda a falta de professores e ausência de divulgação prévia sobre o curso. Já a narrativa dos estudantes, apontou a greve, a formação dos professores e a oferta de disciplina como fatores relacionados à retenção. Na variável “desempenho acadêmico”, enquanto os professores citaram como fatores a reprovação e falta de motivação para os estudos, os estudantes além dessas duas, citaram problemas pessoais, de saúde, relacionamento entre o aluno e o professor e falta de conhecimento prévio sobre o curso.

Com base na pesquisa de Terra (2015), para além dos fatores elencados a partir dos discursos dos estudantes e professores, o que conseguimos apreender também é que a retenção é vista de forma mais aprofundada entre aqueles que a vivenciam diretamente, que são os estudantes. Os professores têm uma visão externa ao problema e, portanto, não conseguem reconhecer fatores que são sentidos pelos estudantes, como é o caso da relação professor-aluno e dos problemas pessoais. Como vimos no tópico anterior, esses dois fatores foram constantemente citados como promotores ou dificultadores da permanência e, desse modo, é importante que os docentes reconheçam essas fragilidades, no sentido de que sua prática seja pautada em uma perspectiva acolhedora e promotora da inclusão educacional.

Consideramos que, para além das constatações acerca da retenção, é importante registrarmos que Terra (2015) também traz em seu estudo propostas que já vêm sendo implementadas na UFES; outras que estão em fase de implantação, além de novas sugestões elaboradas a partir do seu estudo, das quais citamos: manter o relatório de Ritmos de Estudantes, que é realizado pela Pró-Reitoria de Graduação e pelo Núcleo de Tecnologia da Informação. De acordo com Terra (2015), este relatório foi proposto a partir de outra pesquisa de mestrado e visa propiciar o monitoramento da vida acadêmica do estudante; ofertar curso de capacitação para os docentes; ofertar disciplinas básicas na área de exatas; realizar o Projeto UFES na escola, o qual visa desenvolver ações de divulgações dos cursos da UFES nas escolas públicas; sugerir um “planejamento para oferta de Curso Intensivo de Férias nos meses de janeiro e fevereiro de disciplinas com alto índice de retenção, ou para aquelas que só são ofertadas anualmente [...]” (TERRA, 2015, p. 140); incentivar novas pesquisas acerca da retenção, visando ter um panorama mais abrangente desta realidade.

Por fim, a autora considera que as maiores contribuições para a intervenção na retenção devem vir dos próprios estudantes e, assim, apresenta partes das narrativas dos estudantes que retratam sugestões para o enfrentamento da questão: melhoria na infraestrutura da universidade (RU, biblioteca, laboratórios, fornecimento de materiais para as aulas

práticas); acolhimento dos calouros, sobretudo, nas dificuldades com as disciplinas iniciais; melhoria do acompanhamento do aluno, ofertando atendimento pedagógico para ajudá-lo a organizar planos de estudo, além de aumentar o acompanhamento psicológico; maior oferta de disciplinas práticas; reavaliação da didática dos professores e melhoria da relação aluno-professor; melhoria da organização curricular para evitar que, ao reprovar, o estudante tenha que esperar mais de um período para que a disciplina seja ofertada novamente; e ainda aumento do número de bolsas de monitoria, de atividades de extensão e iniciação científica (TERRA, 2015).

Ainda no contexto da UFES, Gama (2015) é outra autora que pesquisa a retenção discente, voltando-se aos cursos de graduação presencial do Centro de Artes daquela Instituição. Ao indagar os coordenadores de curso sobre os motivos da retenção, Gama (2015) encontrou como principais resultados o que segue: mercado de trabalho, que está relacionado às dificuldades do estudante que tem que conciliar o estudo e as atividades laborais; estrutura do curso, que abrange currículo, elenco de disciplinas, oferta de optativas e os professores. Fez parte desse universo a desatualização do currículo, a organização das disciplinas durante a semana, a oferta das disciplinas, dentre outras questões relacionadas à organização curricular; O TCC foi outro motivo elencado pelos coordenadores como sendo causador da retenção e, dentre as justificativas, consideramos interessante a de que o estudante não está preparado para realizar esse trabalho, uma vez que é diferente de tudo o que ele teve como experiência durante o curso. Quanto ao perfil do aluno, foi discutida a dificuldade do estudante em sair da Universidade pelo receio de ter que enfrentar as responsabilidades dessa nova etapa da vida. É interessante mencionar, ainda, que a pesquisa de Gama (2015) identificou que o Coeficiente de Rendimento Acumulado (CRA) dos estudantes retidos, de modo geral, estava próximo da média de aprovação que, no caso da UFES, é 7,0. Esse dado é interessante para se pensar em uma forma de acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes e determinar a situação de possível retenção que não se restrinja apenas ao CRA.

Já quanto aos motivos para a retenção elencados pelos estudantes, Gama (2015) encontrou cinco principais motivos: a dificuldade de conciliar trabalho e estudo; problemas pessoais, familiares, de saúde e psicológicos; problemas com horários e ofertas de disciplinas; reprovação, abandono ou não matrícula nas disciplinas; desmotivação com os estudos, curso ou profissão, inclusive a falta de perspectiva do mercado. A autora chegou à conclusão de que o principal problema enfrentado pelo estudante do Centro de Artes é ter que conciliar trabalho e estudo, sendo agravado pela estrutura organizacional do curso, no que diz respeito à oferta das disciplinas e currículo. Além desses motivos já citados, ainda foram elencados, como

causas da retenção, a precariedade da infraestrutura, deficiências na organização administrativa e falta de suporte acadêmico ao estudante. A autora conclui, portanto, que a retenção “[...] é um problema multifatorial e não se consegue resolvê-lo com uma única medida” (GAMA, 2015, p. 184).

Nessa ambientação, Gama (2015) apresenta propostas de ação relacionadas aos fatores institucionais causadores da retenção: mudança na organização da oferta das disciplinas, para que seja feita de acordo com o horário do curso do estudante, evitando que discentes do curso diurno devam cursar disciplinas no período noturno, por exemplo; atualização e flexibilização dos currículos e redimensionamento de cargas horárias das disciplinas; melhoria na comunicação institucional, de forma que haja uniformização dos procedimentos e, ainda, a disponibilização de um canal de comunicação eficiente entre os setores que compõem a Universidade, bem como a disponibilização de informações acerca dos cursos, organização curricular e projetos nos sites de cada curso para que a comunidade externa tenha acesso a essas informações; mudanças nas atividades dos coordenadores para que estes tenham mais tempo de se aproximar da realidade dos estudantes; contratação de novos professores e promoção de cursos de aperfeiçoamento e capacitação; criação de um Programa de Integração e Apoio ao Aluno, pois, de acordo com seu estudo, “[...] a integração social do aluno é o aspecto de maior relevância para a sua formação escolar e conseqüente diplomação com sucesso, sem percalços como a retenção” (GAMA, 2015, p. 175). O Programa seria composto pelas seguintes ações:

- Feiras de cursos: consistiria em receber o público externo para repasse de informações acerca dos cursos da UFES, visando auxiliar na escolha da carreira profissional. A feira poderia envolver também estudantes e professores para exposição acerca dos projetos de pesquisa e extensão, além de contar também com um espaço de orientação vocacional em parceria com o curso de psicologia.
- Palestras informativas: faria parte do momento de integração do estudante logo no início da graduação que, para além das informações acerca do curso, prazos e procedimentos, pudesse englobar outros setores da Universidade (biblioteca, setores de apoio acadêmico), “[...] além de contemplar informações sobre a estrutura da graduação, possibilidades no mercado de trabalho e projetos de pesquisa e extensão em andamento [...]” (GAMA, 2015, p. 177).

- Tutoria: consistiria na disponibilização de um docente que seria tutor do estudante para acompanhá-lo durante a graduação e prestar as devidas orientações, bem como promover o envolvimento do estudante com o ambiente acadêmico. A autora considera que este recurso é importante e poderia evitar problemas de atraso. “[...] Assim, um acompanhamento ao aluno que começa a faltar às aulas, reprovar ou deixar de se matricular nas disciplinas é uma forma de prevenção eficiente [...]” (GAMA, 2015, p. 178). Dentro dessa proposta, o professor-tutor acompanharia o desenvolvimento do estudante, apresentando relatório ao coordenador que, em caso de retenção severa, poderia chamar o estudante para realizar um plano de estudos. A autora apontou, ainda, que, caso o tutor percebesse dificuldades de ordem psicológica, poderia fazer o encaminhamento para os setores que dispõem desse tipo de atendimento.

Nesse âmbito, foi apontada, ainda, a importância das bolsas de estágio e monitoria como ferramentas de integração do estudante e de viabilização de renda, bem como de complementação da formação, além também da criação de um grupo de trabalho dentro do centro onde aconteceu a pesquisa, para acompanhar as taxas de retenção, constituir o Programa de Apoio ao Aluno, bem como planejar, executar e avaliar as suas ações (GAMA, 2015).

Outra autora que pesquisou a retenção na UFES foi Moraes (2015), que teve como foco os cursos de Letras-Português e Geografia do Centro de Ciências Humanas e Naturais da UFES. Nos seus achados, foram encontrados fatores que levam à retenção, referentes a características individuais dos estudantes, a fatores externos e internos à instituição.

[...] Entre os fatores encontrados e que influenciam a permanência prolongada dos alunos, destacam-se os relacionados aos estudantes trabalhadores, como a necessidade de trabalhar para o próprio sustento ou de familiares; os relacionados às disciplinas, como os problemas com o horário em que são ofertadas as disciplinas, os horários conflitantes e a falta de vagas nas matérias; e os fatores ligados a questões pessoais, como a dificuldade de dedicação aos estudos e problemas emocionais (MORAES, 2015, p. 84).

Ainda citando as contribuições de Moraes (2015), consideramos importante registrar que a autora reconhece que os fatores pessoais e externos à Universidade apresentam pouca possibilidade de intervenção da Instituição para superação, no entanto, ressalta a importância de conhecê-los e considerá-los no planejamento dos cursos. Já com relação aos fatores internos ligados ao ambiente institucional, a autora considera que muitas ações podem ser

desenvolvidas com vistas a superá-los, porém, é necessária a contribuição de todos os atores envolvidos no contexto da gestão universitária.

No âmbito da UFPB, citamos a dissertação de Silva (2017b), que estudou a evasão e retenção no curso de Engenharia de Alimentos desta Instituição. Este autor verificou que as três disciplinas que mais reprovam são: Cálculo Vetorial e Geometria Analítica, Cálculo Diferencial e Integral I e Física Geral I, as quais são ministradas nos períodos iniciais do curso e, como essas disciplinas são obrigatórias, é necessário que o estudante se matricule novamente para cursá-las, o que acaba gerando problemas, pois requer a abertura de novas turmas para atender tanto aos estudantes que estarão cursando a disciplina no período normal, como aos que foram reprovados e ficaram retidos, necessitando cursar a disciplina novamente. Dessa maneira, foi constatado que o maior índice de evasão do curso acontece nos seus dois primeiros períodos. Com relação ao CRA, a pesquisa mostrou que, dos estudantes evadidos, 57% tinham CRA abaixo de cinco, cenário diferente do que foi apresentado na pesquisa de Gama (2015), o que reforça que cada curso/área tem sua particularidade quanto às características da evasão e retenção. Foi apontado, ainda, que, quando o estudante reprova, conseqüentemente fica “desbloqueado⁵”, o que aumenta a possibilidade de abandono. Com relação aos motivos que fizeram com que o estudante ficasse na situação de desbloqueado, os que tiveram mais representatividade foram: dificuldade nas disciplinas dos primeiros períodos, dificuldades nas disciplinas de Cálculo, distância entre a moradia e a instituição, desmotivação dos professores e motivo de trabalho. O resultado da pesquisa mostrou ainda que

[...] as maiores dificuldades que os estudantes apontam para não permanecerem no curso, estão interligadas às dificuldades encontradas na Instituição (apoio ao estudante, docentes e fatores relacionados ao curso), trabalho, família, pessoal, saúde e apoio financeiro para manter-se no curso (SILVA, 2017b, p. 111).

Ao indagar os estudantes acerca dos fatores que influenciariam para que eles permanecessem na Instituição, foram declarados os seguintes: mais projetos de pesquisa e extensão, com bolsas acadêmicas; maior suporte financeiro; apoio pedagógico; melhores perspectivas no mercado de trabalho; maior equilíbrio entre aulas teóricas e práticas;

⁵ “Desbloqueado” é uma expressão usualmente referida aos alunos retidos que ficam fora do “bloco” de disciplinas obrigatórias para cada um dos semestres letivos, perdendo o fluxo normal em um curso de graduação.

reformulação no PPC; acolhimento dos novatos; capacitação didática, motivação e maior dedicação dos professores, dentre outros (SILVA, 2017b).

Com relação à metodologia de ensino, Silva (2017b) apreendeu, a partir do relato dos estudantes evadidos, que os professores são tidos como arrogantes e que não se preocupam se o estudante compreendeu o assunto. Aliado a isso, ainda tem a dificuldade devido ao baixo conhecimento dos conteúdos básicos (Física, Química e Cálculo), bem como a excessiva carga de conteúdo do curso e predominância de conteúdos teóricos.

Silva (2017b) apresenta, então, algumas sugestões para serem adotadas pela Instituição, dividindo-as em três formas: “[...] aqueles problemas que envolvem a atividade docente; os que dependem do suporte técnico da Coordenação e do Departamento do curso e aqueles outros que carecem do apoio Institucional” (SILVA, 2017b, p. 111).

Quanto à atividade docente, citamos:

- Capacitar e qualificar a metodologia dos docentes cujas disciplinas apresentem elevada quantidade de reprovações;
- Promover atividades de assimilação dos conteúdos com estudantes que apresentem menor potencial de aprendizagem;
- Realizar eventos envolvendo os discentes e docentes, para debater sobre as falhas que se apresentam no curso e aquelas que se apresentam nos conteúdos ministrados no ensino médio.

Quanto às atividades de suporte técnico da Coordenação e Departamento do curso de Engenharia de Alimentos, destacamos:

- Reformular o PPC, colocando atividade prática no início do curso;
- Ampliar a participação de estudantes nas atividades de pesquisa, extensão e monitoria;
- Melhorar e ampliar o acesso dos discentes aos Laboratórios do curso;
- Incentivar o aluno e apoiar sua inserção no mercado de trabalho;
- Motivar os estudantes com atividades extracurriculares;
- Promover maior publicização do curso e expandir parcerias para estágio remunerado, obrigatório ou não;
- Organizar reuniões com docentes que ministram aulas para o curso, com o objetivo de identificar a ocorrência de problemas e buscar soluções;
- Ampliar a interação entre docentes e discentes através de reuniões, inclusive realizando pesquisa de satisfação;

- Organizar as disciplinas do curso de modo que os estudantes curse em apenas um turno;
- Ofertar cursos de férias ou no turno noturno, para disciplinas que apresentem repetência constante;
- Ampliar o número de vagas na oferta das disciplinas;
- Realizar o acompanhamento dos alunos, através da criação de um banco de dados, visando identificar falhas e prevenir a retenção e evasão;
- Melhorar os meios de comunicação com o estudante, de modo que os estudantes, principalmente aqueles que estão cursando os períodos iniciais, possam encontrar apoio de forma direta e ágil (SILVA, 2017b).

Quanto ao apoio institucional, Silva (2017b) citou algumas sugestões das quais destacamos:

- Ampliar as oportunidades de participação em atividades de monitoria, pesquisa e extensão como forma de suporte financeiro;
- Aumentar a capacidade de cobertura da Assistência Estudantil.

Ainda dentro do levantamento bibliográfico acerca do tema da retenção no ensino superior, Lamers, Santos e Toassi (2017), ao estudarem as situações de evasão e retenção no curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), verificaram que, dos 121 estudantes que fizeram parte da pesquisa, 49 estavam em situação de retenção, sendo que destes, 33 estudantes estavam retidos pelo motivo de reprovação. A partir da pesquisa, os autores definiram cinco categorias que estão relacionadas com as situações de evasão e retenção, são elas: chegada e adaptação do estudante à rotina universitária; o estudante trabalhador; vivências em sala de aula e a habilidade didático-pedagógica do professor; avaliação da aprendizagem; e o papel da instituição de ensino na permanência dos estudantes do curso.

A primeira categoria diz respeito à “chegada e adaptação do estudante” à rotina universitária e está relacionada ao momento inicial do estudante na Universidade, ao choque que o estudante tem ao se deparar com uma realidade bem diferente da que ele estava acostumado no ensino médio, levando, em algumas situações, à reprovação de disciplina e à consequente retenção. A pesquisa apontou que a solução encontrada pelo estudante foi estabelecer uma mudança na rotina de estudos.

Outra constatação foi que o maior lapso temporal entre a conclusão do ensino médio e início da graduação leva a maiores dificuldades do estudante, tendo em vista que eles não

lembram mais de assuntos que foram ministrados no ensino médio e que servem de base para as disciplinas do curso superior. Foi apontada, ainda, a falta de disciplinas práticas desde o início do curso, o que, para alguns estudantes entrevistados, acaba gerando um distanciamento do curso (LAMERS; SANTOS; TOASSI, 2017).

A segunda categoria “estudante trabalhador” englobou as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em ter que conciliar estudo e trabalho, uma vez que o cansaço e a falta de tempo para estudar, por passar o dia todo trabalhando, interferem no desempenho acadêmico do estudante.

Com relação “às vivências em sala de aula e às habilidades didático-pedagógicas do professor”, a pesquisa em tela apontou a necessidade de superar o padrão de aulas expositivas e torná-las mais dinâmicas, bem como de construção de esquemas que facilitem a aprendizagem e a participação do estudante durante a aula.

A categoria “avaliação da aprendizagem” evidenciou a grande quantidade de conteúdo para ser estudada entre uma avaliação e outra, bem como a necessidade do estudante se organizar melhor para não acumular todo o conteúdo para ser estudado em uma única vez. Esta categoria apontou também para a necessidade de ir além do método tradicional de memorização que é utilizado na grande parte das avaliações.

Por fim, quanto ao “papel da Instituição de ensino na permanência do estudante”, foi relatado pelos estudantes e professores pesquisados, que os estudantes do curso noturno têm mais dificuldade de participarem de atividades extracurriculares. Os estudantes apontaram, ainda, as dificuldades com relação à questão estrutural da Instituição, como por exemplo: pouca iluminação, organização dos horários das disciplinas e lapso temporal muito grande entre a oferta das disciplinas, fazendo com que os estudantes que reprovam esperem um semestre inteiro para cursar a disciplina novamente (LAMERS; SANTOS; TOASSI, 2017).

Como sugestões para enfrentar essas dificuldades, estudantes e professores propuseram a realização de aulas aos sábados ou durante as férias escolares, para possibilitar que o estudante consiga cursar as disciplinas reprovadas, sem estender tanto o tempo.

Com relação à organização dos horários das disciplinas, foi sugerida a divisão de dias para aulas práticas e teóricas e o remanejamento das disciplinas de maior carga horária para o início da semana. Foi apontada a importância da oferta de atividades de pesquisa e extensão aos estudantes do curso noturno, dentro do horário em que eles estão na Instituição ou aos sábados, sendo estas atividades consideradas como facilitadoras da permanência estudantil. Questões estruturais como ampliação do horário da biblioteca, lanchonete e diretórios

acadêmicos, mais iluminação e computadores funcionando nas salas de aula, também foram apontadas para a melhoria da permanência (LAMERS; SANTOS; TOASSI, 2017).

Na pesquisa de Cavalcante e Evangelista (2019), na qual foram entrevistados estudantes retidos do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Maracanaú, foram identificados fatores que elas dividiram em internos, quando se referem ao estudante, e externos, quando se referem à Instituição. Dentro dos fatores internos estão: dificuldade de conciliar o curso e o trabalho; dificuldade de aprendizagem; falta de organização pessoal; dificuldade em conciliar o curso e o estágio obrigatório; desinteresse pelo curso; deslocamento para o campus e problemas de saúde. Quanto aos fatores externos, foram apontados os que seguem: metodologia de ensino; mediação deficitária da instituição com o mercado de trabalho; dificuldades na relação professor- aluno e carga horária extensa do curso.

De acordo com as autoras, a falta de organização pessoal, o desinteresse pelo curso e a dificuldade de conciliar o curso e o estágio obrigatório, na verdade, também estão relacionados à dificuldade de conciliar o curso com o trabalho. A outra dificuldade interna que as autoras tratam é a de aprendizagem do conteúdo e, no caso dos entrevistados dessa pesquisa, metade dos estudantes eram egressos da rede pública e a outra metade da rede privada, o que as levam a concluir que, de uma forma geral, a educação básica não é adequada. As autoras ainda refletem sobre a dificuldade externa apresentada pelos estudantes, com relação à metodologia adotada pelo professor, o que demonstra que “[...] a instituição de ensino pode tornar-se elemento viabilizador ou não do êxito educacional deste estudante” (CAVALCANTE; EVANGELISTA, 2019, p. 135). Para as autoras, na verdade, a relação entre esses dois fatores mostra que não só o estudante, mas também a Instituição tem responsabilidade na minimização do déficit de formação.

O que ainda foi possível apreender dessa pesquisa é que as intervenções frente à realidade dos alunos retidos foram pensadas coletivamente por atores que têm grande importância na vida acadêmica desses estudantes, como, por exemplo, coordenadores de curso, equipe técnico-pedagógica e equipe da AE. Cada um dentro das suas atribuições propuseram as contribuições para melhorar o desempenho acadêmico do estudante. Nesse âmbito, foi proposto acompanhamento pedagógico individualizado; ações da equipe de AE; orientação na área da saúde preventiva, executada pela equipe de Psicologia e Enfermagem; e, ainda, ação na área de gestão dos cursos, que culminou na diminuição da carga horária. Outra ação dentro do âmbito da gestão dos cursos foi quanto à possibilidade de reavaliar a situação

do estudante que tenha sido reprovado por falta, por motivo de trabalho, desde que tenha um bom desempenho acadêmico.

Tendo em vista que a pesquisa bibliográfica resultou em uma grande quantidade de dados acerca da retenção, para uma melhor visualização, sistematizamos os principais fatores causadores da retenção que foram indicados nas produções acadêmicas que consultamos, apontando os seus respectivos autores, conforme quadro 3.

QUADRO 3 - Fatores que causam a retenção com seus respectivos autores

FATORES QUE CAUSAM A RETENÇÃO	AUTORES
<u>FATORES RELACIONADOS AO ESTUDANTE</u> (PESSOAIS, SOCIOECONÔMICOS, PEDAGÓGICOS)	
Reprovações	Terra (2015); Gama (2015); Silva (2017b); Lamers, Santos e Toassi (2017);
Distância da família	Terra (2015)
Falta de motivação para o estudo	Terra (2015); Gama (2015); Moraes (2015)
Problemas pessoais e de saúde/psicológicos	Terra (2015); Gama (2015); Moraes (2015); Silva (2017b); Cavalcante e Evangelista (2019)
Necessidade de conciliar trabalho e estudo	Terra (2015); Gama (2015); Moraes (2015); Silva (2017b); Lamers, Santos e Toassi (2017); Cavalcante e Evangelista (2019)
Receio quanto à nova realidade após sair da Universidade	Gama (2015)
Dúvida sobre o curso e a carreira	Terra (2015); Moraes (2015)
Dificuldade nas disciplinas de cálculo	Silva (2017b); Cavalcante e Evangelista (2019)
Dificuldade de aprendizagem	Cavalcante e Evangelista (2019)
Falta de organização pessoal	Cavalcante e Evangelista (2019)
Desinteresse pelo curso	Gama (2015); Cavalcante e Evangelista (2019)
Chegada e adaptação à rotina universitária	Moraes (2015); Lamers, Santos e Toassi (2017)
<u>FATORES RELACIONADOS ÀS INSTITUIÇÕES</u>	
PPC desatualizado	Terra (2015); Gama (2015); Moraes (2015)
Ausência de divulgação prévia do curso	Terra (2015)
Formação e metodologia dos professores	Terra (2015); Moraes (2015); Silva (2017b); Lamers, Santos e Toassi (2017); Cavalcante e Evangelista (2019)
Oferta das disciplinas (distribuição durante a	Terra (2015); Gama (2015); Moraes (2015); Silva

FATORES QUE CAUSAM A RETENÇÃO	AUTORES
semana, horários e longo período entre a oferta das disciplinas)	(2017b); Lamers, Santos e Toassi (2017)
Greve	Terra (2015)
Dificuldade no relacionamento entre aluno e professor	Terra (2015); Moraes (2015); Silva (2017b); Cavalcante e Evangelista (2019)
Dificuldade na elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC)	Gama (2015); Moraes (2015)
Falta de suporte acadêmico e/ou falta de orientação acadêmica	Gama (2015); Moraes (2015); Silva (2017b)
Precariedade da infraestrutura da Instituição	Gama (2015); Lamers, Santos e Toassi (2017)
Desmotivação dos professores	Silva (2017b)
Carga de conteúdo excessiva	Silva (2017b); Cavalcante e Evangelista (2019)
Falta de disciplina prática no início do curso	Silva (2017b); Lamers, Santos e Toassi (2017)
Cursos com mais de uma habilitação	Moraes (2015)
Número insuficiente de professores	Terra (2015); Moraes (2015)
Ausência ou número insuficiente de programas institucionais	Moraes (2015)
<u>FATORES EXTERNOS</u>	
Falta de base do ensino médio	Terra (2015); Moraes (2015); Silva (2017b); Cavalcante e Evangelista (2019)
Desmotivação com o mercado de trabalho	Gama (2015)
Distância entre a residência e a Instituição e/ou dificuldade com o tempo do percurso até a universidade e o horário das aulas	Moraes (2015); Silva (2017b); Cavalcante e Evangelista (2019)

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Consideramos importante também sistematizar as propostas de intervenção que foram apresentadas nos estudos. Assim, no quadro 4, listamos as principais com os seus respectivos autores.

QUADRO 4 - Propostas para reduzir e/ou evitar a retenção com seus respectivos autores

PROPOSTAS PARA REDUZIR E/OU EVITAR A RETENÇÃO	AUTORES
Elaborar relatório de ritmos dos estudantes/ Criar grupo de trabalho dentro do centro para acompanhar as taxas de retenção/ Criar banco de dados para acompanhar a evolução dos históricos dos estudantes	Terra (2015) Gama (2015) Silva (2017b)
Ofertar curso de capacitação e aperfeiçoamento para os docentes	Terra (2015); Gama (2015); Moraes (2015); Silva (2017b)
Ofertar disciplinas básicas na área de Exatas	Terra (2015)
Divulgar os cursos nas escolas públicas	Terra (2015); Gama (2015)

PROPOSTAS PARA REDUZIR E/OU EVITAR A RETENÇÃO	AUTORES
Realizar curso intensivo de férias de disciplinas com alto índice de retenção	Terra (2015); Silva (2017b); Lamers, Santos e Toassi (2017)
Incentivar novas pesquisas acerca da retenção	Terra (2015)
Melhorar a infraestrutura/ melhorar e ampliar o acesso a laboratórios	Terra (2015); Moraes (2015); Silva (2017b)
Acolher os calouros	Terra (2015); Moraes (2015)
Melhorar o atendimento pedagógico	Terra (2015); Cavalcante e Evangelista (2019)
Ampliar o acompanhamento psicológico	Terra (2015); Moraes (2015)
Ofertar maior número de disciplinas práticas	Terra (2015); Silva (2017b)
Reavaliar a didática dos professores	Terra (2015)
Melhorar a relação aluno-professor	Terra (2015); Moraes (2015); Silva (2017b)
Melhorar a organização curricular	Terra (2015); Gama (2015); Moraes (2015); Silva (2017b); Lamers, Santos e Toassi (2017)
Aumentar a participação e/ a quantidade de bolsas nas atividades de Monitoria, Extensão e Iniciação Científica	Terra (2015); Gama (2015); Moraes (2015); Silva (2017b); Lamers, Santos e Toassi (2017)
Atualizar e flexibilizar os currículos	Gama (2015); Silva (2017b)
Melhorar a comunicação institucional (público interno e externo)	Gama (2015); Moraes (2015); Silva (2017b)
Realizar mudança nas atividades do coordenador do curso para que este consiga acompanhar os estudantes	Gama (2015)
Contratar novos professores	Gama (2015); Moraes (2015)
Realizar palestras informativas aos estudantes para orientação quanto ao funcionamento da graduação, mercado de trabalho, projetos disponíveis	Gama (2015); Moraes (2015); Silva (2017b)
Implantar tutoria, em que um professor ficaria responsável por acompanhar e orientar o estudante durante a trajetória acadêmica	Gama (2015)
Realizar encontros envolvendo discentes e docentes para debater as falhas no curso/ ampliar a interação entre docentes e discentes	Silva (2017b)
Incentivar o aluno e apoiar sua inserção no mercado de trabalho	Silva (2017b)
Expandir parcerias para realização de estágio	Silva (2017b)
Melhorar a preparação para o TCC	Moraes (2015)
Ampliar o programa de Assistência estudantil	Moraes (2015); Silva (2017b)
Realizar orientação vocacional	Gama (2015); Moraes (2015)
Realizar visitas para conhecimento prático e mercadológico da profissão	Moraes (2015)

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Portanto, diante do exposto, verificamos que a retenção é um fenômeno multifacetado, que envolve fatores relacionados tanto ao estudante, no que se refere ao seu contexto individual e/ou socioeconômico; bem como relacionados à Instituição, e, ainda há aqueles fatores externos, que estão fora do controle dos estudantes e da Instituição. Os principais fatores evidenciados a partir do estudo, que foram citados por, pelo menos quatro, das seis bibliografias analisadas foram: Dificuldade de conciliar o estudo com o trabalho, o que nos faz refletir o quanto a obrigação de trabalhar interfere na vida acadêmica do estudante, ficando esta em segundo plano frente à necessidade de ter uma renda para garantir a sobrevivência; Problemas pessoais e de saúde/ psicológicos, o que indica que a Universidade deve melhorar o suporte aos estudantes; Dificuldades quanto à organização da oferta das disciplinas; A formação e metodologia adotada pelos professores e ainda à relação entre aluno e professor; A falta de base do ensino médio, que é um problema estrutural da educação do país; e, por consequência, as reprovações nas disciplinas. Desse modo, vemos que a retenção não é causada apenas por fatores relacionados ao estudante, mas também à Instituição, necessitando de ações de ambas as partes para que se alcance o sucesso acadêmico.

Ficou notório, também, que as propostas de intervenção pautaram-se, principalmente, nos fatores que se relacionam ao ambiente interno da Instituição, tendo em vista a impossibilidade de implementar ações que atuem sobre os fatores relacionados ao contexto do estudante. No entanto, a Instituição, por mais que não tenha a possibilidade de intervir na maioria desses fatores externos a ela, pode e deve reconhecer essa realidade e adequar sua gestão a uma perspectiva mais acolhedora e sensível à situação do estudante.

Acreditamos que o primeiro passo é admitir que há hoje uma nova realidade nas Universidades Públicas. O perfil de estudantes que agora acessa o ensino superior público está cada vez mais diversificado e, desta forma, é preciso que as Universidades estejam atentas a essa nova demanda que está posta, para que modelem sua atuação em uma perspectiva equitativa, compreendendo que não é possível, nem desejável homogeneizar todos os estudantes em um único patamar, uma vez que, para além de números dentro de um determinado curso, os estudantes são indivíduos que trazem consigo histórias de vida e contextos sociais diferentes e, portanto, necessidades acadêmicas também distintas. Deixar de reconhecer esse novo cenário contribui para a reprodução da exclusão que outrora fora sofrida pelos estudantes das camadas populares no momento do acesso, transferindo-a para dentro da Universidade.

Apreendemos ainda que os fatores causais da retenção apresentam-se de acordo com a realidade de cada Instituição e de cada área do conhecimento. Desta forma, é importante

conhecer os fatores que envolvem esse fenômeno, no âmbito da nossa Instituição, para que, assim, possamos sugerir intervenções adequadas à realidade Institucional da UFPB.

Outrossim, visando um maior suporte teórico acerca da retenção e sucesso estudantis, no próximo tópico, iremos analisá-los à luz da Sociologia de Pierre Bourdieu.

