

A universidade no horizonte de estudantes oriundos de escola pública: um estudo qualitativo sobre a permanência¹

Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos²

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes³

Resumo

Este artigo analisa a permanência dos estudantes oriundos de escola pública que compõem o novo perfil universitário brasileiro, resultante da implementação da Lei de Cotas de 2012. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes universitários e os dados foram analisados a partir das contribuições de Pierre Bourdieu e de pesquisas sobre a permanência universitária. Identificamos que a principal dificuldade na permanência se refere à ausência de conteúdos escolares e de um *habitus* de estudo. Apesar do respaldo assistencial, ainda não há apoio efetivo dos professores e coordenadores de cursos, o que fortalece a ideologia do dom e a legitimação das desigualdades sociais. Considera-se que a efetivação da permanência universitária necessita, também, de ações de apoio acadêmico.

Palavras-chave: Educação Superior; Acesso e Permanência; Adaptação Universitária; *Habitus* Estudantil; Vivência Acadêmica.

The university in the horizon of students from public schools: a qualitative study on permanence

Abstract

The article seeks to discuss the configurations of social relations of sex between teachers in Early Childhood Education of a specific city in Sao Paulo state. The reflections result from qualitative research, in its documentary and empirical character, through semi-structured interviews with teachers from this field. The articulation between the analytical categories of work and gender, associated with the reports of the teachers, found the tension and vigilance over men can be converted into spaces of greater protection and appreciation of male practices, reinforcing the reproduction of the sexual division of labor, since they end up intensifying female work in schools

Keywords: Higher Education; Access and Permanence; University Adaptation; Student Habitus; Academic Experience.

Introdução

As instituições federais de educação superior no Brasil passaram por alterações estruturais de regulamentação de ingresso de seu público universitário. A fim de promover um maior acesso às universidades, políticas como a Lei 12.711 (BRASIL, 2012), mais conhecida como Lei de Cotas, foram implementadas para buscar a inclusão social em uma escolaridade

¹ Esse artigo é oriundo de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo nº 16/20998-4).

² Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, hellencrismattos@gmail.com.

³ Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, cristinagfer@ufscar.br.

historicamente marcada pela presença de estudantes brancos e de camadas economicamente privilegiadas (RISTOFF, 2016).

A Lei de Cotas regulamenta o ingresso nas instituições federais de educação superior, proporcionando a reserva de 50% das vagas dos cursos para os estudantes oriundos de escola pública. Dentro dessa reserva, há subdivisões que consideram estudantes negros, pardos ou indígenas, com rendas inferiores a 1,5 salário per capita e/ou com deficiências. Com tal regulamentação, estudantes de camadas populares passaram a ter maior presença no público universitário e constituem a primeira geração de suas famílias a ingressarem na educação superior (RISTOFF, 2016; SILVA, FERNANDES, 2017; HERINGER, 2020).

Apesar dessas iniciativas trazerem um marco para a democratização do ensino superior no Brasil (RISTOFF, 2016), os estudos apontam que a inclusão social no ingresso não é suficiente para promover o acesso às universidades. Silva e Veloso (2013) esclarecem que o efetivo acesso às universidades se refere a uma tríade de ingresso, permanência e qualidade de formação. Nesse cenário, a problematização sobre a permanência estudantil ganha importância na nova configuração da educação superior.

Mesmo que a categoria “permanência universitária” ainda esteja em construção (GIMENEZ; MACIEL, 2016), podemos entendê-la 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 a integralização do curso” (NUNES; VELOSO, 2015, p.817). Trata-se, portanto, de uma categoria que nos remete às políticas sociais para a assistência estudantil e, em um sentido mais amplo, às dificuldades dos estudantes em permanecerem nos cursos de graduação (GIMENEZ; MACIEL, 2016), considerando as dimensões simbólicas, culturais, acadêmicas e pedagógicas (HERINGER, 2020).

A proposta deste artigo consiste em analisar a permanência universitária de estudantes de uma universidade federal, oriundos de escola pública a partir de suas dificuldades em diferentes dimensões e da influência dos agentes universitários. O estudo está fundamentado nas contribuições teóricas de Pierre Bourdieu, autor que contribui para a compreensão e crítica do processo de democratização do sistema de ensino da França, trazendo interessantes considerações sobre a inserção de estudantes de diferentes camadas sociais na escola.

O artigo está estruturado em cinco seções, a começar por esta introdução. A próxima

seção esclarece sobre a realização do trabalho de campo da pesquisa. A terceira seção traz os principais conceitos bourdieusianos que utilizamos para analisar os dados que serão apresentados na quarta seção. Por fim, na quinta seção, apresentamos as considerações finais sobre os resultados encontrados e a análise referente à permanência universitária.