4.3 PENSANDO RETENÇÃO E SUCESSO À LUZ DA SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU

Com base nos estudos realizados nos dois primeiros tópicos deste capítulo, percebemos que a realidade socioeconômica tem influência na permanência dos estudantes no ensino superior e, desta forma, nos propomos a analisar essa realidade à luz da Sociologia de Pierre Bourdieu, trazendo sua discussão sobre desigualdades sociais e a trajetória dos estudantes (BOURDIEU, 2007) e (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012).

Como bem retrata Almeida, com base nas contribuições teóricas de Bourdieu,

Vistos por uma ótica sociológica, o sucesso ou fracasso escolar, não poderiam mais ser referidos isoladamente às potencialidades dos alunos, mas problematizados, à medida que são percebidos como resultantes não de deficiências ou capacidades naturais individuais, mas, inclusive, referidas a contextos e configurações sociais em que os indivíduos e escolas se inserem (ALMEIDA, 2017, p. 37).

Assim dizendo, os estudos de Bourdieu visavam superar a lógica individualista que era atrelada ao sucesso ou fracasso escolar, entendendo-os numa perspectiva mais abrangente, que tinha por trás a estrutura social na qual o estudante estava inserido.

Nas contribuições de Bourdieu (2007) para entender as relações dentro do sistema de ensino, está o conceito de **capital cultural**, entendido como uma herança cultural proveniente da família, construída com base nas vivências e experiências, e que influenciará a experiência escolar do estudante. Ferreira (2013, p. 50), ao discutir as contribuições de Bourdieu afirma que,

[...] as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitarão o aprendizado escolar, na medida em que funcionarão como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar.

Dito de outro modo, a bagagem de capital cultural que o estudante traz ao entrar na escola ou na universidade, no caso do nosso estudo, tem influência na forma como ele vai se desenvolver ao longo da sua trajetória escolar/universitária. Esse capital cultural é o que

permite trilhar o caminho entre o mundo familiar e a cultura escolar/universitária com mais facilidade.

Nas análises de Bourdieu (2007), a cultura escolar era a da classe dominante e, portanto, os estudantes que não eram provenientes dessa classe estariam em condição de desigualdade, pois, “[...] no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto, para as outras crianças, significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador [...]” (FERREIRA, 2013, p. 50).

Almeida (2017, p. 32-33), com base nos ensinamentos de Bourdieu, explana que:

Quanto menor for a distância entre a cultura escolar e a cultura ligada à socialização, transmitida pela família, mais sucesso escolar o aluno tende a alcançar. O capital cultural herdado de suas famílias, a linguagem adaptada às exigências da escola, o acesso a bens culturais, são fatores que inserem os alunos das classes dominantes, muito mais facilmente do que os alunos provindos das classes populares no espaço da escolarização formal. Isso se dá porque a cultura escolar é a cultura da classe dominante, é um instrumento de dominação e reprodução social [...].

Mais uma vez adaptando a teoria de Bourdieu à nossa realidade de estudo, entendemos que, para os estudantes das camadas populares, a adaptação à Universidade, de uma maneira geral, se dá de forma mais complexa, tendo em vista que, para se integrar ao mundo universitário e ter sucesso acadêmico, é preciso uma boa bagagem ou capital cultural.

Nesse panorama analítico, Nogueira e Nogueira (2009, p. 80) referem que

A escola valorizaria um modo de relação com o saber e com a cultura que apenas os filhos das classes dominantes, dado o seu processo de socialização familiar, poderiam ostentar. Valorizar-se-ia uma desenvoltura intelectual, uma elegância verbal, uma familiaridade com a língua e com a cultura legítima, que, por definição, não poderiam ser adquiridos completamente pela aprendizagem escolar. Ao mesmo tempo, nega-se que essas habilidades sejam fruto da socialização familiar diferenciada vivida pelos alunos e supõe-se que elas sejam produto de uma inteligência ou talento “naturais”.

Nessa ambientação, Bourdieu (2007), adverte que essa perspectiva escolar não se esforça para incluir os estudantes culturalmente desfavorecidos; antes, legitima a supremacia da elite cultural, respaldando as diferenças na trajetória acadêmica à questão de “dom”. Dito de outro modo, naturaliza as diferenças e retira da escola a responsabilidade por oferecer uma educação equitativa, que contemple as especificidades dos seus educandos.

Desse modo, Bourdieu (2007) via a escola como reprodutora e legitimadora das desigualdades. Nas palavras de Nogueira e Nogueira (2009, p. 77, grifos nossos),

A **reprodução** seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o êxito escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. A **legitimação** das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, indiretamente, pela negação do privilégio cultural oferecido - camufladamente - aos filhos das classes dominantes.

Desse modo, na medida em que a Universidade não se adapta para receber e incluir os alunos provenientes das camadas populares e continua favorecendo a permanência dos estudantes mais privilegiados, ela **reproduz** as desigualdades. E, na medida em que ela deixa de reconhecer que há esse privilégio, ela **legitima** as desigualdades. Por este motivo, defendemos que um primeiro passo a ser dado é o de reconhecer que, a partir do processo de democratização e expansão do acesso, o público das Universidades passou a ser mais diversificado e, então, estudantes que antes eram excluídos já no processo de ingresso, agora acessam o universo do ensino superior, sendo, portanto, necessário que as Universidades repensem as suas práticas de modo que venham viabilizar a permanência desses estudantes que, muitas vezes, por não terem uma bagagem cultural que favoreça a sua permanência, acabam ficando retidos ou até mesmo desistindo do seu objetivo de concluir a graduação, diluindo, assim, o processo de exclusão ao longo do tempo, como diriam Bourdieu e Champagne (2012).

Almeida (2017), com base em Bourdieu, infere que, ao impor a cultura dominante e negar a cultura de origem, a escola estaria promovendo uma “**violência simbólica**”. Entendemos, portanto, que essa violência se concretiza na medida em que as práticas escolares não levam em consideração a diversidade cultural, representada pelos estudantes dos diferentes níveis sociais, e lhes colocam em uma situação de igualdade de condições que na verdade não existe, pois os estudantes entram com uma carga cultural diferente e, assim, ao se considerar a cultura dominante, está privilegiando a permanência dos estudantes advindos das classes dominantes. “[...] Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 2007, p. 53). Desse modo, compreendemos que o universo do ensino superior precisa ser equitativo, reconhecendo as diferenças e promovendo ações que permitam a igualdade de oportunidade entre os desiguais.

É interessante que Bourdieu (2007) retrata que a realidade social do indivíduo pode influenciar as suas decisões sobre o caminho a seguir. A partir da leitura deste autor, conseguimos apreender que as expectativas dos estudantes são influenciadas por sua condição

social, a qual muitas vezes os induz a pensar que certas conquistas não são destinadas a eles. Ideia que, ao ser inculcada pela própria família do estudante, cria uma barreira para que os jovens das camadas populares limitem-se a aceitar que, devido à sua condição socioeconômica, estão reservados a eles apenas os lugares que não são ocupados pelos estudantes culturalmente favorecidos (BOURDIEU, 2007). Complementando essa discussão, trazemos Nogueira e Nogueira (2015, p. 54) quando asseveram que “por trás das atitudes e dos comportamentos diferenciados dos estudantes frente ao ensino superior, e que parecem decorrer de escolhas puramente individuais, se esconderia a influência ampla, difusa e acumulativa da origem social”.

Para Bourdieu (2007, p. 46),

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social [...].

Dito de outro modo, compreendemos que a valorização ou não da escolarização por parte da família é influenciada pelas experiências vivenciadas, de acordo com sua posição social. Assim, quanto maiores forem as condições objetivas de sucesso escolar e ascensão social através dos estudos, mais as famílias valorizarão a escolarização.

Corroborando com essa discussão, Ferreira (2013), ao tratar dos elementos teóricos de Bourdieu, retrata que o investimento em educação varia de acordo com as classes sociais. Para o grupo proveniente das camadas pobres em capital econômico e cultural, o investimento em educação seria relativamente baixo, já que as chances de sucesso acadêmico são reduzidas, devido à falta dos recursos econômicos, sociais e culturais, o que torna o retorno incerto e, desta forma, um risco muito alto. Somado a isso, o retorno demorado também é um dos motivos para o baixo investimento em educação, uma vez que “essas famílias estariam, em função de sua condição socioeconômica, menos preparadas para suportar os custos econômicos dessa espera” (FERREIRA, 2013, p. 53).

[...] Segundo Bourdieu, nessas famílias, de um modo geral, a vida escolar dos filhos não seria acompanhada de modo muito sistemático e nem haveria uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar. As aspirações escolares desse grupo seriam moderadas, esperando dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter [...] (FERREIRA, 2013, p. 53).

Nessa mesma ambientação, estão as contribuições de Almeida (2017, p. 34-35, grifos do autor) que, a partir do pensamento de Bourdieu infere que

[...] os filhos advindos das classes desfavorecidas *tendem a ser pouco motivados* para as atividades escolares, o que se reflete nos níveis de seu êxito escolar e em certa medida na precarização social que esse aluno irá sofrer mais tarde já que, ingressando no mercado de trabalho com pouca idade e baixa qualificação, tende a ocupar funções precárias, ganhar pouco e não ter tempo suficiente para dedicar-se exclusivamente aos estudos.

Quanto à classe média, Ferreira (2013) aponta, segundo Bourdieu, que a família investe pesado na escolarização dos seus filhos, o que estaria ligado tanto ao fato das chances objetivas de alcançar o sucesso escolar, quanto pela busca da ascensão social através da escolarização. Já para os estudantes que fazem parte da elite econômica também haveria um investimento na escolarização, mas de uma forma mais “descontraída”, tendo em vista que diante da posse de capital econômico, social e cultural o fracasso escolar seria algo bastante improvável; além disso, por já ocuparem posições dominantes, não dependem do sucesso dos filhos para ascender socialmente.

Para enriquecer este debate, trazemos contribuições importantes de Bourdieu e Champagne (2012) acerca da **teoria dos excluídos do interior**. Na introdução às discussões a esta teoria, os autores retratam que a realidade da França, até os anos 1950, era da seleção já no momento do ingresso e que essa seleção era totalmente aceita pelas crianças e seus familiares, pois acreditavam que aqueles que conseguiam adentrar às escolas eram providos de dons e de mérito. E aos que eram vítimas da seleção restava apenas aceitar que eles não eram feitos para as escolas ou para as posições mais elevadas das profissões. Bourdieu e Champagne (2012) explanam que essa realidade começa a mudar com o processo de “democratização”, a partir do qual categorias sociais, até então colocadas às margens da escola, começaram a fazer parte do “jogo escolar”. No entanto, os autores consideram que foi nessa conjuntura que os estudantes das classes populares perceberam, progressivamente, que não era suficiente ter acesso para ter sucesso no sistema de ensino e, assim, começaram a constatar as funções conservadoras da escola “libertadora”. Em outras palavras e trazendo para nosso contexto de estudo, entendemos que, a partir da democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, grupos sociais que antes eram excluídas do ensino superior já no momento do ingresso a este nível de ensino, agora percebem que, no interior das Universidades, também existe um processo de exclusão que precisa ser modificado para que eles sejam realmente incluídos.

Nessa ambientação, Bourdieu e Champagne (2012) supõem que a difusão dos conhecimentos das ciências sociais sobre educação, sobretudo, no que diz respeito aos fatores sociais do sucesso e fracasso escolar, contribuiu para o reconhecimento de que o fracasso escolar não deve ser unicamente atribuído às dificuldades particulares dos estudantes.

[...] A lógica da responsabilidade coletiva tende assim a suplantiar no espírito das pessoas aquela da responsabilidade pessoal, que leva a “culpar a vítima”; as causas consideradas naturais, como o dom, e o gosto, são substituídas por fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos recursos oferecidos pela Escola, ou a incapacidade e incompetência dos professores (cada vez mais responsabilizados, na visão dos pais, dos maus resultados dos filhos); ou mesmo de modo mais confuso ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente, que haveria que reformar (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012, p. 482).

Compartilhamos dessa consideração exposta acima, uma vez que entendemos que assim como houve o reconhecimento de que os fatores sociais influenciavam na dificuldade de acesso ao ensino superior, justificando a criação de políticas e leis que visam viabilizar o ingresso dos estudantes das classes populares neste nível de ensino, é preciso também que haja o reconhecimento de que a permanência com qualidade, que leva ao sucesso acadêmico, e, portanto, o combate à evasão e retenção, deve ser pautado no reconhecimento de que a bagagem cultural e de conhecimento do estudante, ao adentrar na Universidade, reflete o meio social no qual ele está inserido.

Assim, o ponto inicial de cada estudante é diferente um do outro e, desta forma, não se pode considerar que o desempenho acadêmico está atrelado a uma questão de dom ou de características individuais de cada estudante, o que acaba por reproduzir a cultura da culpabilização da vítima que, no caso, é o estudante. É preciso, antes de tudo, entender esse contexto de forma ampla, como um emaranhado de fatores não só pessoais, mas também sociais, pedagógicos, culturais, econômicos, levando, assim, a uma mudança na concepção das pessoas que constituem o ensino superior (técnicos, professores e estudantes), para que tenham uma postura mais acolhedora e repensem a forma como vêm conduzindo a estrutura de ensino.

Na mesma obra de Bourdieu citada acima, um capítulo é destinado à entrevista realizada por Sylvain Broccolichi com três estudantes de um Liceu, que traduz um pouco do impacto de chegar a esse nível de ensino e a consequência no rendimento escolar. As três estudantes eram boas alunas na fase anterior ao Liceu e, ao chegarem nesse nível de ensino, se deparam com uma realidade totalmente diferente da que viviam no colégio, fazendo com que

haja uma queda no seu desempenho escolar.

Nas palavras das estudantes,

No colégio havia mais “solidariedade” e “a gente tinha sempre um professor atrás da gente”, enquanto que no liceu elas descobrem a lógica da seleção, assim como a “atribuição de culpa” e o “isolamento” que, conjugados ao malogro, expõem o risco de “fracassar” (BROCCOLICHI, 2012, p. 513).

Além disso, para as estudantes, “O universo do colégio é retratado como comunitário e caloroso, fundado sobre a ausência de exclusão e a solidariedade”, enquanto que a concepção do Liceu, é sentida como um “universo frio e anônimo”, “fundado sobre a violência da segregação e da concorrência” (BROCCOLICHI, 2012, p. 511). Ainda com relação à entrevista realizada, foi possível apreendermos outras dificuldades enfrentadas por estas estudantes, que contribuem para confirmar que a escola, na verdade, reproduz as desigualdades ao possuir uma organização pedagógica baseada na cultura dominante, conforme apontava Bourdieu (2007). Citamos as dificuldades: falta de um ambiente acolhedor; falta de integração entre os estudantes e os professores; falta de empatia dos professores para com as dificuldades enfrentadas pelos alunos; o isolamento que, muitas vezes, causa problemas psicológicos e desistência dos estudos; e a falta de uma ação por parte dos Liceus, para o enfrentamento dessa dificuldade, o que, para as estudantes, faz parte de uma lógica de seleção da própria instituição, de forma que chegue aos níveis mais altos somente a elite.

Essa realidade dos liceus que foi retratada assemelha-se à nossa realidade universitária, com base nos estudos já apresentados e discutidos nos dois primeiros tópicos, e é o que Bourdieu e Champagne (2012) chamam a atenção, ao desenvolver as discussões acerca da teoria dos excluídos do interior, de que, ao adentrar no ensino superior, os estudantes percebem que há um processo excludente dentro do próprio sistema de ensino.

Nesse sentido, com base nas contribuições de Bourdieu (2007) e de Bourdieu e Champagne (2012), enquanto a escola, ou trazendo para nossa realidade, a Universidade permanecer reproduzindo a cultura dominante, deixando de reconhecer as diferenças que há no público que agora a frequenta, a permanência e o sucesso dos estudantes das classes populares estarão em condições de desigualdade, comparados à situação dos estudantes da classe dominante. Tendo em vista que, para que aqueles alcancem o sucesso deverá haver um esforço a mais, para romper com sua cultura de origem e aderir à cultura reproduzida no ambiente acadêmico e, nesse processo, muitos estudantes podem ficar pelo caminho e

aumentar as estatísticas de retenção e evasão. Essa exclusão no interior da Universidade é a “mudança no local do filtro de seleção”, que Castelo Branco, Jezine e Nakamura (2015) alertaram em seu estudo.

É interessante notar que, a partir das contribuições de Bourdieu (2007) se reconhece que o insucesso escolar não está relacionado a uma questão de dom ou de aptidão pessoal do estudante, mas sim, a um contexto que é marcado pela falta de capital econômico, social e cultural, que faz com que os estudantes das classes populares não sejam efetivamente incluídos no ambiente escolar. Esse apontamento é interessante para nosso estudo, pois reconhece que a Universidade deve romper com a organização pedagógica que reproduz a cultura dominante, pois enquanto não acontece esse rompimento, a exclusão desses estudantes será uma realidade constante.

Finalizamos com a reflexão de Nogueira e Nogueira (2009), com base na perspectiva bourdieusiana, de que a correlação entre as desigualdades sociais e as desigualdades no âmbito da escola, permanecerão enquanto a escola permanecer valorizando e exigindo dos alunos determinadas qualidades que não são igualmente distribuídas entre as classes sociais.

5 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPB: DESBRAVANDO A RETENÇÃO ENTRE OS CONTEMPLADOS

Este capítulo teve por finalidade desenvolver a discussão a respeito do nosso objeto de estudo. Para tanto, inicialmente discorreremos acerca do PNAES, entendido enquanto estratégia para a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior, abarcando seu contexto histórico, principais características, avanços e desafios.

Em seguida, abordamos brevemente acerca da UFPB e mais precisamente da PRAPE, de modo a contemplar como se dá a AE na UFPB, e, posteriormente adentramos na discussão da retenção entre os estudantes do campus I da UFPB que são contemplados com a AE, com foco nos resultados da nossa pesquisa.

Finalizando o capítulo, apresentamos o produto do nosso estudo, que se configura como uma proposta composta por ações e/ou medidas para evitar ou reduzir a retenção estudantil.

5.1 O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES) ENQUANTO ESTRATÉGIA PARA PERMANÊNCIA: AVANÇOS E DESAFIOS

A Assistência Estudantil tal como é hoje, é fruto de um longo caminho percorrido na história da Educação Superior Brasileira. Consideramos importante, nesse primeiro momento, fazermos uma breve contextualização histórica acerca da AE, no intuito de entendermos como ela se instaurou no Brasil.

Kowalski (2012) divide o percurso histórico da AE em três fases: a primeira fase, de acordo com a autora, compreende os anos de 1928 e vai até o período da democratização política. Para a autora, o início da assistência ao estudante remonta os anos 1928, quando foi criada a Casa do Estudante Brasileiro, em Paris, que era mantida pelo Governo Brasileiro e servia de apoio para os filhos da elite que iam estudar naquela cidade. No Brasil, a primeira iniciativa de assistência ao estudante aconteceu em 1930, com a criação da Casa do Estudante do Brasil, que contava com um Restaurante Popular, sendo localizada no Rio de Janeiro. Ela era regulamentada pela Constituição de 1934, a qual previa “[...] a doação de fundos aos estudantes necessitados, através do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica” (KOWALSKI, 2012, p. 87).

As novas legislações que vieram em seguida foram incorporando cada vez mais a Assistência ao Estudante, a exemplo da LDB de 1961 que “colocava a assistência estudantil como um direito que deveria ser garantido de forma igual a todos os estudantes”

(KOWALSKI, 2012, p. 89). Outro acontecimento relevante nessa época foi a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), a qual teve importante participação na luta pela consolidação e ampliação da AE. Kolwalski (2012) ressalta que, nesse primeiro momento, a AE era voltada para atender a elite brasileira, que era quem predominantemente tinha acesso às IES.

A segunda fase, de acordo com Kowalski (2012), iniciou-se no ano de 1987, com a criação do FONAPRACE, o qual desempenhou um papel importante na consolidação da AE. De acordo com FONAPRACE (2012), já em 1984, portanto, antes da instituição do Fórum, os Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis se reuniam para discutir a questão da permanência estudantil, produzindo documentos que pressionavam o MEC a adotar uma política com ações que visassem atender as suas proposições. Ao final do I Encontro Nacional de Pró-reitores de Assistência à Comunidade Universitária, em 1985, chegou-se à conclusão da necessidade de se criar um Programa, no âmbito do MEC, voltado para o apoio e promoção dos estudantes, que contasse com a devida dotação orçamentária.

A criação do FONAPRACE, em 1987, também é resultado desses encontros e das inúmeras documentações que foram produzidas através deles. O Fórum, então, teria a incumbência de “[...] discutir, elaborar e propor ao MEC a política de Promoção e Apoio ao Estudante [...]” (FONAPRACE, 2012, p. 15). É importante mencionar que, neste mesmo documento do FONAPRACE, é registrado que, na época da criação do Fórum, grande parte das IFES não dispunha de uma política ou Programa de Assistência Estudantil, o atendimento ao estudante se resumia à Residência Universitária, aos Restaurantes Universitários totalmente sucateados e a Bolsas Estudantis ineficientes. Foi, então, que o Fórum passou a dialogar com o MEC sobre a necessidade de estruturar o apoio ao estudante e, nos anos 1990, em um contexto marcado pelo aprofundamento do neoliberalismo e, portanto, pelo Estado Mínimo, como vimos no capítulo III, o Fórum se dedicou a buscar dados consistentes que pudessem fundamentar a formulação de uma política de assistência ao estudante.

Nessa ambientação, são iniciadas as pesquisas acerca do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação da IFES, em 1995, que embasariam as discussões acerca da formulação da política. A luta do FONAPRACE pela consolidação da AE contou com o apoio da UNE, que defendia a AE como um investimento. Nessa segunda fase, outro acontecimento importante foi a promulgação da Constituição de 1988, que incorporou a educação no rol dos direitos sociais.

É, portanto, no ano de 2007, que Kolwaski (2012) considera que inicia a terceira fase histórica da AE, marcada pela criação do REUNI, o qual, além de trazer as contribuições para

a expansão do acesso, também visou abarcar a permanência, estabelecendo como uma das diretrizes a ampliação de políticas de inclusão e AE (BRASIL, 2007). Após reivindicações de estudantes representados pela UNE e de categorias das Universidades, representadas pelo FONAPRACE e pela ANDIFES⁶, o MEC institui o PNAES, através da Portaria nº 39 (FONAPRACE, 2012), que ganhou maior força a partir de 2010, quando o ex-presidente Lula regulamenta o Programa através do Decreto nº 7.234/2010, o qual passa a normatizar a AE no âmbito das IFES. “[...] Portanto, esse documento representa a luta coletiva de grupos organizados (FONAPRACE, UNE, ANDIFES) na consolidação da assistência estudantil em âmbito institucional e o reconhecimento legal enquanto política pública de direito [...]” (KOLWASKI, 2012, p. 97).

Nesse prisma, o PNAES configura-se como a base legal das ações voltadas para a assistência ao estudante das IFES, tendo como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal (BRASIL, 2010). Desta forma, Magalhães defende que:

Enquanto uma política social, a assistência estudantil destina-se a promover igualdade de oportunidades aos estudantes de grupos desiguais como os oriundos das classes populares, os negros, os indígenas, os deficientes físicos, etc. que estão tendo acesso à educação superior, numa perspectiva de expansão dos direitos sociais e de ampliação da cidadania. (MAGALHÃES, 2013, p. 45).

Portanto, o PNAES representa a regulamentação da AE a nível nacional, norteando as ações desta política nas IFES. Os seus objetivos estão atrelados à democratização das condições de permanência dos jovens no ensino superior federal, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais, visando reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

A materialização da AE acontece por meio de um conjunto de ações direcionadas aos/às estudantes dos cursos de graduação, que se enquadram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no sentido de minimizar os reflexos das desigualdades sociais no âmbito do ensino superior e ampliar as possibilidades da permanência com qualidade, visando o sucesso acadêmico, alcançado quando há a conclusão do curso de graduação dentro do prazo esperado. “[...] No contexto de reestruturação por que passam as universidades públicas, a

⁶ A ANDIFES é a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, que fora criada em 1989, constituindo-se como a representante oficial das Universidades Federais. Esta Associação, juntamente com o FONAPRACE e as lideranças estudantis, teve grande contribuição para dar mais visibilidade à Assistência Estudantil (FONAPRACE, 2012).

assistência estudantil é peça fundamental para garantia do sucesso do processo de expansão e democratização e, ainda, para a concretização do direito à educação” (MAGALHÃES, 2013, p. 70). A autora considera, também, que a AE é fundamental para que haja igualdade de oportunidades para o sucesso acadêmico dos estudantes das camadas populares. Nesse sentido, considerando que, para a efetivação do direito à educação superior não é suficiente apenas a garantia do acesso, mas também a permanência, a AE se materializa como um importante instrumento de efetivação do direito à educação, devendo ser cada vez mais fomentada pelo Estado.

Assim, o PNAES é uma das formas de enfrentamento à retenção, assegurando que as ações de AE devam abranger áreas relacionadas às necessidades básicas do estudante de graduação, como alimentação, moradia e saúde, bem como outras necessidades: transporte, apoio pedagógico, creche, cultura, inclusão digital, esporte e ações voltadas para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010). “[...] Percebe-se, então, que a proposta do PNAES é articular diferentes áreas e, conseqüentemente, diferentes políticas sociais, visando garantir um padrão de proteção social amplo [...]” (IMPERATORI, 2017, p. 295).

Dessa maneira, é importante refletirmos acerca das áreas de cobertura do PNAES, uma vez que elas indicam que a permanência com qualidade do estudante no ensino superior não está limitada ao atendimento das suas necessidades básicas e materiais, mas engloba também um conjunto de fatores que atendam às necessidades subjetivas dos estudantes, entendendo-os numa perspectiva de totalidade. Portanto, compreendemos que a AE, nos moldes do que estabelece o PNAES, não deve se limitar aos auxílios ofertados através de pecúnia, mas também abarcar oferta de serviços de apoio, que visem suprir necessidades estudantis que não podem ser atendidas através de repasse financeiro, como é o caso do apoio pedagógico e psicológico.

Concordamos assim, com o entendimento de Dumaresq (2014, p. 45) de que:

A política de assistência estudantil, embora não possa prescindir da questão financeira, deve ser trabalhada em consonância com os aspectos pedagógicos e psicossociais, ou seja, com suporte em uma política pública de assistência estudantil não apenas voltada para a subsistência material, mas também preocupada com as questões emocionais, pensando a pessoa como um todo.

O Programa deixa a cargo de cada IFES a definição dos critérios e metodologia de seleção, o que consideramos positivo, pois permite que cada Instituição organize a seleção, de acordo com as especificidades da sua realidade. Além disso, estabelece como público-alvo

prioritário para ser atendido os estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, podendo as IFES fixarem outros requisitos.

Desta maneira, o PNAES configura-se como uma política seletiva e focalizada, que atende a um público específico. É diante dessa configuração que Macedo (2017) considera que a AE está no rol das políticas sociais, tendo em vista que,

As políticas sociais executadas dentro do modelo capitalista geralmente são focalizadas e seletivas e atendem à [sic] determinados grupos ou indivíduos em situação de desvantagem ou vulnerabilidade social, econômica ou cultural (MACEDO, 2017, p. 20).

Ainda quanto ao público beneficiário do Programa, Imperatori (2017, p. 297) ressalta que “outro aspecto interessante é observar que o usuário da assistência estudantil é o próprio estudante e não sua família, o que agrega um caráter individual ao programa”. Apesar disto, estudos como os de Barbosa (2015) e Abranches e Macedo (2019) mostram que os estudantes utilizam o auxílio também para despesas extra-acadêmicas, como ajudar a família, o que revela a situação de extrema vulnerabilidade na qual alguns estudantes estão inseridos. Esse contexto nos faz refletir como as expressões da questão social estão imbricadas no seio da Universidade, sobretudo, em um contexto de políticas neoliberais, que, como vimos, acirra ainda mais a desigualdade social, e, desta forma, sem a AE esses/as estudantes, possivelmente, estariam fadados a desistirem de seus cursos.

[...] Por isso, é importante considerar o pressuposto da assistência estudantil de que fatores socioeconômicos interferem na trajetória dos estudantes nos seus cursos de graduação, gerando inclusive abandono escolar. Isso é um avanço ao se compreender que o desempenho acadêmico não é resultado do binômio capacidade-oportunidade, mas que inclui outros elementos, tais como a situação socioeconômica expressa por moradia, alimentação, transporte, entre outros (IMPERATORI, 2017, p. 298).

Analisando o cenário histórico da AE no Brasil, observamos que o PNAES representou uma medida importante para sua consolidação, uma vez que foi a primeira legislação que tratou especificadamente desta política, garantindo inclusive orçamento próprio para sua materialização. Assim, a AE passou ao patamar de direito, devendo ser assegurada aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como condição essencial para viabilizar a permanência no ensino superior. Porém, é preciso superar a ideia assistencialista que ainda permeia a AE no Brasil e que fragiliza a luta por uma política cada vez mais

adequada às necessidades dos estudantes. E, nessa perspectiva, é preciso que o estudante beneficiário seja visto enquanto um sujeito de direito, que não deve se conformar com o que está posto, mas sim buscar, cada vez mais, melhorias para a AE.

Partindo desse entendimento da assistência estudantil como direito, resta claro que os recursos utilizados para promovê-la devem ser encarados como investimento, pois o resultado alcançado será a formação de jovens capacitados com perfil para ocuparem papéis estratégicos na sociedade (DUMARESQ, 2014, p. 45).

Ressaltamos que a conquista obtida através do PNAES não pode estancar a luta por melhores condições de permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior, tendo em vista que a regulamentação do PNAES se dá através de Decreto, o que deixa o Programa vulnerável às decisões políticas. É preciso, portanto, que a AE passe ao patamar de política de Estado, sendo regulamentada por Lei.

Com relação às pesquisas acadêmicas realizadas tendo como foco a política de AE e a permanência do estudante, os achados têm comprovado a eficácia do PNAES na viabilização da permanência dos estudantes na Universidade (BARBOSA, 2015; MACEDO, 2017; COSTA e SILVA, 2018; ABRANCHES e MACEDO, 2019). Além dessa perspectiva principal quanto à contribuição do PNAES para a permanência do estudante, outros apontamentos são realizados, como veremos a seguir.

Barbosa (2015) realizou pesquisa entre os estudantes contemplados com a AE na Universidade de Brasília (UNB) e verificou que os estudantes consideram que a AE contribui para a permanência na Universidade, mas a concepção e a forma como é utilizado o benefício varia de acordo com a realidade socioeconômica do estudante. Alguns consideram que o auxílio é suficiente para atender as necessidades, não sendo necessário realizar atividade remunerada complementar, outros o vê como uma ajuda mínima que não afasta a necessidade de exercer algum tipo de atividade remunerada para conseguir sobreviver. Nessa ambientação, a maioria dos estudantes considerou que o valor do auxílio ofertado não é suficiente para a permanência com qualidade.

Visando comprovar a eficácia do PNAES, Macedo (2017) analisou o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas que eram contemplados com o PNAES e os cotistas sem acesso ao PNAES, na UFPB, e verificou que os estudantes que ingressaram através de cotas e que tinham acesso aos auxílios do Programa tiveram desempenho melhor, apresentando um percentual de permanência de 96%, enquanto, para os demais, o percentual foi de 79%. Não obstante, o estudo em tela identificou também que o Programa, no âmbito da UFPB, não foi

eficaz em alguns pontos, como: tempo de espera para o estudante começar a ser beneficiado; atendimento a todas as áreas do PNAES; transparência, na participação estudantil; e, ainda, identificou que a quantidade de benefícios ofertados não é compatível com a quantidade de estudantes que ingressam por cotas.

Costa e Silva (2018), por sua vez, apontam que a participação em oportunidades de mobilidade nacional e internacional e em atividades de ensino, pesquisa e extensão (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID) se dá, preferencialmente, por pessoas de estratos de renda mais elevado e que, portanto, é imprescindível que as IFES promovam políticas de AE que contribuam para uma condição de equidade no âmbito da educação superior. Para além da pecúnia, as autoras consideram fundamental o acompanhamento psicossocial e pedagógico, como formas de apoio educacional. Esse mesmo entendimento teve Paula (2017), ao criticar as políticas assistencialistas que se restringem a oferecer auxílios financeiros aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, “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).