Percurso metodológico

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre a permanência universitária a partir das experiências de estudantes oriundos de escola pública. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no interior do estado de São Paulo, Brasil. Essa universidade é composta por três centros de ciências que se referem às áreas de exatas, saúde e humanidades. O estudo de Oliveira (2014) realizado na mesma instituição indica que o centro de ciências de humanidades é o que evidencia maior índice de estudantes oriundos de escola pública. Optamos, assim, por também selecionar esse centro por manifestar maior probabilidade de encontrarmos participantes para nossa pesquisa.

Convidamos os estudantes⁴ que estavam matriculados nos últimos períodos de seus cursos. Esse critério foi selecionado por acreditarmos que os estudantes formandos têm maiores experiências sobre a permanência universitária. Para este artigo, trouxemos os resultados da pesquisa que se referem à coleta de dados realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Os seis estudantes⁵ que aceitaram o convite para participar das entrevistas sobre as suas experiências na universidade estavam matriculados nos cursos de Ciências Sociais, Linguística, Psicologia e Pedagogia.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no Departamento de Educação e em outros espaços da própria universidade. Os áudios foram gravados e transcritos em sua íntegra. Os dados foram organizados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), na qual o conteúdo é analisado através do isolamento dos elementos (etapa inventário) e posteriormente classificado, a fim de trazer certa organização para a análise. Categorizar os elementos do conteúdo pressupõe uma investigação sobre o que há de comum entre eles, o que

⁴ O contato com os estudantes só foi realizado após a aprovação do Comitê de Ética.

⁵ Renomeamos os estudantes como E1, E2, E3, E4, E5 e E6 para preservar as suas identidades.

torna possível uma representação dos dados. As entrevistas nos permitiram, portanto, perceber como o sujeito (em nosso caso, os estudantes universitários oriundos de escola pública) percebe a realidade (as experiências da permanência universitária).

Os dados categorizados foram analisados com os estudos sobre a permanência universitária e com as contribuições teóricas de Pierre Bourdieu, utilizando os conceitos que são apresentados na próxima seção.

Contribuições bourdieusianas para a compreensão do desempenho estudantil

Pierre Bourdieu foi um sociólogo francês do século XX que contribuiu para a compreensão sobre como as desigualdades sociais são reproduzidas e qual o papel do sistema de ensino para esse processo. As principais contribuições de sua proposta teórica auxiliam na problematização sobre o papel da escola como instituição conservadora e legitimadora de privilégios culturais, os quais podem ser utilizados como mecanismos para fortalecer as desigualdades sociais. O autor se propõe a explicar o forte processo de seleção que propicia não apenas a exclusão de estudantes oriundos de camadas populares da escola, mas, também, como essa instituição convence tais estudantes de que não são “aptos” para os estudos e, conseqüentemente, para as posições sociais oriundas do diploma. Nesse sentido, Bourdieu (1998) explica como a instituição escolar inverte a sua posição de transmissora da cultura socialmente legitimada para conservadora das desigualdades sociais ao tratar um “dom social” como um “dom natural”.

Bourdieu (1998) analisa a diferenciação de desempenho escolar a partir do conceito denominado “capital cultural”, o qual se refere ao “[...] nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança” (BOURDIEU, 1998, p.42). Ou seja, no processo de socialização familiar, a criança recebe um determinado conjunto de conhecimentos e valores que irão constituir um repertório cultural que pode ser aplicado na escola.

Bourdieu (1998) apresenta algumas variáveis que interferem nesse processo de transmissão e que irá diferenciar o capital cultural de cada estudante. Como exemplo, o nível social da família, a ocupação profissional dos pais, a escolarização dos membros da família, a origem residencial (urbana, rural). A combinação dessas variáveis já indica uma diferenciação

inicial dos estudantes frente à cultura e à escola, “[...] e isso sem apelar, absolutamente, para as desigualdades inatas” (BOURDIEU, 1998, p.43). Portanto, há uma distinção entre os estudantes que está relacionada às condições sociais.

Em especial, Boudieu (1998) ressalta a influência familiar no que se refere à transmissão do conhecimento sobre o funcionamento do sistema escolar. O autor defende que essa forma de capital cultural é a mais rentável por auxiliar as crianças a estabelecerem estratégias de investimento em suas condutas escolares, como a exemplo da escolha de cursos e instituições, além de herdar um conjunto de saberes e gostos que são considerados como “cultura livre”. A relação próxima que o estudante tem com a cultura legitimada se torna uma vantagem, uma vez que se manifesta “espontaneamente” no lugar do esforço metódico que ocorre com os estudantes que não adquiriram tal conhecimento em seu meio de origem.

Um outro conceito importante para a análise bourdieusiana é o *habitus*, o qual se refere a exteriorização de um processo de internalização das experiências dos indivíduos. As atitudes e o sistema de valores dos membros familiares ou de uma mesma classe social são interiorizados pela criança a ponto de orientar as suas aspirações, disposições e tomadas de decisão. Bourdieu (1996) utiliza o conceito de *habitus* para compreender o princípio gerador e unificador das características relacionais de uma posição social com um estilo de vida manifestado nas escolhas e práticas dos agentes.