Na pesquisa de Costa e Silva (2018), foi apontado, ainda, que a Política de AE deve agir contra a situação de vulnerabilidade que afeta o estudante e compromete as oportunidades acadêmicas, a formação qualificada e o rendimento acadêmico do estudante, assim, a AE deve visar a permanência qualificada. Na pesquisa das autoras, também ficou marcada a eficácia da AE na melhoria da permanência dos estudantes que têm acesso a esta; no entanto, foi apontado também que há uma discrepância entre a demanda e a oferta, uma vez que o número de estudantes que ingressam por cotas nas IFES não vem acompanhado da cobertura pelas ações de AE.

Abranches e Macedo (2019), ao analisarem a realidade da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), verificaram que mais de 80% dos estudantes contemplados com a AE consideram que esta contribui para a permanência na Universidade e, ao serem indagados sobre o que a não oferta poderia acarretar, quase 50% dos estudantes responderam que desistiriam do curso. A pesquisa mostrou, ainda, que quase 30% dos estudantes utilizam o auxílio para ajudar a família e que 61% dos estudantes entrevistados afirmam que contam apenas com o auxílio da AE para se manter na Universidade, embora a maioria considere que o valor do auxílio não é suficiente, representando assim, uma fragilidade. Outra fragilidade encontrada na pesquisa foi quanto à realização de ações que auxiliem os estudantes no seu

desenvolvimento acadêmico; quanto a este critério, parte significativa dos estudantes não identifica esse tipo de atividade na AE.

Antes de nos encaminharmos para a conclusão deste tópico, consideramos necessário fazer uma ressalta quanto ao entendimento de permanência para além da AE, conforme mencionamos no capítulo anterior com base nos estudos de Nogueira e Silva (2015), Gimenez, Lima e Maciel (2016) e Heringer (2018). Aqui nos propomos a discutir o PNAES enquanto estratégia para a permanência na Educação Superior, sobretudo, dos estudantes que ingressaram e ingressam a partir das políticas de expansão e democratização do acesso. No entanto, é importante registrar que a permanência, enquanto fenômeno multifacetado, deve também ser promovida por políticas institucionais que visem melhorar a infraestrutura física das Universidades, melhorias na metodologia de ensino, na organização curricular, aumento do quantitativo de bolsas de ensino, pesquisa e extensão, dentre outras. Assim, a AE é apenas uma das medidas que devem ser fortalecidas para viabilizar a permanência dos estudantes na Educação Superior.

Diante do exposto, é consensual que o PNAES tem contribuído para melhorar a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas IFES e que a regulamentação deste Programa através de Decreto representou um avanço, uma vez que fortaleceu a AE enquanto direito. No entanto, desafios ainda são postos ao Programa, principalmente no que diz respeito à necessidade de ampliar o acesso a um maior número de estudantes, bem como melhor estruturar as ações de AE para que possam abarcar todas as áreas do PNAES, e, ainda superar a predominância de auxílio ofertado através de pecúnia, pois ficou comprovado que, para além das necessidades materiais, os estudantes também apresentam outras vulnerabilidades que interferem na sua permanência com qualidade e que, portanto, devem ser alvo das ações da AE. É preciso romper com uma AE meramente financeira e adentrar em uma perspectiva mais dinâmica e humanizada, que esteja atenta às necessidades sociais, pedagógicas e psicológicas dos estudantes.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

A Universidade Federal da Paraíba foi criada pela Lei Estadual nº 1.366/1955, sendo constituída pela junção de algumas faculdades que atuavam no Estado, inicialmente recebendo o nome de Universidade da Paraíba. Em 1960, a UFPB é federalizada e passa a integrar o Ministério da Educação e Cultura, conforme regulamenta a Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960 (BRASIL, 1960).

A estrutura da UFPB é multicampi, sendo composta atualmente pelos campi I, II, III e IV, localizados nas seguintes cidades, respectivamente: João Pessoa, Areia, Bananeiras e Rio Tinto/Mamanguape. É importante ressaltar que o campus I possui, além da sede, mais duas unidades, sendo uma localizada no bairro de Mangabeira e outra na cidade de Santa Rita. Além disso, destacamos que o campus IV da UFPB foi criado em 2005 (UFPB, 2018b), como resultado do Programa Expandir, que, conforme vimos anteriormente, correspondeu à primeira fase da expansão promovida pelo Governo Lula.

Visando verificar como ocorreu a evolução dos cursos, das vagas e das matrículas na UFPB a partir do processo de expansão iniciado no ano de 2003, fizemos levantamento dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior, elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Verificamos, portanto, que, entre os anos de 2003 a 2007, há um pequeno aumento desses quantitativos, o que já indica um resultado positivo do Programa Expandir; no entanto, o maior aumento acontece a partir do ano de 2009, em que a elevação do número de cursos foi quase o dobro se compararmos com o ano de 2007, além disso, o número de vagas e de matrículas também subiu significativamente. Vemos, desta forma, a importância de Políticas Públicas, como o REUNI, para a elevação desses índices. Outro fato que nos chama atenção é que, a partir de 2015, há uma queda no número de cursos de graduação presencial da UFPB e que o número de vagas oferecidas caiu entre 2013 e 2015, voltando a crescer a partir de 2017, mas de forma tímida, conforme vemos no quadro 5.

QUADRO 5 - Quantitativo de cursos, vagas oferecidas e matrículas na graduação presencial da UFPB

ANO	Nº DE CURSOS	Nº DE VAGAS	Nº DE MATRÍCULAS
2003	42	3457	15252
2005	44	3436	15456
2007	58	4407	16464
2009	103	6305	21608
2011	116	7776	25996
2013	126	8255	26587
2015	123	7680	28300
2017	112	7870	25971
2019	112	7922	25030

Fonte: Inep (2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019). Elaborado pela autora (2021).

Outros dados que consideramos pertinente trazermos é com relação à quantidade de cursos, matrículas e vagas presenciais oferecidas nas IFES da Paraíba. Verificamos, portanto, que a UFPB tem grande representatividade no ensino superior do Estado, abarcando a maioria

dos cursos, matrículas e vagas presenciais disponíveis para este nível de ensino, conforme demonstra o quadro 6.

QUADRO 6 - Número de cursos, matrículas e vagas oferecidas na graduação presencial por IFES da Paraíba

INSTITUIÇÃO	TOTAL DE CURSOS	NÚMERO DE MATRÍCULAS	VAGAS
UFPB	112 (48,70 %)	25.030 (50,87%)	7.922 (51,37%)
UFCG	78 (33,91%)	16.132 (32,78%)	4.815 (31,22 %)
IFPB	40 (17,39 %)	8.044 (16,35%)	2.685 (17,41 %)
TOTAL	230 (100%)	49.206 (100%)	15.422 (100%)

Fonte: Inep (2019). Elaborado pela autora (2021)

Ainda com relação aos desdobramentos do REUNI na UFPB, Castelo Branco e Jezine (2013) afirmam que, no ano de 2010, a UFPB cria um sistema próprio de cotas chamado de Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV). “[...] Todavia, a implantação somente ocorreu nos Processos Seletivos de 2011, com 25% das vagas de todos os cursos destinadas a alunos de escolas públicas, sendo distribuídas entre negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (5%) [...]” (CASTELO BRANCO; JEZINE, 2013, p. 67). Esse sistema tinha a intenção de aumentar gradualmente o percentual da reserva de vagas, mas com a Lei de Cotas, o percentual foi fixado em 50% a partir do ingresso para as vagas do ano de 2013. Desta forma, já a partir de 2011, a UFPB amplia a possibilidade de acesso a grupos que muitas vezes não conseguiam transpor as barreiras dos processos seletivos e, portanto, ficavam à margem do ensino superior.

Em estudo realizado por Castelo Branco, Jezine e Nakamura (2013) com candidatos aprovados para a UFPB por meio do Processo Seletivo Seriado (PSS), no período de 2008 a 2012, foi verificado que o percentual de estudantes que se declararam brancos caiu de 48,2% para 38,6%, entre os anos de 2008 e 2012, enquanto que o percentual de estudantes negros e pardos passou de 45,7% para 55,5%, portanto, ultrapassou o percentual de brancos. Outra mudança significativa no perfil dos estudantes foi com relação à origem escolar, tendo em vista que a pesquisa registrou que, entre os anos de 2008 e 2012, o percentual de estudantes egressos de escola pública da Paraíba passou de 38,2% para 56,7%. A pesquisa em tela registrou, ainda, um crescimento no percentual de estudantes com renda per capita familiar de até 02 salários-mínimos.

Portanto, fica comprovada a mudança gradual de perfil dos estudantes que ingressam na UFPB, requerendo desta Instituição políticas consolidadas para a permanência, uma vez

que investir em políticas de acesso sem o acompanhamento de políticas de permanência acaba por gerar um processo excludente dentro do sistema de ensino.

O próprio PDI 2019-2023 da UFPB reconhece que

[...] houve uma mudança significativa no perfil dos discentes ingressantes na UFPB, demandando iniciativas inovadoras e proporcionando novos desafios pedagógicos e acadêmicos. Esses novos desafios exigem uma ampliação nos investimentos, de modo a garantir a permanência e a diplomação/certificação dos estudantes assistidos pelas políticas afirmativas (UFPB, 2019a, p. 56).

Com relação à estrutura organizativa do campus I da UFPB, no qual desenvolvemos nossa pesquisa, é importante destacarmos que este é composto por 13 Centros de Ensino: Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Centro de Ciências Médicas, Centro de Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Centro de Tecnologia, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Ciências Jurídicas, Centro de Biotecnologia, Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Centro de Energias Alternativas e Renováveis, Centro de Informática, Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional – Unidade Lynaldo Cavalcanti/Mangabeira (UFPB, 2021). Dessa maneira, os cursos oferecidos neste campus abrangem todas as áreas de ensino classificadas pela CAPES, o que diversifica as necessidades acadêmicas do público-alvo da AE.

A unidade sede do campus I da UFPB abarca ainda 08 Pró-reitorias que complementam a estrutura organizativa da Instituição. Destas Pró-reitorias, nos debruçaremos no próximo tópico acerca da PRAPE, que, como já vimos anteriormente, é o setor responsável por gerenciar a oferta de auxílio aos estudantes de graduação.

5.3 A MATERIALIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPB

A assistência ao estudante na UFPB era inicialmente promovida pela Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC), no entanto, no PDI 2009-2012, foi planejada a divisão desta Pró-reitoria, para a criação da Pró-reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante, como forma de valorização da AE na Instituição.

Nessa ambientação, em 31 de agosto de 2010, através da Resolução nº 29/2010 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), é criada a PRAPE tendo como fundamentação, além da Constituição Federal de 1988 e do Decreto do PNAES, a necessidade de ampliar, integrar e dar maior efetividade às ações de AE e ainda o fato da UFPB ter adotado um sistema de reserva de vagas “para estudantes egressos de escolas

públicas e para os autos-declarados negros, indígenas e pessoas com deficiência” (UFPB, 2010, p. 01). Portanto, consideramos que a criação da PRAPE representou um avanço na consolidação da AE na UFPB, uma vez que, ao destinar um setor exclusivo para essa atividade, possibilitou que as ações de assistência ao estudante tivessem mais visibilidade e consequente ampliação.

A PRAPE tem como uma das suas competências “planejar, coordenar e controlar as ações relacionadas à Assistência ao Estudante” (UFPB, 2010, p. 02). Atualmente a sua estrutura organizativa é formada pela Superintendência de Restaurantes Universitários (SRU) e pela Coordenação de Assistência e Promoção Estudantis (COAPE).

Para o desenvolvimento de suas atividades, esta Pró-reitoria conta com uma equipe multidisciplinar formada por Administrador, Assistentes Sociais, Pedagoga, Psicólogos, Médica e Nutricionistas, além de contar também com o apoio da equipe administrativa.

O público-alvo da AE na UFPB é formado por estudantes preferencialmente egressos de escola pública e exclusivamente com renda bruta per capita familiar de até 1,5 salário-mínimo. Além desses critérios, a UFPB também estabelece critérios próprios, conforme autorizado pelo PNAES, como é o caso do requisito de estar cursando a primeira graduação, para acessar os auxílios estudantis, o que torna a AE cada vez mais focalizada e seletiva, marca das políticas sociais no âmbito do neoliberalismo.

O atendimento ao estudante acontece, principalmente, através da oferta de auxílios pecuniários, conforme demonstraremos no quadro 7.

QUADRO 7 - Auxílios oferecidos pela PRAPE/UFPB, com descrição e natureza, de acordo com as áreas estratégicas do PNAES

ÁREA ESTRATÉGICA DO PNAES	AUXÍLIO OFERECIDO	DESCRIÇÃO	NATUREZA
MORADIA	Moradia	É uma ajuda de custo para as despesas com habitação e destina-se aos estudantes que vieram residir na cidade sede do curso matriculado, exclusivamente, para cursar a primeira graduação.	Pecuniária
	Residência Universitária	O Auxílio Residência Universitária consiste na concessão de acesso e uso das dependências da Residência Universitária, acesso às refeições do Restaurante Universitário e uma prestação pecuniária para custeio da alimentação nos finais de semana, materiais de higiene pessoal e material de apoio pedagógico. Destina-se aos estudantes que vieram	Prestação de serviço e pecuniária

ÁREA ESTRATÉGICA DO PNAES	AUXÍLIO OFERECIDO	DESCRIÇÃO	NATUREZA
		residir na cidade sede do curso matriculado, exclusivamente, para cursar a primeira graduação.	
ALIMENTAÇÃO	Auxílio alimentação	É destinado aos discentes das unidades acadêmicas que não dispõem do serviço de restaurante universitário.	Pecuniária
	Restaurante universitário	O auxílio restaurante universitário permite o acesso ao restaurante universitário, em dias letivos, aos estudantes contemplados com o auxílio residência universitária e auxílio restaurante universitário.	Prestação de serviço OBS: atualmente está como auxílio pecuniário, devido ao fechamento temporário do RU em atendimento à situação de emergência de saúde causada pela Pandemia.
TRANSPORTE	Auxílio transporte	O auxílio transporte é uma ajuda de custo aos estudantes para locomoção no trajeto residência-UFPB e UFPB-residência, tendo o valor definido em faixas, conforme a localização da residência do núcleo familiar do estudante. É importante ressaltar que a portaria 02/2020 – PRAPE regulamenta as cidades que se enquadram no recebimento do auxílio e a respectiva faixa.	Pecuniária
ATENÇÃO À SAÚDE	Atendimentos de psicologia	Atendimento individualizado	Assistencial
	Atendimentos médicos	Ainda está sendo estruturado, iniciou pouco antes do início do trabalho remoto, instituído em decorrência da pandemia causada pelo novo Coronavírus.	Assistencial
INCLUSÃO DIGITAL	-----		
CULTURA	-----		
ESPORTE	-----		
CRECHE	Auxílio creche	É uma ajuda de custo para subsidiar pagamento de creche ou cuidador particular, sendo destinada ao aluno com filho com mais de 06 meses e menor de 04 anos de idade.	Pecuniária
APOIO PEDAGÓGICO	Atendimento pedagógico	Atendimento individualizado por demanda espontânea	Assistencial
	Apoio em eventos	Pagamento de passagem ou inscrição para participar de evento acadêmico	Pecuniária

ÁREA ESTRATÉGICA DO PNAES	AUXÍLIO OFERECIDO	DESCRIÇÃO	NATUREZA
<p style="text-align: center;">ACESSO, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO</p>	<p style="text-align: center;">Auxílio aluno apoiador em parceria com o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)</p>	<p>É desenvolvido por meio da seleção/atuação de estudantes apoiadores que assumirão atividades junto aos estudantes com deficiência, respeitando-se as peculiaridades, as necessidades educacionais de cada área de deficiência ou alteração decorrente de sequelas física motora, auditiva, visual, de transtornos globais do desenvolvimento/TEA (transtorno do espectro autista), TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) e outras demandas pedagógicas.</p>	<p style="text-align: center;">Pecuniária</p>

Fontes: Editais nº 04 e 05 - PRAPE/COAPE/UFPB e 08/2020 CIA/UFPB e Decreto 7234/2010. Elaborado pela autora (2021)

É importante registrar que, no ano de 2020, a UFPB ofertou dois auxílios na área de inclusão digital, o auxílio inclusão digital e o auxílio instrumental, porém, eles foram criados em caráter emergencial, para atender à demanda dos estudantes diante do formato de aulas remotas, implantado em decorrência da Pandemia causada pelo novo Coronavírus. Portanto, ainda não sabemos se, quando do retorno às aulas presenciais, será ofertado algum tipo de auxílio para cobrir essa área do PNAES.

Com relação às áreas da cultura e do esporte, no momento não há nenhuma ação que vise atendê-las. Conforme o relatório de gestão de 2018, neste ano foi implantado o auxílio Desporto, Artístico e de Inclusão Digital (DAID), que visava repassar um valor pecuniário aos estudantes que participassem dos projetos indicados no seu edital de seleção; no entanto, era um auxílio temporário e o prazo de vigência já foi encerrado, conforme regulamentação do último edital de seleção (Edital nº 01/2019 – PRAPE/COAPE/UFPB). É importante ressaltar que, no nosso entendimento, este auxílio era extremamente focalizado, pois além dos critérios de seleção adotados comumente pela PRAPE, ainda era exigida a participação prévia nos projetos elencados no edital para que os estudantes pudessem concorrer.

Portanto, as áreas citadas ainda precisam ser exploradas pela AE da UFPB, visando um atendimento integral ao estudante.

No quadro a seguir, vemos a quantidade de estudantes assistidos por auxílio e percebemos que há uma concentração de auxílios ofertados nas áreas de moradia e alimentação, que são consideradas necessidades elementares do ser humano, mas que também indica que é necessária a ampliação de auxílios para atender a outras áreas estratégicas do

PNAES, sobretudo, levando em consideração que as áreas da cultura e do esporte estão desassistidas no momento.

QUADRO 8 - Quantidade de estudantes assistidos por auxílio

AUXÍLIO	QUANTIDADE DE ESTUDANTES ASSISTIDOS ⁷
Restaurantes Universitários (Número de alunos atendidos/dia)	4.053
Residências Universitárias	830
Auxílio-moradia	2.752
Auxílio-alimentação	3.071
Programa Bolsa Apoiador	122
Auxílio transporte	358
Auxílio creche	50
Auxílio de esporte, cultura e inclusão digital	71

Fonte: Relatório de gestão 2019. Elaborado pela autora (2021)

O ingresso nos auxílios acontece através de seleção regida por edital, no qual contém as regras de acesso e permanência. O processo de seleção é conduzido pela equipe de Serviço Social que, ao realizar a análise socioeconômica do estudante, emite Parecer Social com a pontuação correspondente ao grau de vulnerabilidade socioeconômica apresentado.

A periodicidade de lançamento dos editais deveria ser ao início de cada semestre letivo, com vistas a oferecer o suporte necessário aos estudantes que ingressam na UFPB; no entanto, nem sempre é possível, devido às incertezas orçamentárias, sobretudo, dos últimos anos. Essa dificuldade orçamentária vem sendo registrada nos relatórios de gestão da UFPB como um fator exógeno que interfere diretamente no pagamento das despesas, deixando a Instituição na incumbência de organizar as prioridades a serem pagas (UFPB, 2016, 2017, 2018b). No relatório de gestão do ano de 2018 fica nítida a realidade de precarização que as IFES vêm enfrentando no contexto das políticas neoliberais:

Todas as instituições públicas passaram por dificuldades ao longo dos últimos anos e com a Universidade Federal da Paraíba não foi diferente. O cenário atual marcado por restrição econômica grave com cortes de recursos, número de aposentadorias acima da média, além da indefinição na política de educação que orienta as IFES, por conta das mudanças no governo federal, tem trazido incertezas que atrapalham o fluxo normal da gestão (UFPB, 2019c, p. 06).

⁷ É importante esclarecer que a soma de todos os auxílios não corresponde ao quantitativo real de estudantes contemplados com a AE, pois há alguns auxílios que são acumuláveis e, portanto, podem acontecer casos em que o estudante é contemplado com mais de um auxílio.

Acrescentamos que, além dos auxílios pecuniários e dos que são prestados diretamente ao estudante, é importante registrar que a PRAPE dispõe de atendimento social, médico, pedagógico e psicológico direcionado, preferencialmente, aos estudantes contemplados com a AE. No entanto, enfatizamos que os atendimentos são realizados de forma pontual e por demanda espontânea ou encaminhamento de algum setor da Universidade. Desta forma, enquanto profissional que compõe a equipe de Serviço Social, sentimos falta de uma maior integração na atuação destas equipes, no sentido de proporcionar um atendimento multidisciplinar ao estudante, bem como observamos a necessidade de colocar em prática o acompanhamento acadêmico sistemático dos estudantes que são contemplados com a AE.

Com relação ao acompanhamento acadêmico sistemático, consideramos importante registrar que a PRAPE ainda não dispõe de um plano destinado a esta atividade. Há algumas regulamentações nos editais de seleção, bem como a Portaria nº 13/2019-PRAPE, que apresenta as diretrizes do acompanhamento acadêmico e da permanência dos alunos assistidos por auxílios do PNAES, mas que não chegou a ser colocada em prática devido às alterações acadêmicas que a Pandemia de COVID-19 provocou⁸. Não obstante, é mister assinalar que, apesar de haver essa Portaria, é necessário ainda definir como será o fluxo de atendimento dos estudantes que entrarão em acompanhamento acadêmico, sendo, portanto, uma ação que precisa de um planejamento para ser executada.

É importante ressaltarmos também que o viés do acompanhamento acadêmico não deve ser punitivo, mas sim no sentido de prestar apoio aos estudantes que apresentam alguma dificuldade durante o processo de diplomação, contribuindo, assim, para a melhoria da sua permanência, evitando e/ou reduzindo as situações de retenção e evasão desses estudantes, conforme preconizam o PNAES e o PDI 2019-2023 da UFPB.

Analisando os relatórios de gestão da UFPB referentes aos últimos cinco anos, verificamos que consta no relatório de gestão do ano de 2016 que uma das atividades realizadas pela PRAPE foi o contato com as coordenações dos cursos, cujo objetivo era realizar parceria para um acompanhamento contínuo de todos os alunos assistidos, que deveria ser realizado, semestralmente, com vistas a cumprir com os objetivos do PNAES. Já no relatório de 2017 informa que houve a

Consolidação de ações conjuntas PRAPE/COAPE, PRG e as coordenações dos cursos de graduação, visando a um acompanhamento contínuo de todos

⁸ Considerando este contexto atípico causado pela Pandemia de COVID-19, a PRAPE lançou a Portaria nº 01/2021 - PRAPE, que estabelece o Acompanhamento Acadêmico em Período Remoto, de caráter Emergencial, Excepcional e Transitório.

os alunos assistidos com vistas a estabelecer procedimentos necessários para a permanência destes. (UFPB, 2018b, p. 26).

Essa atividade não foi citada nos relatórios de gestão dos anos de 2018 e 2019, e, atualmente não temos conhecimento dessa ação conjunta entre a PRAPE, a Pró-Reitoria de Graduação (PRG) e as coordenações de curso. No entanto, é um ponto a ser levado em consideração pela Gestão da AE da UFPB, tendo em vista que consta, como meta no PDI 2019-2023, “acompanhar semestralmente de forma sistemática e contínua as atividades acadêmicas de 100% dos estudantes assistidos através de parceria com todas as coordenações de cursos de graduação presencial” (UFPB, 2019a, p. 49).

Ainda analisando os últimos cinco relatórios de gestão, percebemos que outro ponto destacado nos documentos dos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018 foi a dificuldade da realização de algumas atividades da AE, devido ao quadro reduzido de servidores da PRAPE. Consideramos que essa dificuldade não foi sanada, tendo em vista que atualmente nossa equipe permanece reduzida; como exemplo, citamos a Pedagogia que dispõe de apenas uma profissional. Registramos, ainda, que uma das metas estipuladas pelo PDI 2019-2023 da UFPB, relacionada à gestão acadêmica – assistência estudantil –, é o aumento de 40% de pessoal técnico capacitado para acompanhamento psicológico, social, acadêmico e pedagógico dos estudantes assistidos.

Após esse apanhado geral acerca do funcionamento da AE na UFPB, nos próximos tópicos apresentaremos a análise dos dados da nossa pesquisa.

5.4 RETENÇÃO DE ESTUDANTES CONTEMPLADOS COM A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPB: PANORAMA GERAL

Abordaremos a partir de agora o resultado da nossa pesquisa referente à retenção entre os estudantes contemplados com a AE na UFPB. Esta primeira explanação está relacionada aos dados obtidos através de pesquisa documental realizada no SIGAA e no Portal da Transparência do Governo Federal, que nos possibilitou traçar um perfil geral dos estudantes retidos, bem como da própria retenção.

Consideramos importante, inicialmente, apresentarmos o total de estudantes retidos, dividido por área do conhecimento, conforme classificação da CAPES (2017).

QUADRO 9 - Estudantes retidos por área do conhecimento

ÁREAS DA CAPES	QUANTIDADE DE ESTUDANTES	%
ENGENHARIAS	62	28,05%
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	43	19,46%
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	36	16,29%
CIÊNCIAS HUMANAS	23	10,41%
CIÊNCIAS DA SAÚDE	17	7,69%
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	17	7,69%
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	09	4,07%
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	09	4,07%
MULDISCIPLINAR	05	2,26%
TOTAL	221	100,00%

Fonte: STI (2019b). Elaborado pela autora

A partir do quadro 9, verificamos que o total de estudantes contemplados com AE, que deveria ter concluído seus cursos no período 2019.2 ou em períodos anteriores e que permanecem com o vínculo ativo até o início desta pesquisa documental⁹ é de 221 estudantes. O maior número de estudantes retidos está nas áreas das engenharias, ciências sociais aplicadas e ciências exatas e da terra. Essas três áreas representam mais da metade da retenção, com um percentual de 63,80% em relação ao total. É importante registrar que essas áreas englobam cursos cuja organização curricular é composta, predominantemente, por disciplinas que envolvem cálculo matemático, como é o caso das engenharias, química, física, matemática, ciências contábeis, dentre outros, o que nos sugere que estas disciplinas têm grande influência na retenção estudantil¹⁰, precisando, assim, que seja oferecido um maior suporte pedagógico aos estudantes destas áreas.

5.4.1 Perfil socioeconômico dos estudantes retidos

Quanto à caracterização do perfil socioeconômico dos estudantes, trazemos dados referentes ao sexo biológico, cor/raça, cidade de procedência, situação de trabalho, renda per

⁹ A data do início da pesquisa documental foi 05 de agosto de 2021.

¹⁰ Acerca desta questão, a pesquisa de Silva (2017b), por exemplo, identificou que as três disciplinas que obtiveram maior índice de reprovação no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB foram: Cálculo Vetorial e Geometria Analítica, Cálculo Diferencial e Integral I e Física Geral I. Nesse mesmo direcionamento, Terra (2015, p. 62) apontou em sua pesquisa que, “[...] nos cursos que pesquisamos, podemos citar disciplinas como Cálculo, Vetores e Química, que apresentam um frequente percentual de reprovação”. Complementando essas considerações, citamos Lima (2018, p. 70), “De modo geral, percebeu-se um certo bloqueio nas disciplinas de que envolvem cálculo, com exceção do curso de Direito que não contempla disciplinas dessa natureza em sua grade curricular”.

capita e procedência escolar, os quais foram levantados por meio dos questionários preenchidos pelos estudantes quando participaram da seleção dos auxílios.

Em seguida, apresentamos os gráficos 1 e 2, que referem-se a informações acerca do sexo biológico e cor/raça dos estudantes, respectivamente.

GRÁFICO 1 - Sexo biológico dos estudantes

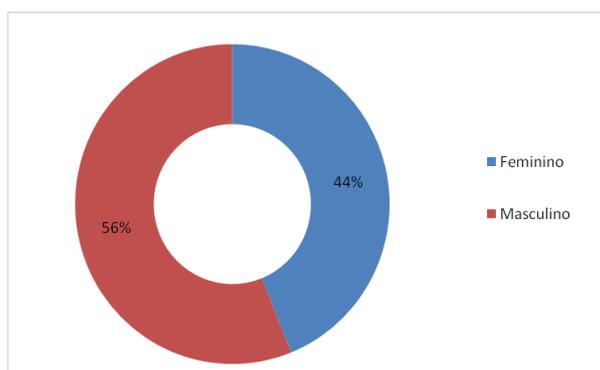
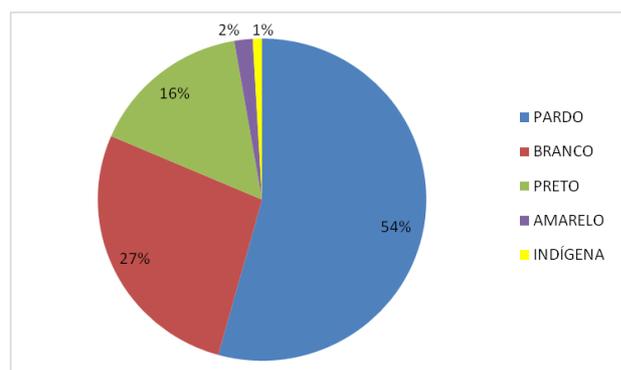


GRÁFICO 2 - Cor/raça dos estudantes

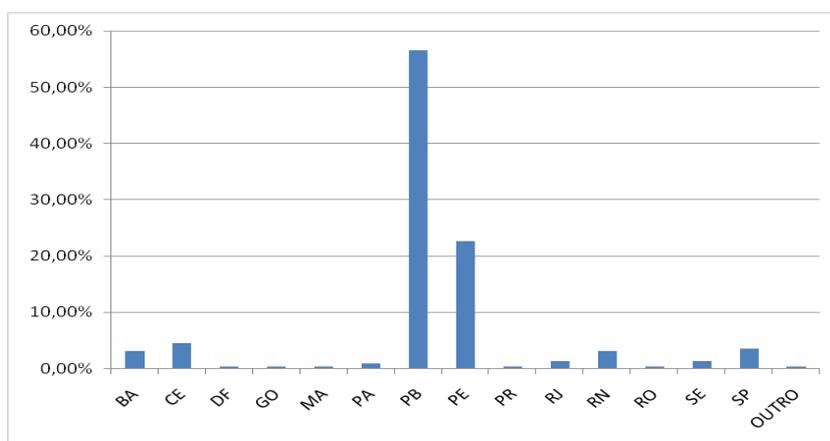


Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

Verificamos que, quanto ao sexo biológico, há uma predominância de estudantes do sexo masculino. Já no tocante à cor/raça, 70% dos estudantes retidos se autodeclararam como pardo ou preto. Esses dados nos sugerem que os estudantes que se autodeclararam pardo ou preto vivenciam com mais intensidade os fatores que influenciam a ocorrência da retenção discente.

O gráfico 3, a seguir, mostra o Estado de procedência dos estudantes.

GRÁFICO 3 - Estado de procedência dos estudantes

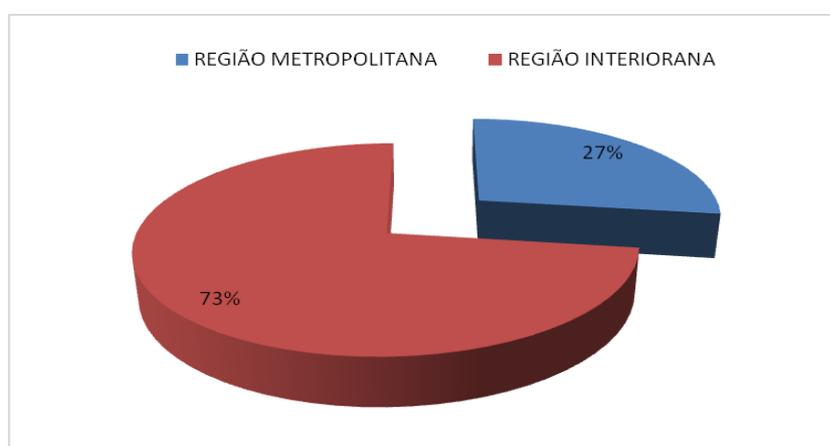


Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

Com relação ao Estado de procedência destes estudantes, o que primeiro nos chama atenção neste gráfico é que há estudantes de diversos Estados do país, o que pode ter sido favorecido pela implantação do ENEM/SISU, que permitiu uma maior mobilidade dos estudantes entre as IFES nacionais. Registramos também que um pequeno percentual dos estudantes retidos é proveniente de países africanos que, no gráfico, foi nomeado como outro.

Vemos de forma clara que mais de 50% dos estudantes retidos são procedentes do Estado da Paraíba, o que não significa dizer que estes estudantes são provenientes da região metropolitana¹¹ de João Pessoa, como veremos no gráfico 4.

GRÁFICO 4 - Região paraibana de procedência dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

Com base no gráfico 4, vemos que mais de 70% dos estudantes procedentes do Estado da Paraíba são da região interiorana. Portanto, analisando os dois gráficos entendemos que esses estudantes pesquisados provavelmente tiveram que deixar suas cidades de origem para cursarem a graduação, o que implica, na maioria das vezes, em ter que morar longe do seu núcleo familiar.

A nova realidade imposta pelo início da graduação, atrelada ao distanciamento da família, pode ocasionar impactos na vida do estudante, pois são mudanças bruscas que necessitam de habilidades para adaptação, que conforme discutimos no capítulo anterior com base em Oliveira (2015), nem todos os estudantes desenvolveram. Assim, “o ambiente acadêmico, nesse sentido, pode ser admitido a partir de duas formas de representatividade:

¹¹ Estamos considerando região metropolitana de João Pessoa as seguintes cidades: Alhandra, Bayeux, Caaporã, Cabedelo, Conde, Cruz do Espírito Santo, João Pessoa, Lucena, Pedras de Fogo, Pitimbu, Rio Tinto e Santa Rita, conforme dispõem as leis complementares de nº. 93, de 11 de dezembro de 2009 e 116, de 21 de janeiro de 2013.

projeção e sucesso para uns; inadaptação, insucesso e frustração para outros” (OLIVEIRA, 2015, p. 28).

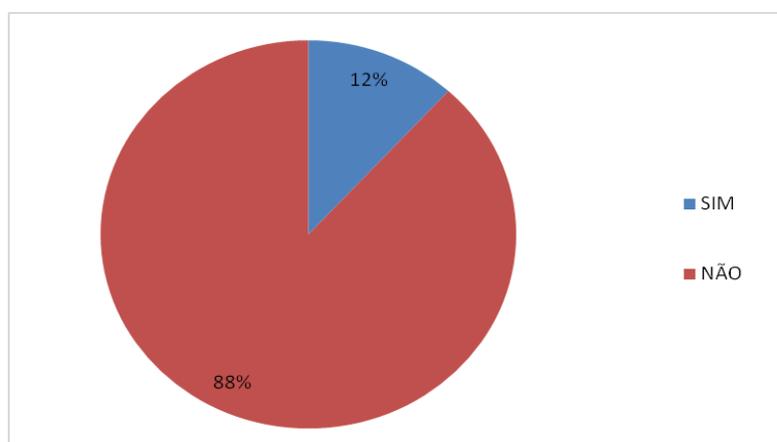
Se pararmos para pensar, o ingresso na graduação já representa uma enorme mudança na vida do estudante. Esse novo mundo que se abre ao estudante quando ele entra na Universidade é repleto de descobertas e desafios, é uma realidade totalmente diferente da que ele vivenciara até então na sua vida estudantil. Requer que ele desenvolva senso de responsabilidade, autonomia e disciplina.

Aliada a essas dificuldades já inerentes ao contexto universitário, a distância do núcleo familiar, que é vivenciada pela maioria dos estudantes pesquisados, também representa um forte processo de mudança. Além do distanciamento do apoio afetivo, novas obrigações da vida adulta são impostas sem que muitos destes estudantes estejam preparados para tamanha responsabilidade.

É realmente um momento muito complexo que estes estudantes vivenciam, sendo, portanto, necessário que o corpo técnico das Universidades esteja atento a estas situações e desenvolva um comportamento de empatia e acolhimento, além da necessidade também de oferecer apoio profissional a estes estudantes. “Desse modo, compreender as dificuldades iniciais do estudante para 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 [...]” (NUNES; VELOSO, 2015, p. 819).

A seguir, no gráfico 5, apresentamos a situação laboral dos estudantes da UFPB que estão em retenção e são contemplados com a AE.

GRÁFICO 5 - Situação de trabalho dos estudantes



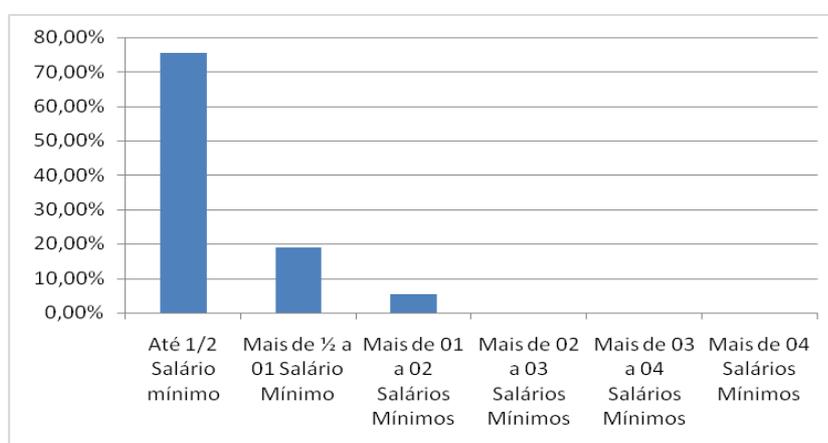
Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

Este gráfico demonstra que quase 90% dos estudantes pesquisados declararam que não trabalham. É interessante essa informação, pois como vimos no capítulo anterior, os seis estudos que analisamos apontaram a dificuldade de conciliar o trabalho e os estudos como um dos maiores promotores da retenção (TERRA, 2015; GAMA, 2015; MORAES, 2015; SILVA, 2017b; LAMERS, SANTOS e TOASSI, 2017; CAVALCANTE e EVANGELISTA, 2019). Já de acordo com nossa pesquisa, a dificuldade de conciliar o trabalho com a graduação não ficou evidenciada, uma vez que mais de 80% dos estudantes não trabalham.

Refletimos, portanto, que o fato da nossa pesquisa focar nos estudantes retidos que são contemplados com a AE, pode ter causado essa diferença em relação às demais pesquisas, assim, nosso estudo sugere que a AE tem contribuído para que os estudantes contemplados não precisem trabalhar durante a graduação e, nesse caso, a retenção está atrelada a outros fatores.

O gráfico 6, a seguir, mostra a distribuição dos estudantes em relação à renda per capita familiar.

GRÁFICO 6 - Renda per capita familiar dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora.

A partir do gráfico 6 verificamos que mais de 70% dos estudantes pesquisados possuem renda per capita familiar de até $\frac{1}{2}$ salário-mínimo, expressando a situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica em que estes estudantes estão inseridos. Esse expressivo dado nos induz a refletir acerca das dificuldades que estes estudantes e suas famílias enfrentam, o que praticamente inviabiliza a disponibilização de parte do orçamento familiar para despesas além das essenciais destinadas à sobrevivência. Essas dificuldades ficam mais elevadas quando levamos em consideração que grande parte desses estudantes é

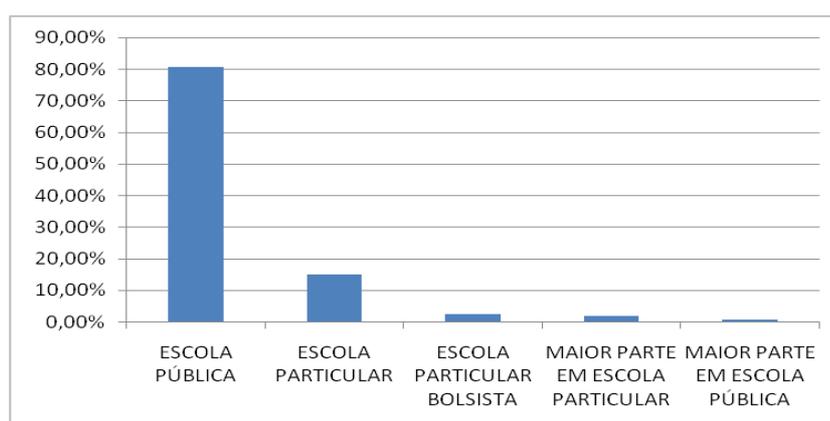
procedente de cidades distantes das unidades do campus I da UFPB, o que requer que estes discentes disponham de recursos financeiros para manter-se estudando em outra cidade.

Nessa ambientação, inferimos que a AE configura-se como uma importante estratégia que possibilita a permanência desses estudantes na graduação, uma vez que a maioria dos estudantes é assistida com os auxílios moradia e residência, o que representa grande suporte para aqueles que passam a residir temporariamente longe do seu núcleo familiar. Talvez, sem o apoio da AE esses estudantes ao invés de retidos, poderiam estar fazendo parte das estatísticas de evasão.

Além dessas despesas básicas impostas pela mudança de cidade, sabemos que a entrada na Universidade, mesmo que esta seja pública e gratuita, enseja a necessidade de arcar com despesas referentes a materiais e/ou instrumentos específicos e necessários para que o estudante possa acompanhar as disciplinas e, desta forma, refletimos também o quanto isso tem pesado no contexto familiar do estudante. Como vimos nas discussões do capítulo anterior, Batista (2016) e FONAPRACE (2019) apontaram como um dos problemas enfrentados pelos estudantes de graduação a dificuldade de acesso a material didático. No caso da pesquisa do Fórum, foi constatado que, quanto menor a renda, maior a dificuldade de acessar esses materiais.

Na sequência, vemos o gráfico que apresenta os resultados referentes à procedência escolar dos estudantes retidos assistidos pela AE.

GRÁFICO 7 - Procedência escolar dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

Com base no gráfico 7 verificamos que a maior parte dos estudantes retidos procede da rede pública de ensino.

Portanto, fazendo uma síntese do perfil socioeconômico dos estudantes retidos contemplados com a AE na UFPB, verificamos que há predominância de estudantes do sexo

masculino e dos autodeclarados pardos. A maioria dos estudantes pesquisados é procedente da região interiorana da Paraíba ou de outros Estados, o que possivelmente implicou em um distanciamento físico do núcleo familiar. Há um maior percentual de estudantes que não trabalha, a renda familiar per capita é predominantemente de até ½ salário-mínimo e, ainda, a maior parte dos discentes cursou o ensino médio todo na rede pública de ensino. Essa síntese obtida através da nossa pesquisa está bem próxima do novo perfil de estudantes que vem sendo construído a partir das políticas públicas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, conforme vimos nos capítulos anteriores, a partir da pesquisa do FONAPRACE (2019).

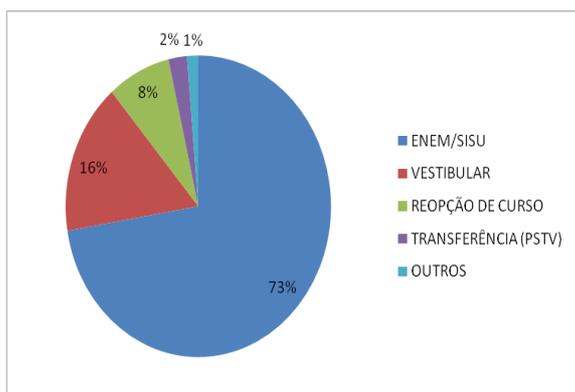
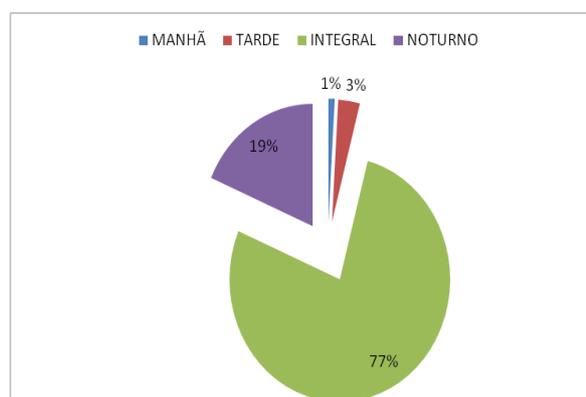
Essa constatação nos faz enfatizar as reflexões trabalhadas no capítulo anterior com base em Magalhães (2013); Castelo Branco; Jezine; Nakamura (2015); Farias; Felinto; Jezine (2016) e Paula (2017), de que é preciso cada vez mais pensar na permanência destes estudantes que ingressaram nas Universidades a partir das políticas públicas de expansão e democratização do acesso, pois a inclusão somente será efetivada se houver uma perfeita harmonia entre acesso, permanência e conclusão.

Além disso, considerando que estes estudantes retidos estão inseridos na AE, refletimos também acerca do que fora pautado nos estudos de Nogueira; Silva (2015); Gimenez; Lima; Maciel (2016) e Heringer (2018), de que as políticas de permanência não se encerram na AE, esta é apenas uma das vertentes desta política; aliada a ela devem ser disponibilizadas políticas voltadas ao apoio didático-pedagógico, ao melhoramento das estruturas físicas das Instituições, à capacitação de professores e técnicos para desenvolver um atendimento mais humanizado, dentre outras.

5.4.2 Perfil acadêmico dos estudantes retidos

Neste ponto, nos propomos a abordar dados referentes ao contexto acadêmico dos estudantes pesquisados, os quais foram levantados por meio de pesquisa no módulo da AE do SIGAA, dos históricos escolares da graduação e do Portal da Transparência do Governo Federal. Nosso intuito foi de apresentar um perfil acadêmico geral dos estudantes pesquisados, com dados que abrangem informações referentes à forma de ingresso na UFPB, turno do curso, tipo de auxílio que é assistido pela PRAPE, CRA, reprovações e trancamentos.

Os gráficos 8 e 9, que seguem, apresentam, respectivamente, os dados da pesquisa referentes à forma de ingresso na UFPB e ao turno do curso de graduação dos estudantes.

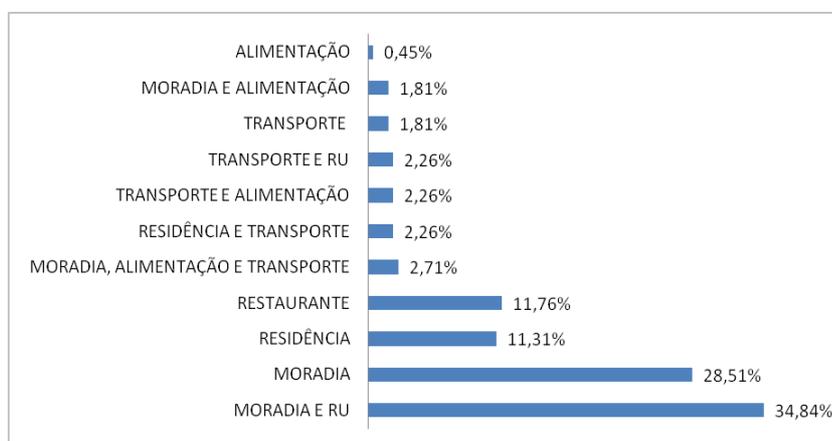
GRÁFICO 8 - Forma de ingresso na UFPB**GRÁFICO 9** - Turno do curso de graduação

Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

Castelo Branco, Jezine e Nakamura (2013) relatam que, com a criação do SISU, o PSS, que fora criado no ano 2000, foi sendo gradualmente substituído, até sua total extinção no ano de 2014, quando o SISU passou a abarcar 100% das vagas da Instituição. O gráfico 8 nos mostra que mais de 70% dos estudantes contemplados com a AE, que estão em situação de retenção, ingressaram na UFPB através do ENEM/SISU, porém, percebemos que há estudantes que ingressaram através de outros tipos de processo seletivo como é o caso do PSS, que no SIGAA consta com a nomenclatura vestibular. Esse dado dá-se devido ao fato de que alguns estudantes do nosso universo ingressaram na UFPB entre os anos 2011 e 2013, período em que havia a coexistência entre o PSS e o ENEM/SISU.

Com relação ao turno desses discentes pesquisados, 77% cursam a graduação no período integral e 19% estudam no período noturno.

A seguir, apresentamos os tipos de auxílios recebidos pelos estudantes da UFPB.

GRÁFICO 10 - Tipos de auxílios dos estudantes

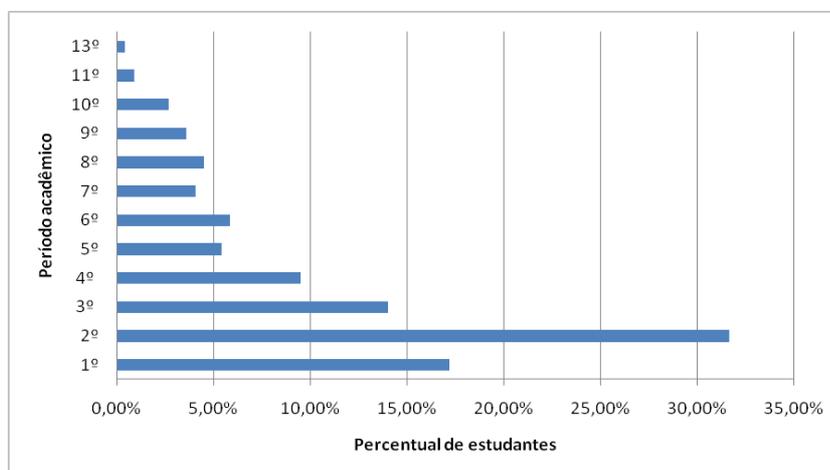
Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

A partir do gráfico 10, vemos que os estudantes pesquisados são, em sua maioria, contemplados com auxílios destinados a suprir as necessidades básicas de moradia e alimentação. Esses dados complementam as informações referentes ao local de procedência dos estudantes, uma vez que são contemplados com o auxílio moradia e residência universitária aqueles que não possuem núcleo familiar nas cidades de João Pessoa, Bayeux, Cabedelo e Santa Rita. Portanto, estes estudantes além de ter que lidar com os desafios da graduação, também enfrentam as dificuldades de estarem distante dos seus familiares, o que pode ocasionar maior vulnerabilidade emocional, além também da necessidade de saber conduzir os afazeres diários, sobretudo, no caso dos estudantes contemplados com o auxílio moradia.

Nesse sentido, é importante ações que possam contribuir para minimizar o impacto que essa mudança de rotina traz aos estudantes, colaborando com a sua melhor adaptação e, assim, permanência na graduação.

No gráfico 11, temos o período correspondente ao recebimento do primeiro auxílio estudantil com o percentual de estudantes.

GRÁFICO 11 - Período de recebimento do primeiro auxílio



Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

Vemos, portanto, que a maior parte dos estudantes conseguiu o auxílio entre o 1º e 4º período do curso, sendo que mais de 30% conseguiram no 2º período do curso.

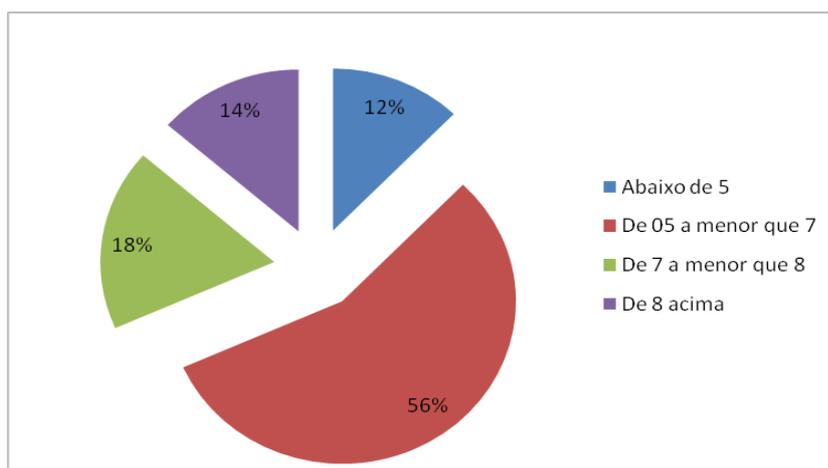
Consideramos que o ideal seria que todos os estudantes, que apresentam perfil compatível para ser contemplado com a AE, conseguissem o auxílio no máximo até o segundo período do curso, pois, como vimos em Zago (2006), muitas vezes o estudante consegue juntar uma quantia em dinheiro que não é suficiente para se manter por muito

tempo, o que o deixa na incerteza de conseguir dar continuidade ao curso de graduação.

Além disso, o que nos chama atenção nesse gráfico, é que alguns estudantes começam a ser contemplados já na fase final da graduação e outros já entraram na AE da UFPB após o período mínimo de conclusão do curso, considerando que o prazo mínimo para conclusão do curso de graduação dos estudantes pesquisados é entre 08 e 10 períodos. Essas informações são importantes para que possamos pensar uma forma de acompanhar melhor estes estudantes que ingressam na AE já após a metade do curso, no sentido de viabilizar que eles disponham de apoio pedagógico, psicológico e social, que permitam melhorar a sua trajetória acadêmica e reduzir o tempo excedente de permanência na graduação.

Dando prosseguimento à análise, o gráfico 12 apresenta o CRA dos estudantes em situação de retenção, atendidos pela AE.

GRÁFICO 12 - CRA dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

A partir do gráfico 12 verificamos que apenas 12% dos estudantes retidos apresentam CRA abaixo de 5, o que nos sugere que este não é um bom parâmetro para acompanhar a retenção estudantil. O CRA pode ser um termômetro do desempenho acadêmico do estudante, porém, consideramos importante que, para fins de acompanhamento acadêmico que vise reduzir ou evitar a retenção, seja realizada uma análise baseada no desempenho do estudante como um todo ao longo do período, como por exemplo, observando quantidade de disciplinas matriculadas, reprovadas, trancadas, pois são estes dados que influenciarão mais diretamente no atraso para a conclusão do curso superior.

Nessa ambientação, a PRAPE assertivamente deixou de considerar o valor do CRA como um dos critérios de permanência no auxílio estudantil.

Ainda sobre o CRA, o quadro 10 apresenta a distribuição dos CRAs por área de conhecimento.

QUADRO 10 - CRA dos estudantes por área do conhecimento

ÁREA DO CONHECIMENTO	ABAIXO DE 5	De 5 A MENOR QUE 7	De 7 A MENOR QUE 8	DE 8 ACIMA
	%	%	%	%
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	7,41%	4,84%	2,50%	0%
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	7,41%	4,03%	2,50%	3,33%
CIÊNCIAS DA SAÚDE	7,41%	10,48%	5%	0%
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	11,11%	15,32%	30%	6,67%
CIÊNCIAS HUMANAS	11,11%	7,26%	5%	30%
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	11,11%	19,35%	15%	33,33%
ENGENHARIAS	40,74%	31,45%	20%	13,33%
LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	0,00%	4,84%	17,50%	13,33%
MULTIDISCIPLINAR	3,70%	2,42%	2,50%	0%

Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

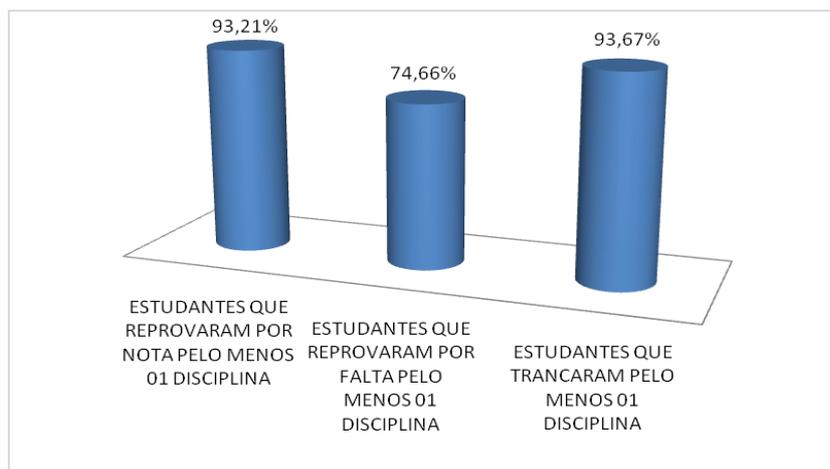
Consideramos interessante fazer essa comparação dos CRAs por área do conhecimento, pois vimos, no capítulo anterior, que na pesquisa de Silva (2017b), que estudou a retenção entre os discentes do curso de Engenharia de Alimentos da UFPB, mais de 50% dos estudantes retidos tinham CRA abaixo de 5. Enquanto que a pesquisa de Gama (2015), que estudou a retenção nos cursos do Centro de Artes da UFES, constatou que o CRA dos retidos estava próximo da média 7.

Este quadro nos mostra que, do quantitativo de estudantes com CRA abaixo de 5, a área das engenharias se destaca sobremaneira das demais, abarcando 40% dos estudantes. No tocante aos CRAs na média de 7, a área de Ciências Exatas e da Terra se destaca com 30% do total de estudantes; as engenharias apresentam 20%, seguidas da área de lingüística, letras e artes, com 17,50%. Já com relação ao quantitativo de estudantes com CRAs de 8 acima, verificamos que a área das ciências sociais aplicadas e ciências humanas se sobrepõem às demais, com 33,33% e 30%, respectivamente.

Assim, corroborando com as argumentações já apresentadas na exposição do gráfico anterior, o CRA varia de acordo com a área do conhecimento e, portanto, este não é um bom parâmetro para o acompanhamento acadêmico.

Dando continuidade, no gráfico 13 temos representado o percentual de estudantes segundo a situação de reprovação e trancamento.

GRÁFICO 13 - Percentual de estudantes que reprovaram por nota, por falta ou trancaram pelo menos uma disciplina

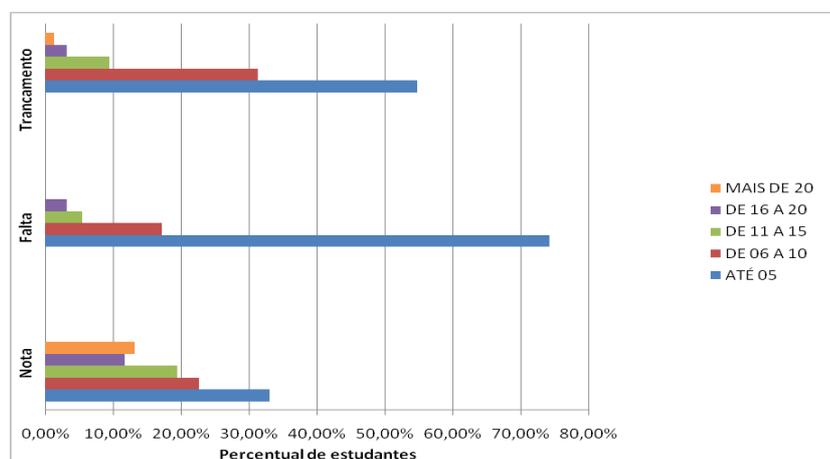


Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

Analisando o percentual de reprovação por nota ou falta e de trancamento, verificamos que mais de 90% dos estudantes pesquisados reprovaram por nota ou trancaram pelo menos uma disciplina, já o percentual de estudantes que reprovou por falta pelo menos uma disciplina foi de 74,66%, números que são bem expressivos. Por este motivo, consideramos que estes referenciais são importantes para realizar o acompanhamento da retenção estudantil.

Para melhor discutir essa temática, fizemos a distribuição do percentual de estudantes por quantitativo de reprovação e trancamento.

GRÁFICO 14 - Percentual de estudantes por quantitativo de reprovação por nota, reprovação por falta e trancamento



Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

A partir do gráfico 14, vemos que no caso das reprovações por nota há predominância do percentual de estudantes que tiveram até 05 reprovações, no entanto, o que nos chama atenção nesta categoria de reprovação é que um pouco mais de 10% dos estudantes retidos tiveram mais de 20 reprovações, sugerindo assim, a importância de melhorar o acompanhamento e suporte acadêmico.

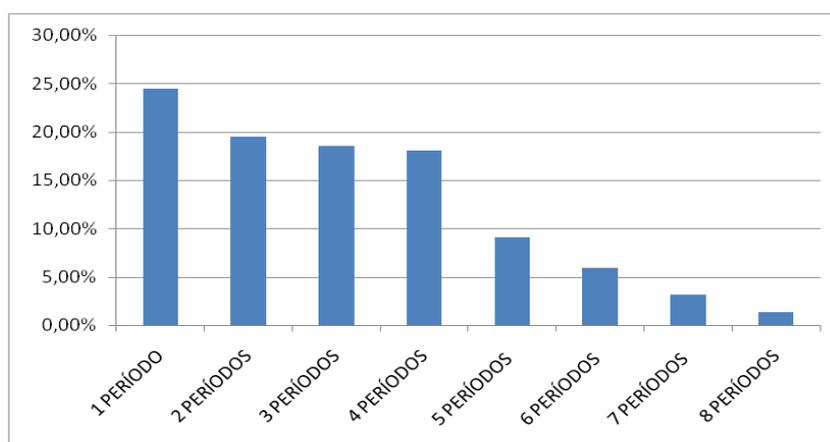
Com relação às reprovações por falta, mais de 70% dos estudantes retidos tiveram até 05 reprovações, cerca de 18% tiveram de 06 a 10 reprovações por falta. Já o percentual de estudantes com 11 a 15 e de 16 a 20 reprovações por falta apresentou menos de 10% de ocorrência. Além disso, nesta categoria não houve percentual de estudantes que apresentaram mais de 20 reprovações por falta.

Já no tocante aos trancamentos, percebemos que há percentual de estudantes em todas as faixas. Os estudantes que tiveram até 05 trancamentos representam um pouco mais de 50% do total. Em seguida, temos a faixa de 06 a 10 trancamentos com um pouco mais de 30%, já as faixas de 11 a 15, de 16 a 20 e mais de 20, tiveram menos de 10% de ocorrência cada.

Portanto, esse gráfico nos revela números consideráveis de reprovação e trancamento, dado que é preocupante e sugere a necessidade das coordenações dos cursos realizarem o acompanhamento acadêmico, de modo que venha a verificar o que está contribuindo para estes altos índices e assim, planejar ações de suporte pedagógico para estes estudantes e/ou encaminhar para atendimento profissional especializado, se for o caso.

A seguir, apresentamos o percentual de estudantes por quantitativo de períodos acadêmicos além do tempo mínimo para conclusão dos seus cursos de graduação.

GRÁFICO 15 – Percentual de estudantes por quantidade de períodos acadêmicos além do mínimo



Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

A partir do gráfico 15, verificamos que alguns estudantes permanecem na graduação muito além do tempo mínimo previsto, o que gera um alerta para a necessidade do acompanhamento acadêmico dos estudantes assistidos com AE na UFPB; não no sentido de punir estes estudantes que não conseguem concluir o curso no prazo mínimo estabelecido, mas sim, de tentar minimizar esse tempo de permanência e desta forma, evitar que a retenção se prolongue ou chegue à evasão, pois como vimos em Costa, Costa e Moura Júnior (2017), o pior cenário é quando há o dispêndio de recursos além do previsto e este estudante evade da Instituição.

Com base no exposto, vimos que as áreas das Engenharias, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Exatas e da Terra são as que apresentam maior quantitativo de estudantes retidos. Estas áreas abarcam cursos cuja organização curricular engloba disciplinas que exigem cálculo matemático, sugerindo ter maior influência na retenção estudantil, requerendo que a UFPB esteja atenta a esta realidade. Ademais, ressaltamos também que, a partir destes dados coletados, verificamos que há um grande percentual de reprovações por nota, por falta e de trancamentos, fatores que devem servir como parâmetro para o acompanhamento acadêmico dos estudantes contemplados com a AE. Como terceiro ponto que destacamos nessas análises, ficou evidente a necessidade do acompanhamento acadêmico dos estudantes que ingressam na AE, de modo a identificar os casos em que o estudante já apresenta elementos que indicam uma possível retenção e, assim, realizar um acompanhamento pedagógico ou multidisciplinar, se for o caso, com o intuito de traçar estratégias junto com o estudante, que venham minimizar o tempo excedente na Instituição.

Com o intuito de nos aproximarmos da realidade vivenciada por estes estudantes, no próximo tópico, discutiremos o resultado obtido por meio da aplicação de questionário com os discentes retidos, público-alvo da nossa pesquisa.

5.5 RETENÇÃO ENTRE OS CONTEMPLADOS COM A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPB: DANDO VOZ AOS ESTUDANTES

Ao definir nosso objeto de estudo, nossa intenção primordial era nos aproximar da vivência desses estudantes, dando-lhes voz para que pudéssemos entender com mais profundidade o fenômeno da retenção, e, a partir de então, desenvolver um olhar mais sensível às necessidades dos discentes que são contemplados com a AE na UFPB.

Desta maneira, este ponto tem por objetivo apresentar os resultados obtidos por meio da aplicação de questionário online com os estudantes retidos que são contemplados com a

AE. Primeiramente iremos apresentar o perfil socioeconômico dos estudantes participantes da pesquisa, em seguida discorreremos sobre o perfil acadêmico, adentrando na discussão acerca dos fatores que influenciam para a retenção dos estudantes do Campus I da UFPB, contemplados com a AE.

5.5.1 Perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa

Os primeiros dados que trazemos constituem o perfil socioeconômico dos estudantes que participaram da nossa pesquisa. Estes estudantes têm majoritariamente entre 18 e 29 anos de idade, sendo que 38,89% têm entre 18 e 24 anos e 50 % têm idade entre 25 e 29 anos. É, portanto, um público jovem.

Quanto ao sexo biológico, há uma predominância do sexo feminino com percentuais de 55,56% e 44,44 %, respectivamente, para mulheres e homens. Com relação à identidade de gênero, 50% declararam se reconhecer como mulher cisgênera, 44,44% como homem cisgênero e 5,56% não-binário. Já quanto à orientação sexual, 72,22% declararam-se como sendo heterossexuais, seguido da orientação sexual homossexual e bissexual, que tiveram 11,11% de representação cada, e 5,56% declaram-se como sendo pansexuais.

Do total de estudantes que responderam ao questionário, 94,44% declararam não ter deficiência e 5,56% informaram ter deficiência visual. Entre os respondentes, tivemos representação da cor/raça parda, branca e preta não quilombola, com os respectivos percentuais, 55,56%, 27,78% e 16,67%. Com relação ao estado civil, 94,44% dos estudantes declararam ser solteiros e 5,56%, casados ou ter união estável. 94,44% dos estudantes não têm filhos entre 0 e 5 anos de idade, enquanto que 5,56% declararam ter filho nesta idade.

Com relação à procedência escolar, 77,78% dos estudantes cursaram todo o ensino médio em escola pública, 11,11% cursaram a maior parte em escola pública e o percentual de estudantes que cursou o ensino médio somente em escola particular ou maior parte em escola particular com bolsa foi de 5,56%, cada.

No tocante à situação de trabalho dos estudantes participantes, 61,11% informaram que não trabalham, enquanto que 38,89% declararam que trabalham. Do total de estudantes que trabalha, apenas 28,57% tem a carteira assinada. A renda declarada teve como teto máximo até 2 salários-mínimos, sendo que o total de estudantes com renda de até ½ salário-mínimo foi de 71,43%. Apesar do quantitativo de estudantes que não trabalham ser maior, é importante registrar que há uma parcela de estudantes que trabalha e esses dados nos sugerem que a maior parte destes estudantes está inserida em uma situação de precarização dos

vínculos trabalhistas, sem a garantia de direitos. Esse fato nos remete às considerações de Silva (2017a) e FONAPRACE (2019) que, diante da necessidade dos estudantes manterem-se durante a graduação, muitos recorrem a trabalhos com vínculos fragilizados.

A renda per capita familiar dos estudantes participantes da pesquisa é majoritariamente de até ½ salário-mínimo (61,11%), 22,22% estão na faixa de renda de ½ salário-mínimo a 1 salário-mínimo e apenas 16,67% desses estudantes têm renda bruta per capita familiar entre 1 e 2 salários-mínimos. No tocante à moradia, 55,56% dos estudantes procedem da Paraíba, 16,67% de São Paulo, 11,11% de Pernambuco. Rio Grande do Norte, Ceará e Sergipe tiveram percentual de 5,56%, cada. Por este perfil, temos que 66,67% dos estudantes deixaram de residir com seu núcleo familiar quando iniciaram a graduação; destes, 50% passaram a residir com amigos, 25% residem com pessoas sem vínculo afetivo, 16,67% residem sozinhos e apenas 8,33% residem com parentes próximos.

O panorama apresentado acima desenha o perfil socioeconômico dos estudantes que participaram da nossa pesquisa através das respostas aos questionários e se compararmos ao perfil geral levantado através dos dados armazenados no SIGAA, conforme apresentamos anteriormente, temos que as repostas apresentaram semelhança entre os perfis. Em geral, são estudantes jovens, solteiros, sem filhos, que deixaram seu núcleo familiar para cursar a graduação, egressos de escola pública e que estão inseridos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sobretudo, por apresentarem renda per capita familiar ínfima.

5.5.2 O desenho da retenção dos participantes da pesquisa

Neste ponto, traremos dados relativos às questões acadêmicas gerais e adentraremos também no foco principal da nossa pesquisa que é abordar os fatores referentes à retenção dos estudantes contemplados com a AE, no campus I da UFPB. Considerando que esta parte da pesquisa resultou em muitas informações, optamos por dividir as discussões por tópicos, de acordo com as perguntas do questionário, de modo a organizar melhor as ideias e facilitar o entendimento.

5.5.2.1 Ingresso dos estudantes participantes na UFPB

Quanto à forma de ingresso, temos que 94,44% dos estudantes entraram na UFPB por meio do ENEM/SISU, os 5,56% restante tiveram o acesso por meio do processo seletivo do tipo vestibular, pois, como já explicamos anteriormente, alguns estudantes ingressaram nos

anos em que coexistiam os dois tipos de seleção. Do total de estudantes participantes, houve um equilíbrio entre aqueles que ingressaram na ampla concorrência ou por cotas, tendo 50% de representação cada variável.

Dos estudantes participantes, 72,22% declararam que ingressaram na Universidade principalmente para preparar-se para uma profissão, 16,67% para ter mais oportunidades sociais e 11,11% para tornar-se uma pessoa mais culta e com mais formação. Desta forma, entendemos que o principal motivo dos estudantes em buscar um curso superior é para estarem aptos a exercerem uma profissão, o que condiz com o objetivo primário de um curso de graduação, segundo Costa, Costa e Moura Júnior (2017), que é formar profissionais para o exercício de uma determinada especialidade. É, portanto, uma motivação atrelada às necessidades impostas pelo mundo capitalista e globalizado, que induz a perspectiva de formação acadêmica voltada ao mercado de trabalho, requerendo pessoas cada vez mais providas de conhecimento. Apenas 11,11% dos estudantes informaram que o principal motivo para o ingresso foi para tornar-se uma pessoa culta e com mais formação, que no nosso entendimento está atrelado à ideia de uma formação mais ampla, não apenas para atender às exigências do capital, mas para utilizar o conhecimento para compreender o mundo e suas relações.

Estes dados nos sugerem, portanto, as características que o capital, principalmente com o advento do neoliberalismo, vem imprimindo na Educação Superior, conforme discutimos no terceiro capítulo, uma ideia de ensino superior estritamente voltada para a formação de mão de obra para atender às necessidades do capital, fazendo com que se perca a identidade de uma formação humana e crítica, voltada também para a emancipação do sujeito.

5.5.2.2 Curso, área do conhecimento e turno frequentado pelos participantes

A seguir, apresentamos os dados relativos aos cursos de graduação dos estudantes participantes da pesquisa, assim como, sua divisão por área de conhecimento e o turno frequentado.

QUADRO 11 - Curso dos estudantes participantes

Curso	%
Ciências Biológicas	16,67%
Engenharia de Alimentos	11,11%

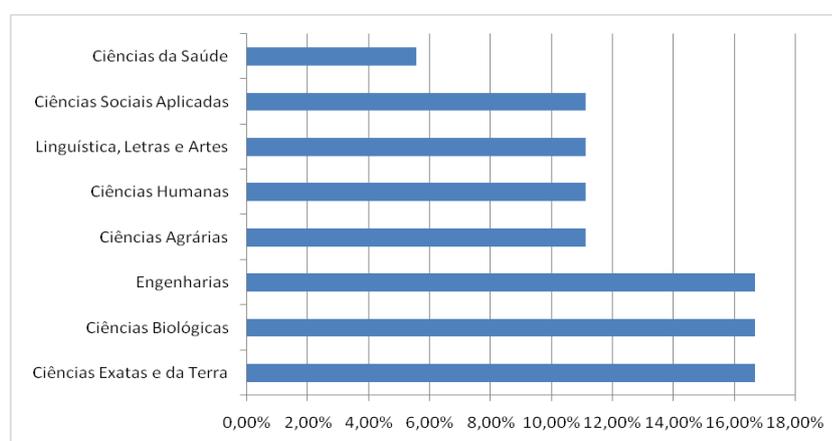
Curso	%
Pedagogia	11,11%
Química Industrial	5,56%
Estatística	5,56%
Engenharia Mecânica	5,56%
Letras Clássicas	5,56%
Ciências Sociais	5,56%
Física	5,56%
Engenharia Química	5,56%
Engenharia Civil	5,56%
Enfermagem	5,56%
Ciências Contábeis	5,56%
Artes Visuais	5,56%
TOTAL	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

No quadro 11, os cursos com maior representatividade na amostra foram Ciências Biológicas, Engenharia de Alimentos e Pedagogia, mas tivemos a participação de alunos dos mais diversos cursos, com o mesmo percentual (5,56%). Percebemos também que os cursos dos estudantes participantes da pesquisa abrangeram quase todas as áreas da CAPES, a única exceção foi a área multidisciplinar.

Vemos a partir do gráfico 16 que a maior parte dos estudantes participantes é das áreas das Engenharias, Ciências Biológicas e Ciências Exatas e da Terra. A área das Ciências da Saúde foi a que representou o menor número de participantes.

GRÁFICO 16 - Área de conhecimento dos cursos dos estudantes participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

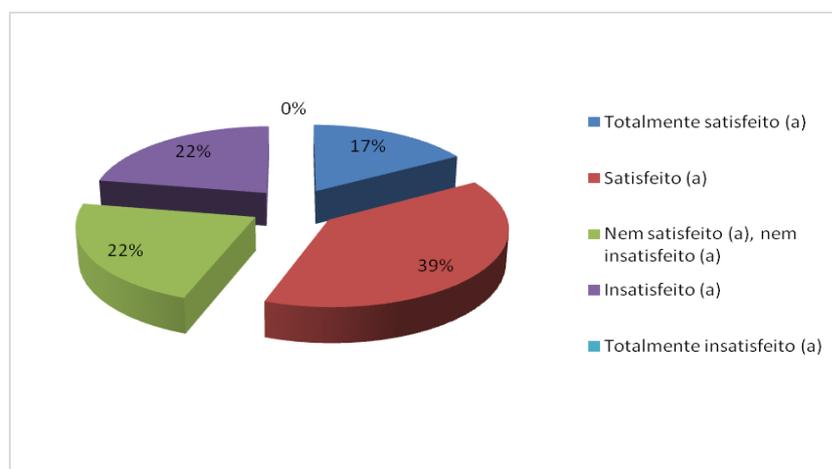
Quanto ao turno, 61% dos estudantes cursam a graduação no período integral, 28% noturno e 11% diurno.

5.5.2.3 Critérios para a escolha do curso, identificação e satisfação com o curso

Com relação aos critérios para escolha do curso, 88,89% dos estudantes declararam que escolheram o curso por se identificarem com o mesmo e 83,33% dos estudantes informaram que o curso representa a primeira opção, o que retrata um dado positivo, pois o fato de ingressar em um curso da sua escolha pode facilitar a permanência e conclusão.

Apesar dessa identificação inicial para a escolha do curso com 39% satisfeito e 17% totalmente satisfeito, observamos que 22% dos estudantes informaram que não estão nem satisfeitos, nem insatisfeitos com o curso e o mesmo percentual declarou estar insatisfeito, conforme ilustrado no gráfico 17.

GRÁFICO 17 - Grau de satisfação com o curso



Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

Se considerarmos como parâmetros positivos as duas primeiras opções de resposta, temos que apenas um pouco mais de 50% dos estudantes estão satisfeitos com seu curso. Esse dado nos faz refletir acerca das frustrações que o estudante enfrenta ao longo do processo de graduação, que mesmo estando cursando uma graduação da sua escolha, não se sente satisfeito com o curso. Muitos fatores podem estar relacionados a esse grau de insatisfação, inclusive os próprios fatores institucionais que causam a retenção, os quais elencamos no capítulo anterior com base nos estudos de Terra (2015); Gama (2015); Moraes (2015); Silva (2017b); Lamers, Santos e Toassi (2017); Cavalcante e Evangelista (2019). Assim, Oliveira (2015) alerta para a responsabilidade das Instituições frente a estas situações, pois

[...] a infraestrutura, a boa recepção dos alunos ingressantes e o acompanhamento psicopedagógico ao longo do curso, ajudam a superar

dificuldades e problemas que afetam o bem-estar dos estudantes, garantindo-lhes, assim, uma melhor qualidade de sua vivência e êxito na graduação (OLIVEIRA, 2015, p. 34).

No estudo de Oliveira (2015) foi constatado que o distanciamento entre as expectativas iniciais do estudante quanto à universidade e aquilo que ele vivencia ao adentrá-la são determinantes para a sua adaptação. Ele defende, portanto, que a Universidade deve estar atenta a estas questões e se readequar para viabilizar a adaptação e desenvolvimento integral do estudante.

5.5.2.4 Acolhimento ao iniciar a graduação

As constatações dos estudos de Primão (2015), que apontou o processo de recepção como um dos ameaçadores da permanência; Silva (2017a), que abordou que o contato inicial com o ambiente universitário traz insegurança e estranheza, coadunando com essa perspectiva; a pesquisa de Oliveira (2015), que tratou a transição entre o ensino médio e o superior; e, ainda, a pesquisa de Silva (2017b), que constatou que o escasso acolhimento aos novatos foi um dos fatores apontados como prejudicial à permanência; levaram-nos ao entendimento da importância da atividade inicial de acolhimento para a permanência dos estudantes na graduação. Desta forma, indagamos aos estudantes se, ao entrar na UFPB, foi desenvolvida alguma atividade de acolhimento.

Temos que 66,67% dos discentes informaram que foram oferecidas atividades dessa natureza, sendo 50% das atividades no formato de palestra informativa, 25% dos estudantes responderam que fora realizada recepção pelos coordenadores ou veteranos do curso, 25% dos estudantes declararam que a atividade de acolhimento foi em formato de trote, 8,33% em formato de *coffee break* ou oficinas e cursos, cada¹².

Assim, com base na literatura analisada, consideramos importante fortalecer essa atividade de acolhimento e institucionalizá-la na UFPB, pois esse momento pode reforçar a integração dos estudantes com a Instituição, bem como com os novos colegas, o que é um movimento importante, visto que, segundo a Teoria da Integração de Tinto, “[...] a forma como o estudante está inserido na comunidade universitária influencia diretamente na sua permanência na Instituição” (TINTO, 1975, *apud*, GAMA, 2015, p. 49).

Ainda nesta perspectiva, Oliveira (2015, p.32) explana que “a adaptação do estudante

¹² A soma de todos os percentuais foi maior que 100%, pois, em alguns casos, foi oferecido mais de um tipo de atividade para o mesmo estudante.

possui forte relação com sua integração com o curso e com a instituição de ensino [...]”. Em seu apanhado bibliográfico, Oliveira (2015, p. 37) notou que

[...] havendo uma boa adaptação do estudante ao curso, à instituição e à carreira, juntamente com uma adequação quanto às vivências acadêmicas, os alunos sentem-se mais bem preparados para enfrentar as dificuldades e os diversos problemas do cotidiano.

Nesse sentido, proporcionar atividades de integração à vida acadêmica, nos primeiros contatos dos estudantes com a instituição universitária, tem sido relatado como elemento importante para a adaptação dos estudantes no ambiente universitário, sendo um fator favorecedor da permanência.

5.5.2.5 Participação em atividades acadêmicas

Com relação à participação em atividade ou programas acadêmicos, 88,89% dos estudantes informaram que participaram de pelo menos um dos programas acadêmicos listados no questionário. Destes, 87,50% dos estudantes disseram que as atividades eram/são remuneradas, 12,50% informaram não ter recebido remuneração para o exercício dessas atividades. Apenas 11,11% não participaram de nenhuma dessas atividades e os motivos apontados para essa não participação foram: dificuldade de horário ou financeira.

Vemos, portanto, que a maior parte dos estudantes da pesquisa participou de alguma atividade acadêmica e que esta atividade era/é remunerada, o que é positivo, pois em alguns estudos é apontado que a falta dessas atividades é um ponto que dificulta a permanência estudantil (BRASIL/MEC/SESU, 1996).

Dias *et al* (2008) apontam que as atividades não obrigatórias têm contribuição importante na adaptação ao curso e motiva os estudantes em relação à vida acadêmica. Além disso, a oportunidade de obter valor financeiro desenvolvendo atividade acadêmica traz duplo benefício para o estudante, pois, além de ajudar no seu desenvolvimento acadêmico, também o auxilia no pagamento de alguma despesa, sendo, portanto, um fator promotor da permanência, conforme apontaram os estudos de Zago (2006); Primão (2015); Batista (2016) e Silva (2017b).

Desta forma, podemos dizer que, no caso da nossa pesquisa, a falta de atividades acadêmicas não é um fator de forte influência na retenção estudantil, inclusive, o desenvolvimento dessas atividades pode ter contribuído para que o estudante permanecesse na Instituição, mesmo enfrentando dificuldades.

5.5.2.6 Relação com docentes e colegas

Considerando a Teoria da Integração de Tinto (1975, 1993, 1997), a forma como se dá o envolvimento do estudante com os professores e seus pares influencia na permanência, de modo que, quanto mais integrado e envolvido o estudante estiver, maiores são as chances de permanecer. Reforçando esse entendimento, trazemos novamente esta consideração de Gama (2015, p. 175) quando afirma que “a integração social do aluno é o aspecto de maior relevância para a sua formação escolar e consequente diplomação com sucesso, sem percalços como a retenção”.

Para refletirmos sobre esses aspectos, apresentamos os gráficos 18 e 19.

GRÁFICO 18 - Relação com os docentes

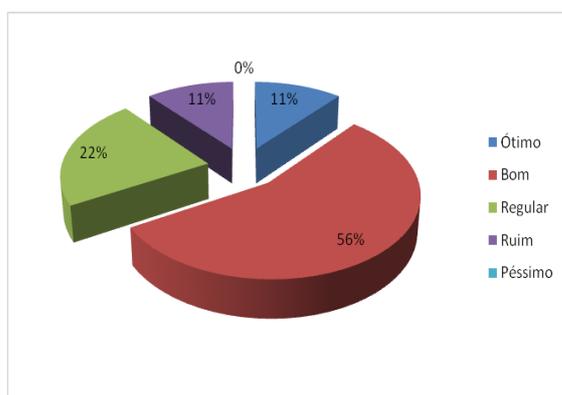
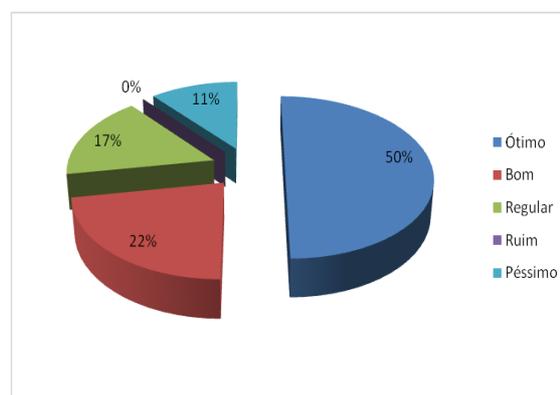


GRÁFICO 19 - Relação com os colegas



Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

Vemos, portanto, que a relação com os docentes ficou com maiores percentuais entre “bom” e “regular”, apresentando 22% de respostas negativas. Já com os colegas, houve predominância dos percentuais das respostas entre “ótimo” e “bom” e 11% de resposta negativa. Percebemos, então, que os discentes relacionam-se com mais facilidade entre seus pares e que o relacionamento com os professores apresenta maior dificuldade.

5.5.2.7 Reprovações e atendimento por monitores

Como vimos no capítulo anterior, as pesquisas de Terra (2015); Gama (2015); Silva (2017b); Lamers, Santos e Toassi (2017) apontaram que a reprovação é um dos fatores causadores da retenção. Desta maneira, apresentamos uma questão para entender melhor essa situação entre os estudantes pesquisados. 77,78% dos estudantes responderam que reprovaram alguma disciplina dos seus cursos, o que é um número bem expressivo, sendo que pouco mais de 20% de estudantes responderam que não reprovaram disciplinas durante a graduação. Essa

questão pode ser explicada pelo fato de que, além da reprovação, há também um elevado índice de trancamentos, conforme vimos nas discussões anteriores. Portanto, no caso da nossa pesquisa, identificamos que as reprovações, bem como os trancamentos, são fatores que influenciam na retenção estudantil.

Com relação aos estudantes que informaram ter reprovado alguma disciplina do curso, 35,71% informaram que foram atendidos por monitores para auxiliar nas dificuldades com estas disciplinas, 7,14% informaram que não tiveram interesse nesse serviço e 57,14% dos estudantes responderam que não utilizaram esse serviço, pois não foi ofertada monitoria para as disciplinas. Dos estudantes que declararam terem sido atendidos por monitores, 100% consideraram que esse atendimento melhorou o desempenho acadêmico, o que demonstra a importância dessa atividade.

Esse dado traz um alerta para que as coordenações dos cursos estejam atentas, acompanhem esses índices de reprovação e/ou trancamentos e verifiquem a possibilidade de ampliação da monitoria, visando, sobretudo, contribuir para a redução das taxas de retenção.

Com o intuito de explorar melhor o entendimento dos estudantes quanto aos fatores aos quais eles relacionavam às reprovações, apresentamos uma questão abordando essa temática; e, com base no estudo bibliográfico já realizado no capítulo anterior, organizamos as respostas em três categorias: Fatores relacionados ao Estudante, Fatores relacionados à Instituição e Fatores externos, conforme apresentamos no quadro 12.

QUADRO 12 - Fatores relacionados às reprovações

FATORES RELACIONADOS ÀS REPROVAÇÕES			
CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	FREQÜÊNCIA
FATORES RELACIONADOS AO ESTUDANTE	Dificuldade de aprendizagem	"Dificuldade para entender o conteúdo" (DISCENTE L)	03
	Desmotivação com o curso/ Profissão	"Desânimo com o curso [...]" (DISCENTE M)	02
	Problema de saúde	"Doença durante o período" (DISCENTE N)	02
	Problemas emocionais	"[...] estou passando por alguns problemas psicológicos e a vontade é apenas de desistir de tudo". (DISCENTE H)	02
	Dificuldade de adaptação à Universidade	"Dificuldade em acompanhar o ritmo de ensino da faculdade" (DISCENTE K)	01

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	FREQUÊNCIA
FATORES RELACIONADOS AO ESTUDANTE	Falta de Apoio familiar	"Falta de apoio familiar e institucional" (DISCENTE Q)	01
	Falta de disciplina para o estudo	"[...] Tempo de estudo" (DISCENTE E)	01
FATORES RELACIONADOS À INSTITUIÇÃO	Docente	"A Metodologia Pedagógica se mostrou insatisfatória e pouco produtiva em conhecimento, gerando frustração e desinteresse total pela disciplina!" (DISCENTE O)	03
		"[...] Algumas, que pode não ter sido citada, por antipatia do professor" (DISCENTE C)	
	Organização curricular	"Carga de disciplinas muito alta" (DISCENTE B)	01
	Falta de Apoio Institucional	"Falta de apoio familiar e institucional" (DISCENTE Q)	01
FATORES EXTERNOS	Deslocamento	No início do curso, o transporte oferecido pela prefeitura da minha cidade faltava muito. [...]" (DISCENTE H)	02
	Trabalho	[...] Reprovei mais três disciplinas porque trabalhava na época e estava sobrecarregada. [...] (DISCENTE H)	01

Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

Na categoria fatores relacionados ao estudante, identificamos que a unidade de registro que teve mais frequência foi a de “dificuldade de aprendizagem”, seguida de “Desmotivação com o Curso/Profissão”, “Problema de saúde” e “Problemas emocionais”. Apesar dessas quatro unidades de registro estarem na categoria de fatores relacionadas ao estudante, consideramos que a UFPB pode desenvolver ações que venham minimizar os seus efeitos. A expansão da monitoria, por exemplo, é uma das ações que a Universidade pode colocar em prática para minimizar a dificuldade de aprendizagem. Realizar curso intensivo de férias voltado para as disciplinas com maior índice de retenção é outra atividade interessante que fora citada nas pesquisas de Terra (2015); Silva (2017b); Lamers, Santos e Toassi (2017).

Quanto à desmotivação com o curso, precisa ser verificado o que está levando a essa desmotivação, se é a falta de identificação ou as frustrações ocorridas ao longo da graduação. Nessa ambientação, seria interessante que cada curso realizasse uma avaliação interna com seus alunos para verificar o que pode ser melhorado.

Com relação aos problemas emocionais, é importante e imprescindível que a Universidade amplie seu quadro de psicologia e psiquiatria de modo a atender a grande

demanda de estudantes que vem necessitando de acompanhamento relacionado à saúde mental. Como vimos na última pesquisa do FONAPRACE (2019), os problemas emocionais estão entre as cinco maiores dificuldades relatadas pelos estudantes, e, ainda 83,5% dos estudantes informaram ter passado por alguma dificuldade emocional, sendo registrado inclusive, o aumento do percentual dos estudantes que indicaram ter ideação de morte e pensamento suicida. É, portanto, um contexto nacional, que as Instituições precisam estar atentas, de modo a agir promovendo a saúde mental dos seus discentes.

Na categoria “Fatores relacionados à Instituição”, vimos que a categoria docente foi a que teve maior frequência, cujas unidades de contexto registraram dificuldades relacionadas à metodologia e ao relacionamento com o professor. Nessa categoria, ainda identificamos queixas com relação à organização curricular e à falta de apoio institucional.

Já na categoria “Fatores externos”, identificamos o deslocamento para a Instituição e o trabalho, como causadores das reprovações.

5.5.2.8 Dificuldades que interferiram no contexto acadêmico dos participantes da pesquisa

Neste ponto, apresentamos algumas dificuldades que influenciaram o contexto acadêmico dos estudantes. As dificuldades foram elencadas com base no nosso estudo bibliográfico, principalmente, no FONAPRACE (2019), sendo solicitado que os discentes classificassem essas dificuldades de 0 a 5, de modo que zero significaria que o estudante não havia vivenciado esta dificuldade e quanto mais próximo de cinco, maior seria a intensidade da dificuldade.

É importante registrar que, considerando que nosso objetivo aqui é medir a intensidade das dificuldades e não o seu grau de ocorrência, para o cálculo da intensidade da dificuldade estamos considerando apenas os percentuais entre 1 a 5, pois o zero indica que não houve a ocorrência da situação indicada. Portanto, podem ocorrer casos em que a situação, mesmo sendo considerada de baixa ocorrência, ela será de média/alta intensidade, pois, ao vivenciá-la, os estudantes consideraram que causaram grande impacto no contexto acadêmico.

Listaremos a seguir as dificuldades que foram consideradas de baixa ocorrência, uma vez que tiveram mais de 50% de não ocorrência, ou seja, cujo percentual de respostas zero foi maior que 50%:

a) Dificuldades de baixa ocorrência:

- Dificuldade no relacionamento familiar;

- Relações amorosas / conjugais conflituosas;
- Violência física;
- Violência Sexual;
- Violência psicológica / assédio moral;
- Conflito de valores / conflitos religiosos;
- Discriminações e preconceitos;
- Maternidade ou paternidade

Para facilitar a análise e compreensão, optamos por classificar as dificuldades entre aquelas de baixa e média/alta intensidade. Esta classificação foi realizada considerando o valor da soma dos percentuais de respostas entre os níveis 1 e 2 e 3 a 5, de modo que quando o valor da soma entre 3 a 5 foi maior ou igual¹³ ao percentual da soma de 1 a 2, esta dificuldade foi classificada como sendo de média/alta intensidade. Quando aconteceu o inverso, o valor da soma entre 3 a 5 foi menor ou igual¹⁴ do que a soma entre 1 e 2, a dificuldade foi considerada como sendo de baixa intensidade.

Trazemos a seguir um caso representativo para melhor compreensão.

Quadro 13 - Exemplo de ocorrência e intensidade de dificuldade

Maternidade ou paternidade		
NÍVEL DE INTENSIDADE	FREQUÊNCIA	%
0	16	88,89%
1	0	0,00%
2	0	0,00%
3	0	0,00%
4	0	0,00%
5	2	11,11%
TOTAL	18	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

A dificuldade “Maternidade ou paternidade” foi considerada de baixa ocorrência, uma vez que a maioria dos estudantes respondeu que não a vivenciou, porém, da quantidade de estudantes que viveram essa experiência, o maior percentual está entre os níveis 3 e 5, sendo, portanto, considerada, em nosso estudo, como uma dificuldade de média/alta intensidade.

¹³ Nos casos em que os percentuais foram iguais para os dois intervalos (1 a 2 e 3 a 5), verificamos o percentual da não ocorrência (0), caso tenha sido maior que 50%, esta dificuldade foi considerada de menor intensidade, caso o percentual do zero tenha sido menor que 50%, a dificuldade foi considerada de média/alta intensidade.

¹⁴ Idem à anterior.

Independente da intensidade das respostas, registramos primeiramente que nenhuma dificuldade ficou com 100% de nota zero, isso significa que todas elas já foram vivenciadas, o que nos mostra o quanto o contexto acadêmico é influenciado por diversos fatores, seja interno ou externo à Instituição. Como discutimos no capítulo anterior, o estudante antes de ser estudante, é uma pessoa, que carrega consigo todas as experiências vividas sejam elas boas ou ruins, e essas experiências afetam a sua vida pessoal e acabam por refletir na sua vida acadêmica.

Deixar de reconhecer isso é esperar que todos os estudantes estejam em um mesmo patamar de oportunidades, de conhecimento, de preparo intelectual e emocional; quando na verdade eles não estão. Essa generalização acaba por reproduzir os comportamentos excludentes e favorecer o insucesso acadêmico. “[...] Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Conforme discutimos nos capítulos anteriores, os estudos têm mostrado que as políticas de expansão e democratização vêm alterando o perfil dos discentes da graduação: temos um público cada vez mais heterogêneo que acessa o ensino superior e não podemos continuar a reproduzir o mesmo discurso, ou pior, a mesma prática, que se tinha antes desse processo de democratização. Bourdieu e Champagne (2012) discutem bem essa nova realidade pós-democratização, quando trata da Teoria dos Excluídos do Interior.

É preciso atuar de forma empática e equitativa, sabendo que nem todos terão o mesmo grau de desenvolvimento e buscando dar o suporte necessário para que aqueles que apresentam alguma dificuldade possam desfrutar das mesmas oportunidades dos demais. Isso, longe de ser uma postura assistencialista, é uma questão de dever, relacionada à efetivação do direito à Educação.

Elencamos a seguir as dificuldades de baixa intensidade, cuja sequência obedece ao percentual em ordem decrescente:

b) Dificuldades de baixa intensidade

- Desinteresse pelo curso;
- Tempo de deslocamento para a universidade;
- Dificuldade no relacionamento social/interpessoal;
- Dúvida sobre o curso e a carreira;

- Ausência ou número insuficiente de atividades de pesquisa e extensão;
- Dificuldades de acesso a materiais e meios de estudo (livros, computador, outros);
- Relações amorosas/conjugais conflituosas;
- Falta de disciplina / hábito de estudo;
- Carga horária excessiva de trabalho (dificuldade de conciliar trabalho e estudo);
- Discriminações e preconceitos;
- Conflito de valores / conflitos religiosos;
- Dificuldade no relacionamento familiar;
- Violência física;
- Violência Sexual

Como dissemos anteriormente, a baixa intensidade não significa ausência da dificuldade, mas sim, que estas dificuldades elencadas acima não representaram tanto impacto no contexto acadêmico, segundo os estudantes participantes da pesquisa. Dentre elas, destacamos a ausência ou número insuficiente de atividades de pesquisa e extensão e a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, o que reforça o que já havíamos constatado nos dados quantitativos trabalhados anteriormente, que esses fatores não têm grande influência na retenção estudantil dos nossos pesquisados. Observamos também que dentre as dificuldades de baixa intensidade predominam as que são relacionadas ao estudante ou a fatores externos.

Elencamos a seguir as dificuldades de média/alta intensidade, cuja sequência obedece ao percentual em ordem decrescente:

c) Dificuldades de média/alta intensidade

- Dificuldade de aprendizado relacionada à metodologia dos professores;
- Problemas emocionais;
- Dificuldade de aprendizado relacionada à assimilação dos conteúdos;
- Dificuldade de adaptação a novas situações (cidade, moradia, distância da família, entre outras);
- Dificuldades financeiras;
- Carga excessiva de trabalhos estudantis;

- Falta de suporte acadêmico;
- Projeto Pedagógico Curricular desatualizado;
- Dificuldade na organização das disciplinas (distribuição durante a semana, horários e longo período entre a oferta da disciplina reprovada ou trancada);
- Dificuldade na relação professor (a) – estudante;
- Problemas de saúde;
- Violência psicológica/assédio moral;
- Maternidade ou paternidade

Vemos, portanto, que há um grande número de dificuldades consideradas, em nosso estudo, como de média/alta intensidade e dentre elas, quase metade é relacionada a fatores internos à Instituição.

5.5.2.9 Fatores relacionados à retenção na perspectiva dos estudantes

Com a finalidade de darmos espaço para que os estudantes participantes da pesquisa pudessem expressar a sua vivência e opinião acerca dos fatores aos quais eles atribuem a retenção, reservamos uma pergunta subjetiva relacionada a este tema e categorizamos as respostas, conforme quadro 14:

QUADRO 14 - Fatores relacionados à retenção na perspectiva dos estudantes

FATORES RELACIONADOS À RETENÇÃO			
CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	FREQUÊNCIA
FATORES RELACIONADOS AO ESTUDANTE	Dificuldade de relacionamento interpessoal	"Falta de afinidade com pessoas [...]" (DISCENTE C)	02
	Desmotivação com o curso/ profissão	"Desmotivação profissional" (DISCENTE D)	02
	Problema de saúde	"Problemas de saúde durante o período" (DISCENTE N)	02
	Escolha do estudante	"Nenhum, só reajustes e vontades pessoais mesmo" (DISCENTE G)	02
	Falta de disciplina para o estudo	"[...] falta de organização da minha parte, procrastinacao [sic]" (DISCENTE P)	02

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	FREQUÊNCIA
FATORES RELACIONADOS AO ESTUDANTE	Dificuldade de aprendizagem	"Além da dificuldade de assimilação de alguns conteúdos [...]" (DISCENTE E)	01
	Problemas emocionais	"Problemas emocionais/psicológicos" (DISCENTE F)	01
	Maternidade	"[...] mãe solo [...]" (DISCENTE Q)	01
	Falta de Apoio familiar	"[...] o fato de ser sozinha [...]" (DISCENTE Q)	01
	Problemas familiares	"[...] problemas familiares [...]" (DISCENTE R)	01
FATORES RELACIONADOS À INSTITUIÇÃO	Organização curricular	"Muitas disciplinas 'pesadas' [...]" (DISCENTE P)	06
		"[...] Tbm [sic] algumas disciplinas que demoram a ser colocadas novamente, principalmente as q acabamos sendo reprovados!" (DISCENTE O)	
	Docente	"[...] dificuldade de acompanhar o conteúdo pela metodologia utilizada pelos professores" (DISCENTE K)	04
		"[...] houve também problemas relacionados ao relacionamento com alguns professores." (DISCENTE E)	
	Falta de Apoio Institucional	"[...] negligência do departamento e da coordenação de curso as [sic] demandas e necessidades dos alunos de graduação". (DISCENTE I)	03
	Greve	"Greves [...]" (DISCENTE R)	01
FATORES EXTERNOS	Dificuldade financeira	"[...] dificuldades financeiras [...]" (DISCENTE R)	02
	Falta de perspectiva de emprego	"DECISÃO MINHA E SEM PERSPECTIVA DE EMPREGO QUANDO CONCLUIR O CURSO [...]" (DISCENTE B)	01

Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

Ao primeiro olhar, o que nos chama atenção é a quantidade de fatores relacionados ao estudante, os quais foram diluídos em várias unidades de registro, indicando que os estudantes contemplados com a AE que ficam retidos, vivenciam um contexto socioeconômico e familiar complexo. Portanto, não podemos desconsiderar essas características sociais, pois, como

vimos em Bourdieu (2007), o contexto social do estudante influencia na sua trajetória escolar, de modo que aqueles estudantes providos de mais capital cultural e social conseguem se desenvolver melhor.

Já os fatores relacionados à Instituição parecem estar mais bem definidos. Os temas “organização curricular”, “docente” e “falta de apoio institucional” foram os que tiveram maiores frequências.

Como fatores externos, identificamos nas respostas dos estudantes que a dificuldade financeira foi a que apresentou maior frequência, mas teve também a falta de perspectiva de emprego.

Nossa pesquisa constatou que 83,33% dos estudantes informaram que, ao concluírem a graduação, pretendem trabalhar. Não obstante 94,44% ter informado que conhecem as possibilidades de atuação na área do curso, 66,67% declararam ter receio de não conseguir ser inserido no mercado de trabalho. Apesar desse percentual, nem todos esses estudantes apontaram essa questão como fator para a retenção, mas é importante registrar que houve sim discurso direcionado a este fator. Portanto, a falta de perspectiva de emprego é um fator externo de grande complexidade, pois é alheio às possibilidades de intervenção da Instituição. É uma questão estrutural que vem se agravando a cada ano, sobretudo, com o aprofundamento do neoliberalismo, que tem no desemprego um dos seus pilares de sustentação. Além disso, tende a valorizar cursos voltados à necessidade de reprodução do capital e, portanto, aquelas áreas alheias a esses interesses sofrem constantemente com a falta de oportunidade de trabalho. A retenção causada por falta de perspectiva de emprego fora citada na pesquisa de Gama (2015) e vale salientar que esta pesquisa foi realizada no Centro de Artes da UFES.

5.5.2.10 Principais fatores de média/alta intensidade que influenciam a retenção estudantil: pontos de interseção entre as questões analisadas

Vimos que o contexto acadêmico dos estudantes retidos é fortemente influenciado por fatores relacionados a eles, à Instituição e a fatores externos. Percebemos também que os fatores relacionados aos estudantes foram os que apresentaram maior ocorrência e diversidade. Em cada questão trabalhada alguns fatores se repetiam e se reforçavam, enquanto que outros surgiam. Isso acontece justamente porque a retenção é um fenômeno complexo e, por estar também relacionado à realidade socioeconômica do discente, tem dinamicidade.

Desse modo, considerando que não só a questão que trata diretamente dos fatores relacionados à retenção respondida pelos estudantes, mas também a que abrange os fatores da

reprovação e das dificuldades que influenciaram no contexto acadêmico, têm influência na retenção estudantil, reiteremos a importância neste ponto de trabalharmos mais especificadamente os fatores apontados pelos estudantes, que foram citados nas questões relacionadas às reprovações e à retenção, cuja classificação enquadrou-se na faixa de médio/alto grau de intensidade.

a) Docente

Verificamos a ocorrência da queixa quanto a questões voltadas ao docente, sobretudo, à metodologia adotada, o que vem convergir com as pesquisas de Terra (2015); Moraes (2015); Silva (2017b); Lamers, Santos e Toassi (2017); Cavalcante e Evangelista (2019). Na nossa pesquisa, a dificuldade de aprendizagem relacionada à metodologia do docente foi inclusive a que representou maior intensidade.

Faz-se urgente a necessidade de conscientização docente de que o processo de expansão e democratização promoveu mudança no perfil dos estudantes e que a sua prática deve estar alinhada a este novo cenário. É relevante lembrar que a oferta de curso de capacitação e aperfeiçoamento para os docentes foi citada como uma das propostas de redução da retenção em quatro, das seis bibliografias analisadas no capítulo anterior (TERRA, 2015; GAMA, 2015; MORAES, 2015; SILVA, 2017b).

A esta consideração, acrescentamos também os apontamentos de Cavalcante e Evangelista (2019, p. 139), de que

[...] Esse dado indica também a necessidade de um maior compromisso institucional relacionado às características do público que acessa o ensino superior, reconhecendo assim as diferenças culturais existentes, viabilizando não somente os necessários mecanismos de apoio discente, mas uma constante reflexão junto ao corpo docente, com a finalidade de conscientizá-lo sobre a necessidade da adoção de novas metodologias de ensino.

Conforme citamos no capítulo anterior, Tinto e Pusser (2006) *apud* Lima (2018) desenvolveram um Modelo de Ação Institucional, do qual faz parte a estratégia chamada “Desenvolvimento de pessoal”. Esta estratégia está justamente relacionada às políticas de treinamento e desenvolvimento que, para além das atividades de titulação, devem envolver o desenvolvimento de habilidades para os professores, no sentido de realizarem uma prática pedagógica mais acolhedora e sensível às dificuldades dos alunos, além de efetuar avaliação da eficiência da metodologia aplicada.

Esse é um dos pontos essenciais para que a Universidade não seja, nas palavras de Bourdieu (2007), uma reprodutora e legitimadora das desigualdades.

b) Dificuldade de aprendizagem

Como vimos, dos estudantes que participaram da nossa pesquisa, 77,78% reprovaram em alguma disciplina. Esse índice pode estar relacionado à dificuldade de aprendizagem, visto que tanto a dificuldade de aprendizagem relacionada à metodologia dos professores, quanto à voltada à dificuldade de assimilação dos conteúdos estão entre as dificuldades de média/alta intensidade. Desta maneira, concordamos com as considerações de Cavalcante e Evangelista (2019, p. 135-136), quando dizem que:

Assim posto, apesar de o fator “dificuldade na aprendizagem de conteúdos” ser considerado um fator interno, sendo uma característica daquele aluno específico, este fator não isenta a instituição da responsabilidade da minimização desse déficit de formação, infelizmente ainda presente no sistema educacional brasileiro, provendo estratégias e meios para viabilizar o êxito desse aluno [...].

Desta forma, mudanças na metodologia dos professores, bem como a implementação de atividades complementares de ensino que venham dar suporte às disciplinas da organização curricular com maior dificuldade de aprovação, podem fazer toda a diferença para a permanência e conclusão dos cursos de graduação dentro do prazo mínimo.

c) Problemas emocionais:

Essa é uma questão complexa, pois os problemas emocionais podem ter como desencadeadores uma série de fatores, podendo, inclusive, ser a forma como o indivíduo constrói, psiquicamente, sua reação frente aos outros fatores aqui elencados em nossa pesquisa, exigindo pesquisas mais aprofundadas sobre a temática.

Considerando os limites da nossa pesquisa, o que nos compete reafirmar a partir deste dado é a necessidade da UFPB dispor de atendimento psicológico e psiquiátrico que atenda às demandas desses estudantes. No caso da PRAPE, pontuamos a necessidade de ampliar e divulgar o serviço de psicologia, de modo que venha dar suporte aos estudantes que demandam essa especialidade de atendimento.

d) Dificuldade de adaptação à Universidade

Dias *et al* (2008) explanam que o contexto universitário se difere do contexto escolar, uma vez que neste, a responsabilidade pelo aprendizado é da escola, enquanto que na Universidade o próprio estudante é quem deve ter autonomia e responsabilidade para organizar o tempo e definir as estratégias de estudo.

Os autores constataram que essa exigência de autonomia é sentida de duas formas diferentes: “[...] vendo nela uma chance de ampliar o potencial do sujeito no âmbito do conhecimento acadêmico. Porém, outros se sentem desanimados com a necessidade de ‘ir atrás’ do conhecimento e das oportunidades de aprendizado” (DIAS *et al*, 2008, p. 194).

Eles acrescentam que, a falta de conhecimento acerca da Universidade e as suas interferências na vida acadêmica e pessoal podem influenciar nas dificuldades de adaptação. Assim, consideramos que seria importante desenvolver um momento de acolhimento com palestras, cuja temática fosse voltada para essa transição entre o ensino médio e o superior, focando na necessidade de o estudante desenvolver as habilidades de responsabilidade e autonomia, de modo a possibilitar que esteja melhor preparado para lidar com essa nova realidade.

e) Dificuldade financeira

Como vimos no resultado da nossa pesquisa, grande parte dos estudantes retidos apresenta renda per capita familiar de até $\frac{1}{2}$ salário-mínimo, tendo, portanto, uma situação financeira difícil. Sabemos que mesmo sendo pública e gratuita, a entrada na Universidade requer o dispêndio de valor financeiro para despesas inerentes a este contexto, sobretudo, para aqueles estudantes que deixam seu núcleo familiar para residir em outra cidade que, como vimos, é o caso da maioria dos pesquisados.

Zago (2006) havia explanado na sua pesquisa que a dificuldade financeira é um dos fatores que pode prejudicar a permanência dos estudantes no ensino superior. Ela aponta que, muitas vezes, o estudante inicia a graduação com um valor financeiro que lhe permite se sustentar por pouco tempo; após esse prazo, a permanência fica ameaçada.

A AE pode representar um alívio para estes estudantes e seus familiares, uma vez que reduz as despesas principalmente com moradia, alimentação e transporte. É, portanto, essencial a ampliação da cobertura do PNAES, entendido como uma das vertentes da política de permanência, de modo a atender a demanda de estudantes que ingressam nas IFES com

perfil de beneficiário.

f) Falta de apoio Institucional:

Iniciamos a discussão deste fator trazendo mais um dado da nossa pesquisa relacionado à intervenção da UFPB frente à retenção. 83,33% dos estudantes que participaram da pesquisa declararam que não foram procurados por nenhum setor da UFPB para tratar acerca do atraso na conclusão do curso, o que demonstra uma falha da Universidade quanto ao acompanhamento desta situação.

Considerando que 88,89% dos estudantes participam ou participaram de alguma atividade acadêmica não obrigatória, e, com base nas respostas dos estudantes para esta variável, entendemos esta falta de apoio Institucional como a inércia da Instituição frente às dificuldades do estudante, o que fica bem representado nesta resposta: “[...] negligência do departamento e da coordenação de curso as [sic] demandas e necessidades dos alunos de graduação" (DISCENTE I)”.

Além disso, 61,11% dos estudantes consideraram que a retenção poderia ter sido evitada; destes, 81,82% deram sugestões a serem adotadas pela UFPB, as quais se relacionam, principalmente, a atribuições das coordenações de curso, o que é um número expressivo que alerta para a necessidade de intervenção frente a esta problemática. 9,09% responderam que nada poderia ter sido feito pela UFPB, pois o problema foi pessoal, e, este mesmo percentual não soube opinar.

A seguir, apresentamos algumas sugestões dos estudantes:

“Responsáveis ter me procurado ou falado comigo de maneira direta, não com indiretas. Resolvido meu estágio logo. Ter me integrado nas atividades antes. Pois o que vejo é que há favorecimento de certas pessoas, como se fosse um "nepotismo cruzado". Ai os outros alunos ficam à deriva”.
(DISCENTE C).

“Parceria com empresas para possíveis contratações” (DISCENTE D).

“Analisar melhor os altos índices de reprovação de algumas disciplinas. É necessário buscar entender o porquê disso acontecer em determinadas disciplinas. Não é normal mais de 80% dos alunos matriculados em uma disciplina reprovar ou passar apenas na avaliação final” (DISCENTE E).

“Acredito que prestação de assistência estudantil visando entender os motivos dos alunos e como poderia agir para melhor [sic] a situação”
(DISCENTE J).

“A coordenação poderia ter realizado quebra de pré-requisito” (DISCENTE M).

“Prorrogação de prazos durante a disciplina em virtude de problemas de saúde” (DISCENTE N).

“Maior disponibilidade da coordenação em conhecer seus alunos [sic] e ajudá-los, inclusive a conseguir tratamento médico, psicológico, bolsas de

estudo e acolhimento para as crianças filhas [sic] de estudantes na escola de educação básica da UFPB” (DISCENTE Q).

Conforme apontado por Lima (2018), com base em Tinto e Pusser (2006), o compromisso institucional é uma das variáveis relacionada à condição de sucesso e diz respeito justamente ao comprometimento da instituição, visando buscar ações que incentivem a melhoria nos resultados alcançados pelos estudantes. Além do compromisso institucional, destacamos também a variável apoio ou suporte, sobretudo, com relação aos aspectos acadêmicos, que estão voltados para atividades que auxiliem no aprendizado, como grupos de estudos e tutorias, bem como os aspectos sociais, que visam promover inclusão, orientação e acolhimento e senso de pertencimento.

Portanto, fica nítida a necessidade do melhor acompanhamento do estudante, de modo a buscar entender as suas dificuldades e oferecer o suporte necessário.

g) Organização curricular

Neste ponto, foram agrupadas algumas dificuldades vivenciadas pelos estudantes que são relacionadas à organização curricular. Nas respostas dos discentes, fez-se presente a carga pesada de disciplinas ou de trabalhos estudantis e a demora para ofertar disciplinas em que foram reprovados.

A necessidade de melhorar a organização curricular foi apontada nas pesquisas de Terra (2015); Gama (2015); Moraes (2015); Silva (2017b); Lamers, Santos e Toassi (2017).

Esta é uma questão que precisa ser melhor avaliada por cada coordenação de curso, de modo a verificar a possibilidade de mudanças na organização curricular, aliviando a carga de disciplinas e trabalhos estudantis, bem como reduzindo o prazo de oferta das disciplinas que foram reprovados, principalmente as obrigatórias que são pré-requisitos.

h) Problema de saúde

Pesquisas como as de Terra (2015); Gama (2015); Silva (2017b); Cavalcante e Evangelista (2019) também apontaram os problemas relacionados à saúde do estudante como sendo fator causador da retenção.

Esta questão está entre os fatores relacionados ao estudante e entendemos que há pouca possibilidade de intervenção da UFPB. Talvez aqui a intervenção esteja muito mais voltada a como a Universidade pode contribuir nessa situação, para que o estudante que é

acometido por alguma doença que o impeça de manter a participação nas aulas e atividades curriculares regularmente, conte com um plano pedagógico específico à sua condição momentânea, evitando o trancamento ou reprovação das disciplinas. A resposta do discente N retrata bem essa necessidade de adaptação da Universidade: *“Prorrogação de prazos durante a disciplina em virtude de problemas de saúde” (DISCENTE N)*.

i) Maternidade

Como vimos, a maternidade foi citada como um dos fatores que influenciou a retenção entre as participantes da pesquisa, além disso, apesar da pouca frequência deste indicador de dificuldade, ela foi classificada como dificuldade de média/alta intensidade. Assim, é interessante fazermos essa reflexão acerca da vivência da maternidade durante o período da graduação.

De pronto, o que nos chamou atenção foi o fato de que, mesmo este indicador de dificuldade abrangendo maternidade ou paternidade, as respostas que obtivemos classificando como de média/alta intensidade foram dadas por estudantes do sexo biológico feminino, inclusive uma destas estudantes elencou como fator que influenciou o atraso na conclusão do curso, o fato de ser mãe solo. Isto nos faz refletir como a responsabilidade pela criação e educação dos filhos recai sobre a mulher, sendo interessante estudos que possam avaliar o quanto a maternidade e, principalmente, essa responsabilização unilateral materna afeta as estudantes no decorrer do seu curso de graduação, para que, assim, possa se pensar em ampliar e/ou criar novas políticas voltadas às estudantes mães.

Muitas vezes, essas alunas, que se dividem entre as preocupações com as atividades acadêmicas, domésticas e maternidade, não conseguem assimilar os conteúdos das disciplinas da mesma forma que antes. E após o afastamento, as mães se deparam com o acúmulo de atividades acadêmicas a serem desenvolvidas, como estágios, elaboração de trabalhos, avaliações, etc, devendo cumprir da mesma forma que antes ou correm o risco de reprovação (GONÇALVES; PRATES, 2019, p. 3).

As autoras também trazem, em seu estudo, a ressalva de que muitas dessas mulheres, para não desistirem da universidade, decidem realizar o trancamento de algumas disciplinas, o que muitas vezes resulta na prolongação do tempo para concluir a graduação.

Sampaio e Urpia (2011) já alertavam em seu estudo acerca da necessidade de políticas públicas voltadas para as mulheres, sobretudo, àquelas com filhos com idade de 0 a 4 anos, de modo a viabilizar que estas estudantes mães possam concluir seus cursos de

graduação, tendo melhores chances de serem inseridas no mundo do trabalho. As autoras acrescentam que essa questão deve ser “[...] motivo de discussão e investimento por parte das universidades que hoje também passam por mudanças, redefinindo o alcance da assistência estudantil e necessitando inovar as políticas de ações afirmativas” (SAMPAIO; URPIA, 2011, p. 148).

Esta é, portanto, uma questão que deve ser investigada no âmbito da UFPB e debatida, para que as estudantes que enfrentam a vivência da maternidade encontrem o apoio necessário para permanecerem com qualidade e concluírem a graduação.

5.5.2.11 Possibilidade de Abandono

Outro ponto que consideramos interessante conhecer foi quanto à possibilidade do estudante retido chegar à situação de abandono, uma vez que pesquisas como a de Gama (2015) têm demonstrado que a retenção pode ser uma precursora da evasão.

Dos estudantes que participaram da pesquisa 66,67% informaram que já pensaram em abandonar o curso. Os fatores pelos quais os estudantes informaram ter pensado em abandonar o curso foram variados e, assim, categorizamos seguindo a mesma lógica das outras questões subjetivas, conforme exposto no quadro 15:

QUADRO 15 - Fatores relacionados à possibilidade de abandono

FATORES RELACIONADOS À POSSIBILIDADE DE ABANDONO			
CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	FREQÜÊNCIA
FATORES RELACIONADOS AO ESTUDANTE	Problemas emocionais	"[...] início de ansiedade" (DISCENTE K)	03
	Dificuldade de aprendizagem	"Dificuldade de acompanhar o conteúdo [...]" (DISCENTE K)	02
	Maternidade	"inúmeras dificuldades, sempre relacionadas à pobreza, maternidade solo [...]" (DISCENTE Q)	02
	Distância da família	"[...] problemas com a distância dos familiares, [...]" (DISCENTE R)	01
	Reprovações	"[...] reprovações em matérias [sic] [...]" (DISCENTE K)	01
	Dúvida sobre o curso e a carreira	"Dúvidas se eu estava no local certo [...]" (DISCENTE J)	01
	Falta de Apoio familiar	"[...] falta de apoio familiar" (DISCENTE Q)	01
	Problemas familiares	"Para cuidar da minha avó" (DISCENTE D)	01

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	FREQUÊNCIA
FATORES RELACIONADOS À INSTITUIÇÃO	PPC	"Sempre pensei em mudar de universidade pois [...] na UFPB o curso de graduação em Física é muito sucateado". (DISCENTE I)	02
	Organização curricular	"Parecia impossível acabar, além de custoso. Muita demanda e demorado tempo pra retorno financeiro" (DISCENTE F)	01
FATORES EXTERNOS	Dificuldade financeira	"[...] precisava arrumar um emprego, Dificuldade financeira [...]" (DISCENTE L)	03
	Falta de perspectiva de emprego	"Ultimamente a área de Artes no Brasil vem sendo duramente atacada pelo atual Governo e sofrendo vários cortes e falta de investimento e incentivo! Com isso gerando a quase escassez de Oportunidades de emprego e Sustentabilidade na área a qual pretendo atuar!" (DISCENTE O)	01
	Deslocamento	"Rotina de deslocamento cansativa [...]" (DISCENTE L)	01

Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

Verificamos, portanto, a variedade de fatores apontados pelos estudantes como promotores de um possível abandono. Na categoria dos fatores relacionados ao estudante, a unidade de registro “problemas emocionais” foi a que apresentou maior frequência, o que reforça a necessidade de ampliar o apoio psicológico aos estudantes que apresentam baixo desempenho acadêmico, no sentido de evitar o abandono do curso.

Ainda nesta categoria, destacamos a dificuldade de aprendizagem como fatores que poderiam causar um possível abandono. Analisando os fatores relacionados às reprovações e retenção, bem como às dificuldades enfrentadas pelos estudantes, a dificuldade de aprendizagem esteve presente em todos eles, o que nos leva a refletir o quanto esta questão interfere na permanência do estudante. Talvez esta dificuldade seja um dos motivos para as frustrações ao longo da graduação, que geram insatisfação com o curso. É, portanto, um ponto que deve ser levado em consideração pela UFPB no momento do planejamento e estabelecimento de metas relacionadas à diminuição das situações de retenção e evasão.

No tocante aos fatores relacionados à Instituição, a primeira questão que nos chama atenção é que não houve a citação de queixas relacionadas aos docentes, portanto, entendemos que este é um fator que causa a retenção, mas que o estudante não o vê como um agravante para a evasão. Os fatores citados nessa categoria estão relacionados a questões curriculares, de atualização do PPC do curso e melhoria da organização das disciplinas. Dias

et al (2008) mencionam que as frustrações em relação ao conteúdo das disciplinas e as dificuldades para conseguir realizar todas as obrigações exigidas, podem estar relacionados ao abandono do curso.

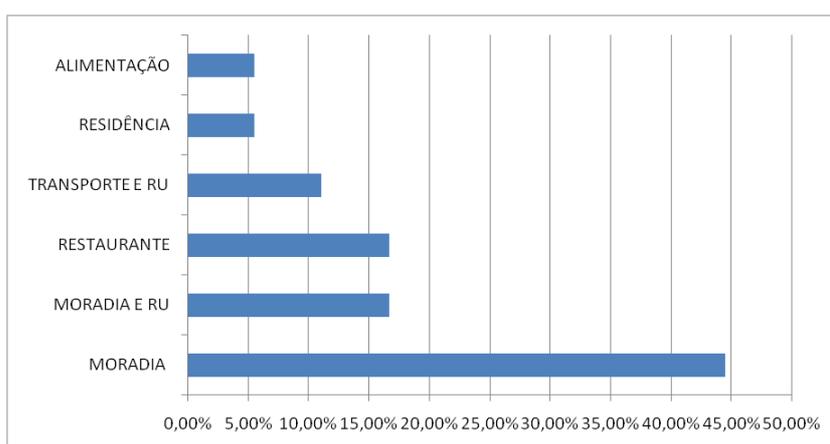
Já quanto aos fatores externos, a dificuldade financeira foi a que teve maior frequência. Como vimos no perfil dos estudantes, a renda per capita familiar é realmente muito baixa e cursar uma graduação, mesmo que seja em uma instituição pública e gratuita, requer o dispêndio de valor financeiro, sobretudo, para aqueles que precisam mudar de cidade. Assim, entendemos que a incompatibilidade entre a renda disponível e as despesas é um fator que pesa na decisão de permanecer na Universidade.

5.5.2.12 A PRAPE no contexto da retenção estudantil

Considerando que nossa pesquisa teve como foco estudar a retenção entre os discentes contemplados com a AE e que esta é gerenciada pela PRAPE, trataremos agora algumas questões relacionadas aos serviços desta Pró-reitoria.

A seguir são apresentados os tipos de auxílios ofertados pela PRAPE, com os quais os estudantes participantes são contemplados.

GRÁFICO 20 - Auxílio dos estudantes participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

Conforme o gráfico 20, os estudantes participantes da pesquisa são assistidos, predominantemente, pelo auxílio moradia e restaurante universitário.

Considerando que a falta de apoio pedagógico e a necessidade de ampliar o atendimento psicológico foram apontados na nossa pesquisa bibliográfica, indagamos ao estudante se ele havia recebido atendimento de uma dessas duas especialidades na PRAPE. As

respostas foram registradas nos gráficos 21 e 22.

GRÁFICO 21 - Atendimento pedagógico

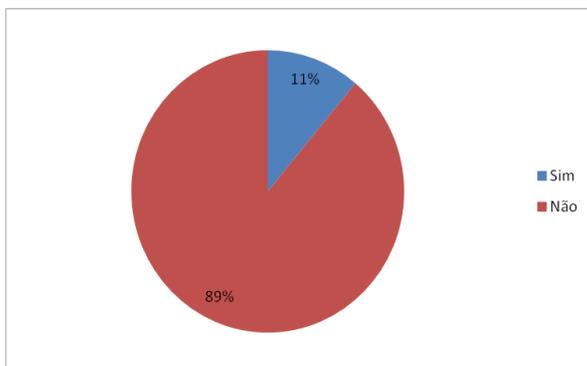
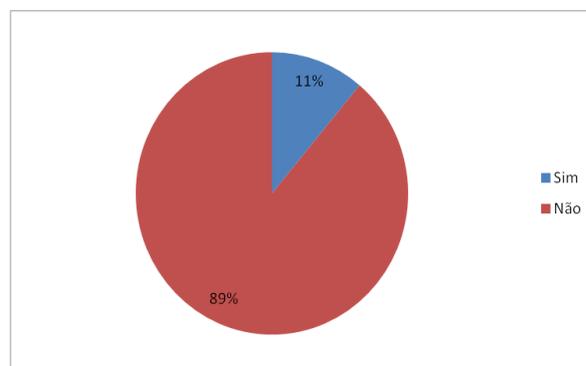


GRÁFICO 22 - Atendimento psicológico



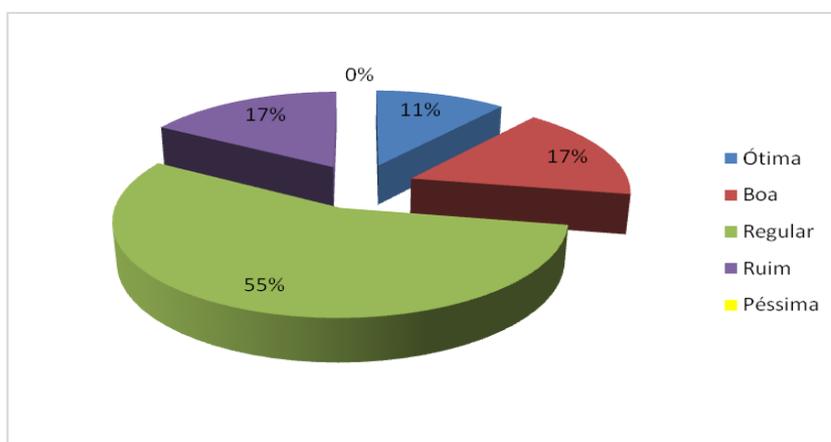
Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

Esses dois gráficos revelam um fato preocupante, uma vez que apesar de todos os estudantes participantes da pesquisa estarem em situação de retenção, bem como de parte deles relatarem que enfrentam problemas emocionais, apenas 11% já receberam atendimento pedagógico ou psicológico na PRAPE.

Fica, portanto, a lacuna de entender o porquê desse percentual tão baixo. Com base na nossa experiência profissional, citamos dois fatores que podem estar relacionados a estes dados, o baixo quantitativo de profissionais para atender a demanda e/ou a falta de divulgação desses serviços.

Dando prosseguimento, o gráfico 23 apresenta o resultado da avaliação da AE pelos estudantes participantes.

GRÁFICO 23 - Avaliação da Assistência Estudantil da UFPB



Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

A partir do gráfico 23, vemos que 55% dos estudantes declararam que consideram a AE da UFPB regular. Apenas 28% informaram que consideram a AE como ótima ou boa. Esse dado é interessante para que pesquisas futuras possam focar na avaliação da AE na perspectiva dos estudantes contemplados.

Considerando que nossa dissertação deve resultar em um produto e que o estudante é o público-alvo das nossas ações, inserimos no questionário uma pergunta não obrigatória para que o estudante que tivesse interesse deixasse sua opinião acerca do que pode ser melhorado na AE da UFPB. Os dados foram categorizados, conforme a natureza das respostas dos estudantes, resultando em quatro categorias: financeira, estrutural, administrativa e técnica, conforme quadro 16.

QUADRO 16 - Opinião dos estudantes para melhorar a Assistência Estudantil

OPINIÃO DOS ESTUDANTES PARA MELHORAR A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL			
CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	FREQUÊNCIA
FINANCEIRA	Ampliação	"Ser ampliada para beneficiar mais alunos." (ESTUDANTE I)	02
	Reajuste	"Ter reajustes anualmente [...]" (ESTUDANTE B)	01
	Atraso no pagamento	"[...] Evitar os atrasos recorrentes nas datas de Pagamento dos mesmos, as quais geram grandes transtornos e desgastes Psicológicos! Pois somos uma parcela extremamente vulnerável financeiramente, a qual [sic] temos que dividir constantemente a preocupação com nossos estudos e Sobrevivência na manutenção de continuar no Curso!" (ESTUDANTE O)	01
ESTRUTURAL	Mobília	"Armário individual com chave [...]" (ESTUDANTE C)	01
ADMINISTRATIVA	Melhoria no atendimento	"[...] Um melhor atendimento por parte de alguns funcionários". (ESTUDANTE B)	01
	Permuta de quarto (residentes)	"[...] possibilidade de trocar de quarto com facilidade ou ficar sozinho num quarto". (ESTUDANTE C)	01
TÉCNICA	Divulgação	"É importante que as atividades de assistência estudantil seja melhor divulgadas. Muitas vezes não buscamos a assistência porque não sabemos o que existe ou como procurar assistência". (ESTUDANTE G)	03

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	FREQUÊNCIA
TÉCNICA	Acompanhamento	"maior contato e monitoramento das dificuldades dos alunos [sic]. assistente social fazendo mapeamento". (ESTUDANTE Q)	03
	Pedagógico	"Verificar as possibilidades de orientar o aluno para acelerar a sua formação". (ESTUDANTE M)	01

Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pela autora

Com relação às unidades de registro da categoria financeira, o que temos a destacar é que o volume de recursos destinado ao PNAES, bem como a data de repasse, são definidos pelo Governo Federal e a UFPB apenas administra esses recursos; portanto, para solucionar as questões levantadas nessa unidade de registro não depende exclusivamente da UFPB.

Com relação às categorias estrutural e administrativa, consideramos importante serem melhor aprofundadas em pesquisas com temáticas voltadas diretamente à finalidade de avaliar a execução da AE, mas acreditamos que poderá haver intervenções no âmbito da UFPB, sobretudo, na questão da melhoria do atendimento por parte de alguns servidores.

A categoria “Técnica” é a que consideramos que tem maior influência para o resultado do nosso estudo. Primeiro, tratando da questão da divulgação, como vimos anteriormente, o número de estudantes retidos que foram atendidos pela equipe de psicologia ou pedagogia da PRAPE é muito baixo, isso pode estar relacionado à falta de divulgação destes serviços. Consideramos importante também ampliar a divulgação da AE como um todo, no momento do ingresso do estudante, pois, como vimos, o acolhimento inicial é muito importante para a permanência do estudante, além disso, o conhecimento prévio acerca dos auxílios ofertados poderá antecipar o seu ingresso na AE.

Outro ponto que destacamos dentro da categoria “Técnica” é com relação ao acompanhamento que, inclusive, já havíamos comentado inicialmente. Os próprios estudantes sentem falta desse acompanhamento, sendo imprescindível que esse serviço seja iniciado, porém, há algumas barreiras para isso se concretizar, como, por exemplo, a equipe reduzida.

A unidade de contexto “Pedagógico” está mais direcionada ao atendimento da Pedagogia, talvez pelo fato da deficiência na divulgação dos serviços ofertados pela PRAPE, esse estudante não tenha buscado esse atendimento. Esse dado também serve de alerta para a necessidade de realizar o acompanhamento dos estudantes contemplados com a AE, para, assim, identificar precocemente as situações que possam levar a uma futura retenção ou evasão, agindo preventivamente.

Portanto, nossa pesquisa constatou o que já fora levantado em outras pesquisas acadêmicas realizadas anteriormente, que a retenção “[...] é um problema multifatorial e não se consegue resolvê-lo com uma única medida” (GAMA, 2015, p. 184). Talvez pelo fato da nossa pesquisa ter tido um recorte na retenção entre os estudantes contemplados com a AE, alguns fatores apontados nas pesquisas nacionais que analisamos não tiveram tanta influência no nosso estudo, como foi o caso da dificuldade de conciliar o trabalho e o estudo. Por outro lado, fatores como a metodologia dos professores, a dificuldade de assimilação do conteúdo e a dificuldade financeira foram reafirmados como dificultadores da permanência.

Nessa ambientação,

As transformações no cenário das universidades federais, requer do poder público a definição de ações que coadunem com as condições de vida dos estudantes, sua origem social, suas dificuldades de adaptação proporcionando garantias para a permanência e sucesso em sua trajetória no ensino superior. (NUNES; VELOSO, 2015, p. 820).

Portanto, diante de tudo o que fora exposto nas nossas discussões, consideramos que esta citação de Nunes e Veloso (2015) traduz bem nossa reflexão acerca da retenção estudantil. Diante do novo cenário posto a partir da expansão e democratização do acesso ao ensino superior, é preciso que sejam adotadas ações que estejam alinhadas à realidade social dos estudantes, para que, desta forma, a permanência e o sucesso sejam caminhos cada vez mais fáceis de serem alcançados por todos os estudantes, não só por aqueles que dispõem de boa bagagem de capital cultural e social. Do mesmo modo, é preciso ter um entendimento de que a responsabilidade por enfrentar a retenção não deve recair apenas sobre o estudante, uma vez que vimos que a Instituição também tem sua parcela de contribuição para a ocorrência deste fenômeno, como diriam Bourdieu e Champagne (2012), a lógica da responsabilidade pessoal deve ser substituída pela lógica da responsabilidade coletiva.

5.6 RETENÇÃO ESTUDANTIL: INTERVENÇÕES IMPORTANTES

Ao fazermos uma apreciação geral dos resultados alcançados em nossa dissertação, é oportuno dedicar uma importante e necessária reflexão, apresentando propostas para medidas que possam ser adotadas pela UFPB, para prevenir e/ou reduzir a retenção estudantil.

A partir do estudo, verificamos a diversidade de fatores que contribuem para ocorrência da retenção dos estudantes que são contemplados com a AE na UFPB, sendo estes de ordem pessoal, institucional ou externa. Em muito dos casos, é possível e necessária a

intervenção da Instituição para o enfrentamento deste fenômeno.

À medida que íamos transpondo para o texto o resultado da nossa pesquisa, algumas inquietações iam surgindo, de modo que pudéssemos pensar em propostas para melhorar a qualidade da permanência dos discentes da UFPB, sobretudo, dos que são contemplados com a AE, que é o nosso recorte de estudo.

Vimos que alguns dos fatores são de ordem estritamente acadêmica, relacionadas a questões curriculares, metodológicas e pedagógicas, sobre os quais se faz importante serem tomadas intervenções pela PRG, através da Coordenação Geral de Currículos e Programas e pelas Coordenações de Curso e Chefias departamentais. Entretanto, outros fatores podem ser melhor trabalhados, por abarcar nossa área de atuação.

Desta forma, faremos a exposição das nossas sugestões em três itens: o primeiro pontuará as medidas que podem ser avaliadas, e, se pertinentes, adotadas pela UFPB, na tentativa de solucionar algumas questões acadêmicas. O segundo relaciona-se a propostas para as coordenações de curso. E o terceiro item trará nossas sugestões que poderão ser adotadas no âmbito da AE, as quais serão mais detalhadas, uma vez que se trata do nosso setor de trabalho e, portanto, temos maior expertise para propor medidas mais delineadas.

5.6.1 Propostas relacionadas à UFPB de modo geral

- a) Solicitar a ampliação da equipe de psicologia e psiquiatria da UFPB;
- b) Solicitar a ampliação da equipe técnica da Assistência Estudantil (Assistentes Sociais, Psicólogos/as e Pedagogos/as), visando, sobretudo, permitir o redimensionamento das atribuições dessa equipe para melhor atender as demandas estudantis;
- c) Realizar cursos de formação e capacitação relacionados à humanização no atendimento, de modo que todos os setores da Universidade possam atuar de forma acolhedora e equânime;
- d) Realizar cursos de formação e capacitação para os docentes, visando aprimorar as práticas de ensino, contribuindo, assim, para a permanência estudantil com qualidade;
- e) Aprimorar o SIGAA, para que este contribua para a realização do acompanhamento acadêmico, facilitando a filtragem dos estudantes que se encontram no perfil definido pela Portaria nº 13/2019/PRAPE, permitindo verificar a evolução do desempenho acadêmico e disponibilizando espaço

sigiloso destinado a registros da equipe técnica, a fim de permitir o acompanhamento das intervenções realizadas;

- f) Incentivar a realização de estudos acerca da maternidade durante a graduação, com a finalidade de elaborar políticas que venham contribuir para a permanência com qualidade das estudantes mães.

5.6.2 Propostas relacionadas às coordenações de curso

- a) Realizar avaliação interna por turma, visando conhecer a opinião dos/as estudantes acerca de fatores relacionados à estrutura organizacional do curso e aos docentes, para que, assim, possa pensar em melhorias que venham contribuir com a permanência estudantil e, por consequência, melhorar as taxas de sucesso da Instituição;
- b) Monitorar as disciplinas com alto índice de reprovação e/ou trancamento e realizar aulas ou minicursos em horários diferentes das aulas curriculares, com vistas a dar suporte a essas disciplinas;
- c) Melhorar o acompanhamento acadêmico dos discentes, encaminhando-os, quando necessário, para atividades de suporte acadêmico e/ou para atendimento profissional especializado;
- d) Ampliar a monitoria, visando contemplar as disciplinas com maiores índices de retenção e evasão, de modo que mais estudantes possam usufruir deste atendimento, contribuindo para melhorar o desempenho nas disciplinas;
- e) Elaborar ou adequar um plano pedagógico para aqueles estudantes que se encontram afastados das aulas presenciais por motivo de doença, facilitando o processo de aprendizagem e aproveitamento da(s) disciplina(s).

5.6.3 Propostas relacionadas à Assistência Estudantil

- a) Acompanhar a solicitação da ampliação da equipe técnica da Assistência Estudantil;
- b) Ampliar a divulgação dos serviços oferecidos pela Assistência Estudantil, utilizando as redes sociais institucionais e o envio de mensagens pelo SIGAA. Além disso, considerando que nem todos os estudantes têm facilidade de acessar esses meios digitais, consideramos ser interessante também utilizar as

coordenações de curso como canais para estas divulgações, uma vez que há uma maior circulação de estudantes nestes ambientes;

c) Instituir o Programa Assistência Estudantil Acolhe:

Como vimos, o momento do ingresso no ensino superior é acompanhado de desafios, requerendo aos estudantes desenvolverem a capacidade de adaptação. Além disso, ficou constatado nas pesquisas de Primão (2015) e Silva (2017b) que o acolhimento inicial é importante para a permanência estudantil. Do mesmo modo, com base na Teoria da Integração do Estudante de Tinto (1975, 1993, 1997), a integração social do estudante é um importante fator que promove a permanência e, conseqüentemente, o sucesso estudantil.

Assim, mais que um evento isolado, o acolhimento estudantil implica na preparação da comunidade acadêmica com um todo, envolvendo a postura dos mais diversos atores, desde os docentes, chefias de departamento, técnicos administrativos, os discentes em geral e demais entidades que permeiam a comunidade acadêmica. Essa integração do aluno diz respeito à disponibilidade de um ambiente atrativo e agradável, no qual o aluno se sinta reconhecido e pertencente a este meio (LIMA, 2018, p. 73)

Desta forma, propomos a instituição do **Programa Assistência Estudantil Acolhe**, que consistiria em atividade de acolhimento realizada no início de cada semestre para os estudantes ingressantes da UFPB. A atividade seria realizada pela equipe multidisciplinar da PRAPE, no caso do campus I, e nos demais *campi*, pelas suas respectivas equipes da AE, sendo organizada por grupo de centros e abarcaria a divulgação da Assistência Estudantil, além da apresentação de temáticas relacionadas à transição do ensino médio para o superior, enfatizando as mudanças que esse acontecimento traz e abordando a necessidade de desenvolvimento das aptidões psicológica e pedagógica dos estudantes.

Não obstante, seria importante também que cada coordenação de curso realizasse esse momento de acolhimento, com vistas a contribuir com a integração do estudante à Universidade, apresentando as oportunidades acadêmicas e a estrutura organizacional do curso.

É importante que, nesse momento inicial, descrito por Oliveira (2015) e Silva (2017a) como repleto de estranheza e insegurança, o estudante sinta-se acolhido e saiba que poderá contar com o apoio da Instituição.

d) Acompanhamento Sistemático dos Estudantes Assistidos:

Constatamos no nosso estudo a necessidade de iniciar o acompanhamento acadêmico dos estudantes contemplados com a AE, de modo que venha a identificar as situações que possam levar a uma possível retenção, ou até mesmo para aqueles casos em que os estudantes já ingressam na AE retidos, minimizando, assim, o tempo excedente na Instituição. Ressaltamos que Lima (2018), com base em Tinto e Pusser (2006), considera que o *feedback* é uma das variáveis institucionais relacionada à condição de sucesso, e ela diz respeito justamente a este monitoramento do desempenho acadêmico e das políticas e métodos aplicados.

Esta necessidade do acompanhamento acadêmico dos estudantes contemplados já consta no PDI 2019-2023 e foi confirmada pela nossa pesquisa, inclusive duas respostas dos estudantes refletem essa necessidade:

“Acredito que prestação de assistência estudantil visando entender os motivos dos alunos e como poderia agir para melhor a situação” (ESTUDANTE J)

“maior contato e monitoramento das dificuldades dos alunos. assistente social fazendo mapeamento” (ESTUDANTE Q).

Portanto, a ideia central seria a formação de um **Núcleo de Acompanhamento Acadêmico**, composto por Assistentes Sociais, Pedagogos (as) e Psicólogos (as). Porém, para que isto se efetive, é necessário ampliar a equipe técnica de AE da UFPB, uma vez que não basta apenas identificar os estudantes com potencial de retenção ou que já estão retidos, é preciso também que seja ofertado o apoio necessário para melhorar o desempenho acadêmico destes discentes, traçando estratégias, as quais podem, inclusive, envolver as coordenações de curso, para que os estudantes possam desenvolver-se melhor e chegar à conclusão do curso de graduação no menor tempo possível.

O levantamento dos estudantes com perfil para serem inseridos nesse acompanhamento poderia acontecer de duas formas, para os estudantes que já são contemplados com a AE: através do envio de lista pelas coordenações dos cursos com os nomes dos discentes que descumpriram os critérios acadêmicos de permanência¹⁵ ou por consulta ao SIGAA, caso este sistema permita filtrar o descumprimento dos critérios acadêmicos definidos para permanência nos auxílios. No caso dos novos contemplados, após o primeiro recebimento do auxílio, a equipe de pedagogia analisaria a situação acadêmica do

¹⁵ Portaria nº 13/2019 - PRAPE

discente, de modo a identificar aqueles que já estão em retenção.

A partir da identificação dos discentes que se enquadram no perfil de acompanhamento, estes seriam contatados pela equipe de Pedagogia, que realizaria o primeiro atendimento, sendo posteriormente encaminhados às equipes de Psicologia e/ou Serviço Social, se fosse o caso, para que estes profissionais realizassem as intervenções necessárias. Ao ser submetido a este primeiro atendimento, o discente entraria no acompanhamento sistemático, sendo traçado um plano de superação das dificuldades, do qual pode fazer parte ações voltadas ao estudante, bem como à Instituição, com durabilidade estabelecida pela equipe multiprofissional, tendo sua evolução acompanhada através do SIGAA.

e) Grupo de Facilitação da Permanência:

A sugestão é que fosse criado um grupo voltado aos estudantes contemplados com a AE que apresentassem alguma dificuldade de adaptação à vida universitária. O grupo seria de livre participação, mediante inscrição prévia ou por encaminhamento do Núcleo de Acompanhamento Acadêmico, tendo o intuito de contribuir para a permanência com qualidade destes estudantes.

A atividade seria conduzida pela equipe multidisciplinar da PRAPE, acontecendo quinzenalmente, com quantidade de vagas limitadas. Seria um espaço destinado à escuta coletiva, para troca de experiências e abordagem de temas relacionados à adaptação ao contexto universitário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na condição de servidora de uma IFES, pesquisar acerca de temáticas relacionadas ao ensino superior é recompensador, mas também inquietante. Termos a oportunidade de aprofundar o conhecimento acerca do nosso campo de atuação é realmente instigante e acende em nós a capacidade crítica de analisar o contexto que envolve o desenvolvimento das políticas educacionais; adotando uma postura de defesa de uma educação superior pública, gratuita e de qualidade, que contribua não só para o desenvolvimento econômico do país, mas também e, principalmente, para a formação com qualidade e êxito de cada estudante.

A política educacional brasileira é fortemente influenciada pelo contexto econômico mundial da globalização neoliberal e passa por reformulações importantes a partir dos anos 1990, sendo materializadas na LDB/1996, a qual trouxe em seu texto, explicitamente, a coexistência de instituições públicas e privadas, além de permitir uma maior diferenciação institucional.

De acordo com Minto (2005) e Cunha e Lima (2020), o crescimento que houve no ensino superior durante o governo de FHC foi predominantemente no ensino privado, enquanto que o ensino superior público teve uma redução de 7,1%. A mudança de governo, nos anos 2000, no entanto, não altera substancialmente estas características, uma vez que continua a predominância de matrículas no setor privado. A diferença deste período para o anterior é que a expansão do ensino superior aconteceu também no setor público, embora em menor escala.

Portanto, nosso estudo abordou as políticas públicas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior como uma via de mão dupla, uma vez que, ao mesmo tempo em que contribuem para que grupos historicamente excluídos acessem o ensino superior, também beneficiam as instituições privadas, na medida em que permitem a ocupação das vagas ociosas e a renúncia fiscal, como no caso do PROUNI. O REUNI, por sua vez, também foi alvo de críticas por apostar em uma expansão com precarização, conforme trata Mota Júnior (2016), visto que os recursos disponibilizados não foram condizentes com o tamanho da expansão. Além disso, pesquisas como as de Costa *et al* (2016), Mota Júnior (2016) e Mancebo (2015) apontam também críticas a esta política relacionadas à precarização do trabalho docente e da formação acadêmica.

Apesar das críticas direcionadas às políticas públicas destinadas ao ensino superior público, as pesquisas do FONAPRACE têm sinalizado para uma mudança no perfil dos estudantes da graduação presencial das IFES, apontando o REUNI e a Lei de Cotas como

principais responsáveis por esta mudança.

No entanto, vimos que apenas garantir o acesso não é suficiente para que estes estudantes, que agora ingressam na educação superior, possam chegar à conclusão dos seus cursos, uma vez que o caminho até a diplomação é longo e, muitas vezes, cheio de percalços. E, nesse sentido, apoiando-nos em autores como Zago (2006), Ristoff (2008) e Paula (2017), defendemos a ideia de que, para haver uma consistente democratização da educação superior, é preciso que as políticas públicas de acesso venham acompanhadas de políticas consolidadas de permanência, de modo a permitir que estes estudantes das camadas populares estejam efetivamente incluídos na Universidade e alcancem o sucesso acadêmico que, no nosso estudo, consideramos como sendo a conclusão da graduação no prazo mínimo regulamentar.

No nosso entendimento, a permanência é a ponte que liga o acesso ao sucesso acadêmico. Quando há uma falha nesta ponte, os estudantes podem enfrentar diversas dificuldades ao longo da sua jornada acadêmica, levando-os a atrasar a conclusão dos seus cursos ou até desistir dos mesmos.

Paula (2017) e Castelo Branco; Jezine; Nakamura (2015) apontaram em suas pesquisas que há um descompasso entre o percentual de estudantes que ingressam nas IFES e os que concluem, sugerindo, portanto, que as taxas de retenção e evasão são as responsáveis por este desequilíbrio. Os estudos vêm apontando que, com as políticas públicas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, o filtro que antes acontecia no momento do ingresso, agora foi transferido para dentro do próprio sistema de ensino; esse é justamente o fundamento da Teoria dos Excluídos do Interior de Bourdieu e Champagne (2012). Portanto, nosso estudo considerou que a inclusão no ensino superior acontece quando há uma perfeita harmonia entre acesso, permanência e conclusão.

Dessa maneira, considerando a importância de estudos que abarquem temas relacionados à permanência estudantil e, como diria Nunes e Veloso (2015, p. 818), “[...] discutir permanência do estudante na Universidade deve consistir em identificar dificuldades que influenciam na desistência precoce, ou tempo maior no curso, as vezes inviabilizando a sua conclusão [...]”; nossa pesquisa objetivou compreender os fatores que influenciam na retenção dos estudantes do Campus I da UFPB, contemplados com Assistência Estudantil, de modo que, entendendo este fenômeno de forma ampla, pudéssemos sugerir medidas de enfrentamento.

Nosso estudo apontou que o perfil socioeconômico dos estudantes contemplados com a AE que estão em situação de retenção é muito próximo da nova configuração de perfil que vem sendo desenhada a partir das políticas públicas de expansão e democratização do acesso

ao ensino superior: são estudantes jovens, majoritariamente autodeclarados pardos, egressos, em sua maioria, da rede pública de ensino e com baixa renda bruta per capita familiar. Além disso, a maioria dos estudantes não trabalha e deixou de residir com seu núcleo familiar para cursar a graduação, pois são procedentes de cidades interioranas da Paraíba ou de outros Estados. Com relação aos auxílios com os quais são contemplados, há predominância dos auxílios destinados à moradia e à alimentação. Já quanto às questões acadêmicas, vimos que a maior parte dos discentes retidos pertence às áreas do conhecimento cujos cursos apresentam organização curricular formada por disciplinas que exigem cálculo matemático, além disso, percebemos também que as reprovações e os trancamentos representaram alto índice de ocorrência e, que o CRA varia de acordo com a área do curso. Desta maneira, constatamos que, para o acompanhamento acadêmico com a finalidade de evitar a retenção, é importante levar em consideração as reprovações, trancamentos e quantidade de disciplinas matriculadas durante o período.

Foi observado também que alguns estudantes extrapolaram muito o prazo mínimo para conclusão do curso de graduação, bem como que outros já ingressam na AE em situação de retenção ou próximo do término do curso, o que indica a necessidade de realizar o acompanhamento acadêmico dos estudantes contemplados com a AE.

Nossa investigação reforçou o que as pesquisas de outras IFES já haviam apontado: a retenção é um fenômeno multifacetado, que sofre a influência de fatores relacionados aos estudantes, à Instituição ou externos. Diferente das demais pesquisas, no nosso estudo não ficou evidenciada a dificuldade de conciliar trabalho com os estudos e nem a falta de atividades acadêmicas de pesquisa e extensão, como fatores de forte influência para a retenção. Por outro lado, alguns fatores foram reafirmados, como é o caso dos problemas de saúde e psicológico, dificuldade de aprendizagem, adaptação à rotina universitária, desmotivação com o curso/profissão, dificuldade quanto à metodologia dos professores, falta de suporte acadêmico, dificuldade financeira, falta de perspectiva de emprego, dentre outros.

Considerando a ampla quantidade de fatores levantados, fizemos uma interseção entre três questões: a relacionada aos fatores das reprovações, a dos fatores da retenção e a questão das dificuldades, por entendermos que essas três questões influenciam na permanência estudantil. Nossa proposta foi identificarmos aqueles fatores citados nas duas primeiras questões, que foram considerados de média/alta intensidade pelos estudantes; assim, obtivemos os seguintes resultados: fatores relacionados ao estudante de média/alta intensidade (dificuldade de aprendizagem, problemas emocionais, dificuldade de adaptação à universidade, problemas de saúde e maternidade); fatores relacionados à Instituição (docente,

principalmente quanto à metodologia, falta de apoio institucional e organização curricular); fator externo de média/alta intensidade (dificuldade financeira).

Estes fatores levantados reforçam que a retenção estudantil não acontece por questões relacionadas apenas ao estudante; a Instituição também tem sua parcela de responsabilidade sobre a ocorrência da retenção. Assim, devemos entender a retenção sob a lógica da responsabilidade coletiva, conforme explanam Bourdieu e Champagne (2012), e não responsabilizar apenas o estudante.

Dessa maneira, a hipótese inicial que motivou nosso interesse pelo estudo não foi confirmada, uma vez que o recebimento do auxílio não demonstrou influência para que o discente atrasasse a conclusão do seu curso de graduação. Pelo contrário, em alguns casos, entendemos que o auxílio da AE atuou positivamente para que, ao invés de evadir, o estudante permanecesse na instituição, mesmo enfrentando dificuldades de diversas ordens.

Destarte, deixamos nossas contribuições de medidas que podem ser adotadas pela UFPB, tanto de uma maneira mais geral, como especificadamente pelas Coordenações de Curso e pela AE, visando colaborar para a permanência com qualidade, bem como para o aumento da taxa de sucesso da graduação.

Enfatizamos que nossa pesquisa não esgota o tema da retenção e AE. Assim, é importante que outros estudos sejam realizados para aprofundamento da temática. Sugerimos estudos que visem: aprofundar a influência dos fatores aqui elencados na permanência ou evasão estudantil; entender as dificuldades dos docentes frente ao processo de mudança de perfil estudantil; investigar as metodologias aplicadas no ensino das disciplinas que envolvem cálculo; aprimorar as formas de acompanhamento da eficácia da política de AE; avaliar a qualidade da AE, a partir da perspectiva dos estudantes contemplados; dentre outras.

Ressaltamos, ainda, que este estudo é, antes de tudo, um convite a fazermos uma autoavaliação da nossa atuação enquanto servidores técnicos e professores da UFPB, buscando compreendermos qual o tipo de profissionais que temos sido diante do processo de expansão e democratização do ensino superior: somos aqueles que contribuem para promover a permanência dos estudantes ou estamos contribuindo para reproduzir a exclusão, agora no interior das instituições?

Reafirmamos que desenvolver uma prática acolhedora e equitativa, que busque compreender as dificuldades dos estudantes e adotar medidas para superá-las, é fundamental para a efetivação do direito constitucional à educação, sendo, portanto, dever de todos.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Ana de Fátima Pereira de Sousa; MACEDO, Juliana Cavalcanti. Política educacional no ensino superior: reflexões sobre a contribuição da assistência estudantil da UFRPE. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 916-940, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/94078>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- ALMEIDA, Amanda Sonály Camelo Araújo. **Novos Excluídos do Interior?** Uma análise de narrativas de estudantes de Pedagogia/UFPB, na modalidade de Ensino a Distância. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós- graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/1199>. Acesso em: 30 mar. 2021.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de *et al.* Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, Mariluce; MOROSINI, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs). **Educação Superior no Brasil –10 Anos Pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. P. 71- 88.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, D.C: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, 1995. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/doc/ensenanza.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.
- BANCO MUNDIAL. **La Educacion Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas**. Washington, D.C: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, 2000. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/630041467998505995/pdf/2018210educaci1pais es0en0desarrollo.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.
- BANCO MUNDIAL. **Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria**. Washington, D.C: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, 2003. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/287031468168578947/pdf/249730PUB0Cons00 Box0361484B0PUBLIC0.pdf>. Acesso em 01 fev. 2021.
- BARBOSA, Amanda Veloso. **Sobreviver e/ou me graduar? Os limites do Programa Auxílio Socioeconômico da Universidade de Brasília do ponto de vista de seus/suas beneficiários/as**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19642>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Nilcione Maciel Lacerda. **Trajetórias de sucesso escolar dos jovens oriundos de escolas públicas no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8485?locale=pt_BR. Acesso em: 03 mar. 2021.

BITTAR, Mariluce; MOROSINI, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs). **Educação Superior no Brasil –10 Anos Pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. P. 11-13.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs). **Escritos de Educação**. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. P 39-64. Disponível em: [https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU Pierre-Escritos-de-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU%20Pierre-Escritos-de-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 15 jul. 2020.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre *et al.* **A miséria do mundo**. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. P. 481-490.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 3.835, de 13 de dezembro de 1960**. Federaliza a Universidade Federal da Paraíba e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1960. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3835.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasil, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2207.htm. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasil, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 3.860, de 09 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasil, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 10.260, de 12 de Julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasil, 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasil, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril e 2007.**

Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasil, 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde – Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: 2012. Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde – Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília: 2016.

Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL/MEC/SESU. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas.** Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC. 1996. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf.

Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL, Gutemberg Hespanha *et al.* Fatores relevantes no processo de permanência prolongada de discentes nos cursos de graduação presencial: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 1015 a 1039, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-1015.pdf>. Acesso em: 04 de jun. 2020.

BROCCOLICHI, Sylvain. Um paraíso perdido. In: BOURDIEU, Pierre *et al.* **A miséria do mundo**. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. P. 505-521.

CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso; JEZINE, Edineide. A expansão da (na) UFPB: avaliando o REUNI (2008 a 2012). In: **Revista Temas em Educação**, v. 22, n. 2, p. 60-82,

2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/17780>. Acesso em: 17 jul. 2020.

CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso; JEZINE, Edineide; NAKAMURA, Paulo Hideo. A UFPB nos anos da expansão (2008 a 2012): quantos e quem somos e o que mudou no perfil dos nossos alunos? In: **Anais do XXI Seminário da Rede Universitas/BR: Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão**. São Carlos: UFSCAR, 2013, p. 1-18. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12186265-A-ufpb-nos-anos-da-expansao-2008-a-2012-quantos-e-quem-somos-e-o-que-mudou-no-perfil-dos-nossos-alunos.html>. Acesso em: 14 mai. 2021.

CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso; JEZINE, Edineide; NAKAMURA, Paulo Hideo. Alguns indicadores de permanência/abandono na Educação Superior: elementos para o debate. In: **Anais do XXIII Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br – Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão**. Belém, p. 754-772, 2015. Disponível em: [AnaisRedeUniversitas2705.pdf \(uerj.br\)](#). Acesso em: 04 mar. 2021.

CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo; EVANGELISTA, Leilane Lima Almeida. Permanência prolongada discente na graduação: fatores determinantes e estratégias para o êxito em uma IFES. In: **Revista em Educação em Debate**, Fortaleza, n. 79, p. 124-142, 2019. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/882>. Acesso em: 12 mar. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. 1ª ed. São Paulo: UNESP, 2001. P. 1-41.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes Lima; MEDEIROS, Luciana Miranda. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; MOROSINI, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs). **Educação Superior no Brasil –10 Anos Pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. P. 329-348.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Tabela de Áreas do Conhecimento, 2017**. Disponível em: https://uab.capes.gov.br/images/documentos/documentos_diversos_2017/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

COQUEIJO, Fernanda Luna Maciel. **Cota não é esmola: Análise da eficácia social da Lei nº 12.711/2012 para estudantes indígenas na Universidade Federal da Paraíba**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. P. 31-42. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.

COSTA, Francisco José da; COSTA, Paulo Roberto Santos; MOURA JÚNIOR, Pedro Jácome. **Diplomação, evasão e retenção**: modelo longitudinal de análise para o Ensino Superior. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. P. 1-21.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira *et al.* A Educação Superior no limiar do governo Lula da Silva (2003-2010): políticas públicas educacionais nos marcos da reforma universitária. **Revista em Debate (UFSC)**, Florianópolis, v. 15, p. 69-82, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n15p69/33789>. Acesso em: 03 fev. 2021.

COSTA, Natália Cristina Dreossi; SILVA, Leonardo Barbosa e. Acesso e permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil. In: **Agenda Política**, v. 6, n. 2, 166-192, 2018. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/208>. Acesso em: 29 mar. 2021.

CUNHA, Mauro; LIMA, Tatiane. A educação superior no Brasil contemporâneo (1995-2016): uma análise dos Governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. In: **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, v. 14, n. 28, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71794>. Acesso em: 08 de jul. 2021.

DIAS, Ana Cristina Garcia *et al.* Adaptação à universidade em jovens calouros. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vH9zX7jBvg8f8YxqBDqYyqH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xZvK8WKS5zkC7mznzGbTsxk/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2021.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? In: **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 255-265, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v28n74/0103-4979-ccrh-28-74-0255.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

DUMARESQ, Zandra Maria Ribeiro Mendes. **Análise da Política de Assistência Estudantil no âmbito Instituto Federal do Ceará – CAMPUS de Fortaleza – sob o olhar dos discentes**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8995>. Acesso em: 29 mar. 2021.

FARIAS, Maria da Salete Barboza de; FELINTO, Jislayne Fidelis; JEZINE, Edineide. Programas acadêmicos: perfil e permanência na UFPB. In: **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**, Maringá, p. 1289-1306, 2016. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_5/5-029.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

FERREIRA, Wallace. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades

socioeducacionais no Brasil. In: **e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silva (CAp – UERJ)**, v. 2, n. 3, p. 46-59, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/8846>. Acesso em: 29 mar. 2021.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. ANDIFES. – UFU, PROEX: 2012.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Uberlândia, 2019.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002. P. 1-127. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

GAMA, Esther Nunes Klein. **Obstáculos à formação no ensino superior: um estudo da retenção discente nos cursos de graduação presencial do centro de artes da UFES**. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2885674. Acesso em: 06 jan. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUSA, Aline Corrêa de. Aspectos Teóricos e Conceituais. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. P. 11-29. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social: 6ª ed.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GIMENEZ, Felipe Vieira; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; MACIEL, Carina Elisabeth. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 32, n. 3, p. 759-781, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68574>. Acesso em: 02 mar. 2021.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes. A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate. In: **32ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 07 de outubro de 2009, Caxambu. GT11 - Política de Educação Superior**. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT11-5848--Int.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

GONÇALVES, Joseane Peres; PRATES, Solange Riato. Educação Superior e Relações de Gênero: Atividades Domiciliares para Mães Estudantes de Pedagogia. In: **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www.mendeley.com/catalogue/3b04553b-5373-3655-b397-29df102c9483/>. Acesso em: 10 out. 2021.

GOVERNO DA PARAÍBA. **Lei 1.366, de 02 de dezembro de 1955**. Paraíba, João Pessoa, 1955. Disponível em: <http://plone.ufpb.br/prg/cra/atos-de-autorizacao/lei-autorizacao-enfermagem.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2021.

GOVERNO DA PARAÍBA. **Lei complementar nº 93, de 11 de dezembro de 2009**. Dá nova redação ao Art. 1º da Lei Complementar nº 59, de 30 de dezembro de 2003, e dá outras providências. Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/9427_texto_integral. Acesso em: 12 jun. 2021.

GOVERNO DA PARAÍBA. **Lei complementar nº 116, de 21 de janeiro de 2013**. Institui a Região Metropolitana do Vale do Mamanguape com sede na cidade de Mamanguape e dá outras providências. Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/13406_texto_integral. Acesso em: 12 jun. 2021.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. In: **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7- 17, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 mar. 2021

IANNI, Octavio. Globalização e Neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, 1998. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf. Acesso em: 06 out. 2020.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. In: **Serviço Social e Sociedade**, n. 129, p. 285-303, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282017000200285&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 29 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019**. Brasília: Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 11 mai. 2021.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social, PUCRS. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5137/1/000438212-Texto%2BCompleto-0.pdf> . Acesso em: 09 ago. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**: 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

LAMERS, Juliana Maciel de Souza; SANTOS, Bettina Steren dos; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti. Retenção e evasão no Ensino Superior Público: estudo de caso em um curso noturno de Odontologia. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-26,

2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100108&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 mar. 2021.

LEME, Alessandro André. Neoliberalismo, Globalização e Reformas do Estado: reflexões acerca da temática. **Barbarói**. Santa Cruz do Sul, n. 32, p. 114-138, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000100008. Acesso em: 24 jul. 2020.

LIMA, Aline Maiara Silva. **Estratégias para a elevação do sucesso acadêmico nos cursos vinculados ao Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas da Fundação Universidade Federal de Rondônia**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7294769. Acesso em: 05 mar. 2021.

MACEDO, Geórgia Dantas. **A eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para Permanência dos Ingressantes do Sistema de Cotas na UFPB**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/mppgav/contents/documentos/dissertacoes/turma-2/m-sc-georgia-dantas-macedo-pdf-completo.pdf/view>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. **Assistência Estudantil e o seu Papel na Permanência dos Estudantes de graduação: A Experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). PUCRJ, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23271/23271.PDF>. Acesso em: 26 de mar. 2021.

MANCEBO, Deise. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce; MOROSINI, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs). **Educação Superior no Brasil – 10 Anos Pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. P. 55-70.

MANCEBO, Deise. Educação Superior no Brasil: Expansão e Tendências (1995-2014). **37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015**, UFSC – Florianópolis. GT11 - Política da Educação Superior. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-3726.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**: 21ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 06 de jun. de 2020.

MINTO, Lalo Watanabe. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 90**. 2005. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253611/1/Minto_LaloWatanabe_M.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

MIRANDA, Paula Roberta. **Expansão da educação superior no Brasil: as articulações**

com o público e o privado. Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR. Universidade Estadual de Maringá, 2016. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-009.pdf . Acesso em: 02 fev. 2021.

MORAES, Joana de Paula Boeno. **Retenção discente no centro de ciências humanas e naturais da UFES:** o caso dos cursos letras-português e geografia. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública, na área de Gestão de Operações no Setor Público) - Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2676504 . Acesso em: 11 ago 2020.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001. P. 1-88. Disponível em: https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da. **O Banco Mundial e a Contrareforma da Educação Superior Brasileira no governo Lula da Silva(2003-2010).** Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8378>. Acesso em: 03 de jun. 2021.

MOURA, Tatyane. **Políticas Públicas para o Ensino Superior Brasileiro 2003-2014,** uma análise do PROUNI e FIES. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3679959. Acesso em: 12 fev. 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Boudieu & a Educação.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora Ltda., 2009. 128 p. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/36571/epub/0?code=K9yAqvZFK3mIz3INbNWorRRicFwN/5lvQeyHIxgsTdPCCkPIyMU2zHdLv3UgiTwOi4TbMHY5juYKrFEMIEIo0gA==>. Acesso em: 14 abr. 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. In: **Educação e Sociedade**, 36, n. 130, p. 47-62, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000100047&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2021.

NOGUEIRA, Patrícia Simone; SILVA, Maria das Graças Martins da. Permanência na educação superior: ideias que pautam a normatização e a produção textual. In: **Anais do XXIII Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br – Políticas de Educação Superior no Brasil:** a expansão privado-mercantil em questão. Belém, p. 983-999, 2015. Disponível em: [AnaisRedeUniversitas2705.pdf \(uerj.br\)](#). Acesso em: 04 mar. 2021.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Elementos que interferem na permanência do estudante na Educação superior pública. In: **Anais do XXIII Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br – Políticas de Educação Superior no**

Brasil: a expansão privado-mercantil em questão. Belém, p. 815-830, 2015. Disponível em: AnaisRedeUniversitas2705.pdf (uerj.br). Acesso em: 04 mar. 2021.

OLIVEIRA, Alcivam Paulo de. **A relação entre o público e o privado na educação superior no Brasil e o Programa Universidade para Todos (PROUNI):** acertos, ambigüidades e contradições. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

OLIVEIRA, Rogério Eduardo Cunha de. **Vivências acadêmicas:** interferências na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de cursos de engenharia de uma instituição pública federal. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2103772. Acesso em: 11 ago. 2020.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v.22, n. 2, p. 301 - 315, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00301.pdf>. Acesso em: 05 de jun. 2020.

PRIMÃO, Juliana Cristina Magnani. **Permanência na Educação Superior Pública:** o curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2367987. Acesso em: 01 nov. 2020.

REKSUA, Juliana. **A expansão do Ensino Superior Brasileiro e seus programas de financiamento:** entre a democratização e a mercantilização do ensino. 2019. Dissertação (Mestrado em Economia e Desenvolvimento) - Escola Paulista de Política, Economia e Negócios, Universidade Federal de São Paulo, Osasco, 2019. Disponível em: <https://www.unifesp.br/campus/osa2/images/documentos/economia/Disserta%20Final%20-%20Juliana%20Reksua.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; MOROSINI, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs). **Educação Superior no Brasil –10 Anos Pós-LDB.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. P. 39-50.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do Campus: Impacto dos Programas de Inclusão Sobre o Perfil da Graduação. **Cadernos do GEA.** Rio de Janeiro, n.9, p. 9-62, 2016. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%20do-campus.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; URPIA, Ana Maria de Oliveira. Mães e universitárias transitando para a vida adulta. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha, org. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online].** Salvador: EDUFBA, 2011, p. 145-168. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fbooks>.

scielo.org%2Fid%2Fn656x%2Fpdf%2Fsampaio-9788523212117-09.pdf. Acesso em: 10 out. 2021

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. In: ALMEIDA FILHO, Naomar; SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008. P. 13-106. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/inov/producao/seminarios/democracia-e-universidade-na-america-latina-projetos-e-experiencias-emergentes/disciplina-na-pos-graduacao/a-universidade-no-seculo-xxi>. Acesso em: 11 out.2020.

SAUER, Ildo Luís. Energia elétrica no Brasil contemporâneo: a reestruturação do setor, questões e alternativas. In: BRANCO, Adriano Murgel. **Política energética e crise de desenvolvimento**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. P.117-226.

SILVA, Amanda Gonçalves da. **Do outro lado das políticas, os estudantes: universitários da Maré em contexto de políticas de acesso e permanência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017a. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5008457. Acesso em: 02 mar. 2021.

SILVA, Gideon Soares da. **Retenção e evasão no ensino superior no contexto da expansão: o caso do curso de engenharia de alimentos da UFPB**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Superior) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017b. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/mppgav/contents/documentos/dissertacoes/turma-1/m-sc-gideon-soares-da-silva-pdf-completo.pdf/view>. Acesso em: 06 jun. de 2020.

SILVA, Neide Menezes. **Sucesso e insucesso na educação superior: as representações sociais dos estudantes do centro acadêmico do agreste/UFPE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3822/1/arquivo155_1.pdf. Acesso em: 05 mar. 2021.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Reforma da educação superior no Brasil: renúncia do Estado e privatização do público. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 2, 2000, p. 81-110, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413205>. Acesso em: 19 jan. 2021.

TERRA, Giany do Nascimento. **A retenção em Cursos do Centro de Ciências Agrárias da UFES: uma análise da percepção da comunidade universitária**. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3070784. Acesso em: 05 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Resolução 29/2010 - CONSEPE**. João Pessoa, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Resolução nº 16/2015**. João Pessoa, 2015. Disponível em: http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/documentos/legislacao/rsep16_2015.pdf/view. Acesso em: 17 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Relatório de gestão 2015**. João Pessoa, 2016. Disponível em: <http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-ufpb-2015.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Relatório de gestão 2016**. João Pessoa, 2017. Disponível em: <http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2016.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Relatório Final**: Consolidação da fase de diagnóstico – Processo de Elaboração do PDI UFPB 2019-2023. João Pessoa, 2018a. Disponível em: <http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/relatorio-final-fase-diagnostico.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Relatório de gestão 2017**. João Pessoa, 2018b. Disponível em: <http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2017>. Acesso em: 12 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. João Pessoa, 2019a. Disponível em: http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi_2019-2023_posconsuni-1.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Superintendência de Tecnologia da Informação (STI). **Relatório de estudantes assistidos pela PRAPE até o período 2019.1, 2019b**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Relatório de gestão 2018**. João Pessoa, 2019c. Disponível em: <https://drive.ufpb.br/s/t3XKdyTzDiYt2Bf#pdfviewer>. Acesso em: 12 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Edital nº 01/2019- Auxílio-Desporto, Artístico e Inclusão Digital**. João Pessoa, 2019d. Disponível em: <https://www.ufpb.br/prape/contents/processo-seletivo/outros-processos-seletivos/edital-prape-coape-no-01-2019-processo-seletivo-para-auxilio-desporto-artistico-e-inclusao-digital-daid-2019>. Acesso em: 12 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Portaria 13/2019 – PRAPE. Permanência e justificativa acadêmica**. João Pessoa, 2019e. Disponível em: <https://www.ufpb.br/prape/contents/legislacao/portaria-prape-no-13-2019-permanencia-e-justificativa-academica.pdf/view>. Acesso em: 14 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Edital nº 04/2020- seleção unificada para auxílios estudantis - PRAPE/COAPE/UFPB**. João Pessoa, 2020a. Disponível em: <https://www.ufpb.br/prape/contents/processo-seletivo/outros-processos-seletivos/edital-04-2020-selecao-unificada-para-auxilios-estudantis-2020>. Acesso em: 12 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Edital nº 05/2020- Seleção para o auxílio creche - PRAPE/COAPE/UFPB**. João Pessoa, 2020b. Disponível em: <https://www.ufpb.br/prape/contents/processo-seletivo/outros-processos-seletivos/edital-05-2020-selecao-para-o-auxilio-creche-2020>. Acesso em: 12 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Edital nº 8/2020**. João Pessoa, 2020c. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/contents/editais/edital-cia-08-2020.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Relatório de gestão 2019**. João Pessoa, 2020d. Disponível em: <https://drive.ufpb.br/s/2FXp8gyZ5zb7gRs#pdfviewer>. Acesso em: 12 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Centros de Ensino**. João Pessoa, 2021a. Disponível em: <http://www.ufpb.br/antigo/content/centros-de-ensino>. Acesso em: 11 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Portaria 01/2021 - PRAPE**. Estabelece o acompanhamento acadêmico em período remoto. João Pessoa, 2021b. Disponível em: <https://www.ufpb.br/prape/contents/legislacao/portaria-no-01-2021-prape-estabelece-o-acompanhamento-academico-em-periodo-remoto/view>. Acesso em: 08 out. 2021.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares camadas populares. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-370, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - PPGAES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa previamente intitulada: **“RETENÇÃO DE ESTUDANTES CONTEMPLADOS COM A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)”**, desenvolvida por **GABRIELLY BELMONT DE BRITO LIMA ARAGÃO**, aluna regularmente matriculada no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (PPGAES), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob orientação da **Profª. Dra. UYGUACIARA VELOSO CASTELO BRANCO**.

A pesquisa tem como objetivo principal compreender os fatores que influenciam na retenção dos estudantes do Campus I da UFPB, contemplados com Assistência Estudantil. Apoiando-se no objetivo geral acima traçado, esse estudo tem como meta o cumprimento dos seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar as políticas públicas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, adotadas Pós-LDB;
- Discutir as categorias permanência e retenção no ensino superior, com foco no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES);
- Identificar e caracterizar os fatores que influenciam a retenção dos alunos, no campus I da UFPB, contemplados com a Assistência Estudantil;
- Propor medidas e ações que possam contribuir na prevenção e/ou redução da retenção de estudantes contemplados com a Assistência Estudantil.

A sua participação na pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelas pesquisadoras se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído. É importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto

psicológico ao responder as questões que lhe serão apresentadas. Os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em ações que possam contribuir para a permanência com qualidade dos estudantes contemplados com a Assistência Estudantil. Enfatizamos que as questões serão trabalhadas de maneira global e não haverá sua identificação quando da discussão dos resultados.

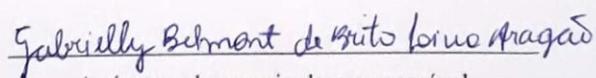
Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil e suas complementares.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

A pesquisadora e sua professora orientadora estarão à sua disposição para demais esclarecimentos que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa.

Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

“Li e concordo em participar da pesquisa”.


Assinatura da pesquisadora responsável

Pesquisadora Responsável:
Gabrielly Belmont de Brito Lima Aragão
Endereço: Rua Roberto Franco de Oliveira, 45, José Américo. João Pessoa-PB
E-mail: gabriellyufpbpesquisa@gmail.com

Professora Orientadora:
Prof. Dr. Uyguciara Veloso Castelo Branco
E-mail: uyguaciara@gmail.com

Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - MPPGAV - Térreo
- CEP 58051-900 - João Pessoa/PB - (83) 3216-7154
E-mail: mppgav@ce.ufpb.br

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: comitedeetica@ccs.ufpb.br - fone: (83) 3216-7791
Endereço: Centro de Ciências da Saúde - 1º andar. Cidade Universitária - Campus I - Conj. Castelo Branco - CCS/UFPB - CEP 58.051-900 - João Pessoa-PB

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA COLETA DOS DADOS

Pesquisa de Mestrado (PPGAES): Retenção de estudantes contemplados com a Assistência Estudantil na UFPB

***Obrigatório**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
Prezado(a) discente,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa previamente intitulada: “RETENÇÃO DE ESTUDANTES CONTEMPLADOS COM A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)”, desenvolvida

por GABRIELLY BELMONT DE BRITO LIMA ARAGÃO, aluna regularmente matriculada no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (PPGAES), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob orientação da Prof^ª. Dra. UYGUACIARA VELOSO CASTELO BRANCO.

A pesquisa tem como objetivo principal compreender os fatores que influenciam na retenção dos estudantes do Campus I da UFPB, contemplados com Assistência Estudantil.

Apoiando-se no objetivo geral acima traçado, esse estudo tem como meta o cumprimento dos seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar as políticas públicas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, adotadas Pós-LDB;
- Discutir as categorias permanência e retenção no ensino superior, com foco no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES);
- Identificar e caracterizar os fatores que influenciam a retenção dos alunos, no campus I da UFPB, contemplados com a Assistência Estudantil;
- Propor medidas e ações que possam contribuir na prevenção e/ou redução da retenção de estudantes contemplados com a Assistência Estudantil.

A sua participação na pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não

lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelas pesquisadoras se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído. É importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder as questões que lhe serão apresentadas. Os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em ações que possam contribuir para a permanência com qualidade dos estudantes contemplados com a Assistência Estudantil. Enfatizamos que as questões serão trabalhadas de maneira global e não haverá sua identificação quando da discussão dos resultados.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil e suas complementares.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

A pesquisadora e sua professora orientadora estarão à sua disposição para demais esclarecimentos que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa.

Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

Para baixar esse TCLE assinado pela pesquisadora, em formato PDF, clique no link abaixo:

https://docs.google.com/uc?export=download&id=1PkKLp9FaeVQJf1xSEW_R5YkLIACK8Uu6

1. Termo de aceite *

Marcar apenas uma oval.

Li e concordo em participar da pesquisa

Perfil do pesquisado

2. Idade: *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 18 e 24 anos
- Entre 25 e 29 anos
- Entre 30 e 40 anos
- Mais de 40 anos

3. Sexo biológico: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não me classificar

4. Identidade de gênero: *

Marcar apenas uma oval.

- Mulher Cisgênera (que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer)
- Homem Cisgênero (que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer)
- Mulher Transexual/Transgênera (possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer)
- Homem Transexual/Transgênero (possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer)
- Não-Binário (não define sua identidade dentro do sistema binário homem-mulher)
- Prefiro não me classificar
- Prefiro não responder
- Outro: _____

5. Orientação sexual: *

Marcar apenas uma oval.

- Homossexual (orientação sexual caracterizada pela atração sexual e afetiva entre indivíduos do mesmo sexo)
- Heterossexual (orientação sexual caracterizada pela atração sexual e emocional entre pessoas de sexos opostos)
- Bissexual (orientação sexual caracterizada pela atração sexual e sentimental entre pessoas tanto do mesmo sexo como do sexo oposto. A diferença entre a bissexualidade e a homossexualidade é que também pode haver hipótese de atração entre pessoas do sexo oposto)
- Pansexual (Também denominada como omnissexualidade, polissexualidade ou trissexualidade é caracterizada pela atração sexual ou romântica por pessoas independentemente do sexo ou gênero das mesmas)
- Assexual (É a falta de orientação e desejo sexual. As pessoas assexuais não sentem atração física ou sexual para com nenhuma pessoa e não sentem desejo pelo prazer sexual, pelo que não se identificam com nenhuma orientação sexual definida. Não é habitual que se apaixonem ou tenham um namorado/a. Tendem a criar um laço afetivo com alguém ainda que não implique que tenham uma relação sexual)
- Prefiro não me classificar
- Prefiro não responder
- Outro: _____

6. Cor/raça: *

Marcar apenas uma oval.

- Amarela
- Branca
- Parda
- Preta – quilombola (que vive em comunidades quilombolas)
- Preta - não quilombola (que não vive em comunidades quilombolas)
- Indígena aldeado (que vive em aldeia)
- Indígena não aldeado (que não vive em aldeia)
- Sem declaração

7. Estado civil / Situação conjugal atual: *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro (a)
- Casado (a) ou vive uma relação estável
- Separado (a)
- Viúvo (a)
- Outro: _____

8. Possui algum tipo de deficiência? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim, deficiência intelectual
- Sim, deficiência física
- Sim, deficiência auditiva
- Sim, deficiência visual
- Sim, outra
- Não

9. Tem filhos(as) entre 0 e 5 anos de idade? Onde ou com quem eles ficam quando você está na UFPB? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, creche da própria universidade
- Sim, outra instituição educacional pública
- Sim, instituição educacional privada
- Sim, familiares
- Sim, babá / empregada doméstica
- Sim, traz para a Universidade
- Sim, sozinho (a)
- Não tenho filhos(as) na idade indicada

10. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

- Somente em escola pública
- Maior parte em escola pública
- Somente em escola particular
- Maior parte em escola particular
- Somente em escola particular com bolsa
- Maior parte em escola particular com bolsa

11. Qual a sua situação de trabalho e renda? *

Marcar apenas uma oval.

- Não trabalho e não recebo ajuda financeira de familiares ou terceiros
Pular para a pergunta 15
- Não trabalho e os meus gastos são financiados pela família
Pular para a pergunta 15
- Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família
Pular para a pergunta 12
- Trabalho e contribuo com o sustento da família *Pular para a pergunta 12*
- Trabalho e não contribuo com o sustento da família *Pular para a pergunta 12*
- Trabalho e sou independente economicamente *Pular para a pergunta 12*
- Trabalho e recebo ajuda financeira da família *Pular para a pergunta 12*

Pular para a pergunta 15

Perfil do pesquisado

12. Qual o tipo de vínculo que você tem nesse trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- Trabalho com carteira assinada
- Trabalho sem carteira assinada
- Trabalho, sem carteira assinada ou contrato, ajudando familiares
- Trabalho, com contrato temporário em uma empresa, organização social ou órgão

estatal

- Sou estagiário (a)
- Sou funcionário (a) público (a)
- Outro: _____

13. Qual a sua renda bruta mensal neste trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- Até ½ Salário Mínimo
- Mais de ½ a 01 Salário Mínimo
- Mais de 01 a 02 Salários Mínimos
- Mais de 02 a 03 Salários Mínimos
- Mais de 03 a 04 Salários Mínimos
- Mais de 04 Salários Mínimos

14. Qual a sua jornada habitual de trabalho semanal? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 20 horas
- Entre 20 e 40 horas
- Mais de 40 horas

Perfil familiar do pesquisado

15. Informe a renda mensal bruta do seu grupo familiar (somados seus rendimentos de seus familiares, referentes a salários, aluguéis, pensões, etc.): *

16. Seu núcleo familiar é formado por quantas pessoas, incluindo você? *

17. Você continuou morando na mesma cidade/Estado do seu núcleo familiar após iniciar a graduação? *

Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 18*

Não *Pular para a pergunta 19*

Pular para a pergunta 21

Perfil familiar do pesquisado

18. Informe a cidade/Estado onde você mora: *

Pular para a pergunta 21

Perfil familiar do pesquisado

19. Informe a cidade/Estado onde mora seu núcleo familiar: *

20. Informe onde/com quem você passou a residir após a mudança de cidade/Estado: *

Marcar apenas uma oval.

Amigos(as)

Parentes próximos

Residência universitária

Sozinho(a)

Outro: _____

Perfil Acadêmico do pesquisado

21. Qual a forma de ingresso na UFPB? *

Marcar apenas uma oval.

- Vestibular
- Avaliação Seriada
- ENEM/SISU
- Convênio (PEC-G)
- Transferência
- Portador de diploma

22. O seu ingresso na UFPB foi através de: *

Marcar apenas uma oval.

- Ampla Concorrência
- Cotas

23. Qual o motivo principal que te fez ingressar na Universidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Preparar-me para uma profissão
- Tornar-me uma pessoa culta e com mais formação
- Atender às expectativas dos meus pais
- Ter mais oportunidades sociais
- Ser como meus amigos que estão no Ensino Superior
- Conhecer-me melhor
- Outro: _____

24. Qual/quais foi/foram o(s) critério(s) para escolha do curso? *

Marque todas que se aplicam.

- Facilidade no ingresso
- Identificação com o curso
- Mercado de trabalho

- Interferência de terceiros (familiares ou amigos)
- Outro: _____

25. Qual seu curso na UFPB? *

26. Qual o turno do curso no qual você está matriculado(a)? *

Marcar apenas uma oval.

- Diurno
- Noturno
- Integral

27. O curso no qual você está matriculado corresponde à sua primeira opção? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

28. Qual seu grau de satisfação com seu atual curso de graduação na UFPB? *

Marcar apenas uma oval.

- Totalmente satisfeito (a)
- Satisfeito (a)
- Nem satisfeito (a), nem insatisfeito (a)
- Insatisfeito (a)
- Totalmente insatisfeito (a)

29. Houve alguma atividade de acolhimento quando você ingressou no curso (ex. recepção dos feras, repasse de orientações sobre a Universidade, etc)? *

Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 30*

Não *Pular para a pergunta 31*

Pular para a pergunta 31

Perfil Acadêmico do pesquisado

30. Informe como ou qual foi a atividade de acolhimento: *

Perfil Acadêmico do pesquisado

31. Qual/quais atividade(s) ou programa(s) acadêmico(s) você participa ou participou, durante sua atual graduação? *

Marque todas que se aplicam.

- Empresa Júnior
- Ensino (monitoria)
- Ensino (PIBID / PLI)
- Estágio não obrigatório (extracurricular)
- Extensão
- Pesquisa (PIBIC, PIBIT etc.)
- PET (Programa de Educação Tutorial)
- Não participei de nenhuma atividade ou programa acadêmico
- Outro: _____

32. Alguma dessa(s) atividade(s) ou programa(s) acadêmico(s) é/era/são/eram remunerado(s)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 34*
- Não *Pular para a pergunta 34*
- Não participei de nenhuma atividade ou programa acadêmico elencados na questão anterior *Pular para a pergunta 33*

Pular para a pergunta 34

Perfil Acadêmico do pesquisado

33. Informe o(s) motivo(s) para que não tenha participado de nenhuma das atividades ou programas acadêmicos elencados: *

Perfil Acadêmico do pesquisado

34. Você já foi reprovado (a) em alguma disciplina do seu curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 35*
- Não *Pular para a pergunta 40*

Perfil Acadêmico do pesquisado

35. Informe em qual/quais disciplina(s) do seu curso você foi reprovado(a): *

36. A qual/quais fator(es) você atribui essa(s) reprovação/reprovações? *

37. Você foi atendido(a) por monitores para auxiliar nas dificuldades com esta(s) disciplina(s)? *

Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 38*

Não, pois não tive interesse *Pular para a pergunta 40*

Não, pois não foi ofertada monitoria para a(s) disciplina(s)
Pular para a pergunta 40

Perfil Acadêmico do pesquisado

38. Você considera que a monitoria ajudou no seu desempenho acadêmico? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

39. Sentiu alguma dificuldade de contato com o monitor (a)? Qual(is)? *

Dificuldade na relação professor (a) – estudante	<input type="radio"/>					
Ausência ou número insuficiente de atividades de pesquisa e extensão	<input type="radio"/>					
Dificuldades financeiras	<input type="radio"/>					
Carga horária excessiva de trabalho (dificuldade de conciliar trabalho e estudo)	<input type="radio"/>					
Tempo de deslocamento para a universidade	<input type="radio"/>					
Problemas de saúde	<input type="radio"/>					
Problemas emocionais	<input type="radio"/>					
Maternidade ou paternidade	<input type="radio"/>					

41. Quais fatores você considera que influenciaram para o atraso na conclusão do seu curso de graduação na UFPB? *

42. Você já pensou em abandonar o seu curso? *
Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 43*

Não *Pular para a pergunta 44*

Pular para a pergunta 44

Perfil Acadêmico do pesquisado

43. Aponte por qual/quais razão(ões). Por quê? *

Perfil Acadêmico do pesquisado

44. Sua família lhe incentiva a concluir a graduação? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

45. Como você avalia seu relacionamento com os colegas durante o curso? *

Marcar apenas uma oval.

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

46. Como você avalia seu relacionamento com os professores durante o curso? *
Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

47. Em algum momento você foi procurado (a) pela coordenação do seu curso ou outro setor da UFPB para saber o motivo do atraso para conclusão do seu curso de graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

48. Você acredita que o atraso na conclusão do seu curso na UFPB poderia ter sido evitado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 49*
- Não *Pular para a pergunta 50*

Pular para a pergunta 50

Perfil Acadêmico do pesquisado

49. Em sua opinião, o que poderia ter sido realizado pela UFPB para evitar o atraso na conclusão do seu curso? *

Perfil Acadêmico do pesquisado

50. O que você pretende fazer logo após se formar? *

Marque todas que se aplicam.

- Trabalhar
 Fazer outro curso de graduação
 Ingressar na pós-graduação
 Não sei
 Outro: _____

51. Você conhece as possibilidades de atuação na área do seu atual curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

52. Qual a sua expectativa relacionada ao mercado de trabalho após o término da graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Estou confiante
 Tenho receio de não conseguir ser inserido(a) no mercado de trabalho
 Outro: _____

Relação do Pesquisado com a PRAPE/COAPE

53. Com qual auxílio da PRAPE você é assistido? *

Marque todas que se aplicam.

- Alimentação (destinado aos estudantes das unidades de Santa Rita e Mangabeira)
 Creche
 Moradia
 Residência Universitária
 Restaurante Universitário
 Transporte

54. Você já utilizou o serviço de Pedagogia da PRAPE/COAPE? *
Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

55. Você já utilizou o serviço de Psicologia da PRAPE/COAPE? *
Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

56. Como você avalia a Assistência Estudantil da UFPB? *
Marcar apenas uma oval.

Ótima

Boa

Regular

Ruim

Péssima

57. Em sua opinião, o que poderia ser realizado para melhorar a Assistência Estudantil na UFPB?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google

Formulários

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RETENÇÃO DE ESTUDANTES CONTEMPLADOS COM A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

Pesquisador: Gabrielly Belmont de Brito Lima Aragão

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 48577021.2.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.863.281

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior/MPPGAV/CE/UFPB. Caracterizando nossa pesquisa, quanto à abordagem ela terá um enfoque qualitativo. A sua natureza é aplicada, uma vez que, este tipo de pesquisa "objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos" (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 35). Quanto aos objetivos, ela é uma pesquisa exploratória e descritiva. Já quanto aos procedimentos, a pesquisa configura-se como bibliográfica e documental. Com vistas a cumprir os objetivos da pesquisa, será realizada também coleta de dados junto aos estudantes que farão parte da nossa amostra. O universo da pesquisa foi levantado através de relatório fornecido pela STI, referente à relação dos estudantes assistidos pela PRAPE até o final do período 2019.1, no qual contém dentre outros dados, o período inicial do curso e a quantidade mínima de semestres para sua conclusão, a partir dos quais foi possível estabelecer um filtro dos estudantes que tinham como prazo mínimo para conclusão do curso os períodos até o 2019.2, realizando a confirmação desta informação com pesquisa no histórico acadêmico através do SIGAA. Para atualizar a lista dos estudantes assistidos, será realizado levantamento no site da PRAPE e no SIGAA para acrescentar os discentes que ingressaram em algum auxílio no período 2019.2 e que deveriam ter concluído o curso até o período citado.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeerica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.863.281

Objetivo da Pesquisa:

Compreender os fatores que influenciam na retenção dos estudantes do Campus I da UFPB, contemplados com Assistência Estudantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder as questões que serão apresentadas. Como trata-se de pesquisa em ambiente virtual, o pesquisado terá toda a liberdade de escolher o melhor dia, horário e local para responder ao questionário, sem a presença de pessoas alheias ao estudo.

Benefícios: Os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em ações que possam contribuir para a permanência com qualidade dos estudantes contemplados com a Assistência Estudantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De comum acordo com os objetivos, referencial teórico, metodologia e referências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta a documentação de praxe.

Recomendações:

Divulgar resultados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar	
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900
UF: PB	Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.863.281

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1780508.pdf	25/06/2021 11:40:45		Aceito
Outros	8_Questionario_para_a_pesquisa_do_mestrado.pdf	25/06/2021 11:37:01	Gabrielly Belmont de Brito Lima Aragão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TCLE.pdf	25/06/2021 11:36:48	Gabrielly Belmont de Brito Lima Aragão	Aceito
Orçamento	6_Orcamento.pdf	25/06/2021 11:36:37	Gabrielly Belmont de Brito Lima Aragão	Aceito
Cronograma	5_Cronograma.pdf	25/06/2021 11:36:30	Gabrielly Belmont de Brito Lima Aragão	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4_Projeto_de_pesquisa_Comite.pdf	25/06/2021 11:36:20	Gabrielly Belmont de Brito Lima Aragão	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_Termo_de_anuencia.pdf	25/06/2021 11:13:15	Gabrielly Belmont de Brito Lima Aragão	Aceito
Outros	2_Certidao_de_aprovacao_do_projeto.pdf	25/06/2021 11:12:21	Gabrielly Belmont de Brito Lima Aragão	Aceito
Folha de Rosto	1_Folha_de_rosto.pdf	25/06/2021 11:04:36	Gabrielly Belmont de Brito Lima Aragão	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 23 de Julho de 2021

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comiteetica@ccs.ufpb.br