No caso da análise escolar, Bourdieu (1998) esclarece que as experiências de êxito e fracasso de indivíduos pares (com características sociais e escolares semelhantes) são interiorizadas pelos alunos em forma de aspirações e desejos sobre suas próprias trajetórias escolares. Portanto, as condições sociais e as experiências dos agentes orientam as aspirações individuais fazendo com que alunos oriundos de camadas sociais com baixa escolaridade acreditem que a trajetória escolar “não é para eles”. Assim, o *habitus* é um elemento essencial para os agentes compreenderem a realidade em que estão inseridos e traçar estratégias e investimentos para alcançarem melhores posições ou atenderem às exigências do campo.

O campo, por sua vez, é um terceiro conceito de Pierre Bourdieu que auxilia na análise sobre o desempenho escolar de estudantes com diferentes características sociais. Esse conceito está relacionado à estrutura social e determina as regras de nossos comportamentos de acordo com as nossas posições no próprio campo (educacional, religioso, político, econômico etc.). A

proposta desse conceito permite compreender a sociedade por diferentes microcosmos interrelacionados, mas com certa autonomia, e se referem às relações de poder e disputa entre os agentes (BOURDIEU, 2007).

Apesar de estar relacionado com a estrutura social, a maior força do campo está em sua característica simbólica. Em cada campo há um jogo de interesses, valores, linguagem e capitais específicos distribuídos desigualmente entre os agentes que estruturam, por meio de suas práticas, a conservação ou a transformação do próprio campo. Nesse sentido, Bourdieu propõe a relativização das práticas dos agentes, as quais são diferenciadas de acordo com a influência das regras de cada campo (BOURDIEU, 1983).

Esses três conceitos principais na praxeologia de Pierre Bourdieu foram sendo elaborados ao longo de suas pesquisas em diferentes temáticas. No caso de sua análise escolar, os livros escritos em parceria com Jean-Claude Passeron (1975; 2015) apresentam as pesquisas realizadas com estudantes em um contexto de pretensa democratização escolar e que deram base para a análise sobre o aspecto reprodutivo da escola. Nessas obras, a principal discussão posiciona o sistema de ensino como um campo no qual a cultura e os códigos de conduta veiculados são referentes à classe dominante na sociedade. Portanto, os conteúdos escolares são os conhecimentos arbitrariamente legitimados e que são transmitidos pela escola por uma aparência universal, como uma “cultura livre”. Os estudantes oriundos de camadas sociais cultas e elitizadas encontrarão no ambiente escolar uma extensão de seu ambiente familiar, com uma cultura e linguagem similares àquelas nas quais foram socializados. Já para os estudantes de camadas populares a situação se inverte, pois a dinâmica escolar se apresenta como um campo estranho e distante da herança cultural recebida por suas famílias e condições sociais.

Ao desenvolver essa teoria, Bourdieu (1998) reconhece dois mecanismos escolares que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais. O primeiro é referente ao paradoxo da desvalorização das ações pedagógicas que se voltam para atender os estudantes com baixo capital cultural por serem ações muito “primárias” ou “escolares”. Ou seja, como os valores e proezas intelectuais são legitimados como “verdadeiros” e “certos”, a desenvoltura da cultura livre frente ao conteúdo escolar se inclina a demonstrar dons e capacidades inatas dos estudantes das classes privilegiadas, enquanto os estudantes oriundos de camadas populares (por sofrerem um lento processo de aculturação) atingem a cultura livre por meio de metódicos

esforços. Nesse sentido, desvalorizam-se as ações pedagógicas que visam ensinar as proezas intelectuais que, segundo a ideologia do dom, o aluno deveria ter em si para prosseguir nos estudos.

O outro mecanismo está presente no exame escolar e na avaliação dos professores. Segundo Bourdieu (1998) a cultura de classe é interiorizada e se torna orientadora de práticas, o que pressupõe que os valores de origem e de pertencimento social dos professores influenciam a maneira de julgar e de ensinar os alunos de diferentes classes sociais. Dessa maneira, a avaliação do professor não recai apenas aos conteúdos ensinados, mas também à desenvoltura do estudante. Entretanto, Bourdieu (1998) ressalta que o êxito na desenvoltura está baseado na origem do estudante: para a elite, a cultura escolar é semelhante à cultura familiar, proporcionando uma fácil e herdada desenvoltura; para os estudantes de camadas populares a desenvoltura é adquirida penosamente.

Nas obras “A nobreza do Estado” e “Homo academicus”, Bourdieu (2016; 2017) analisa o campo universitário francês, as disputas estabelecidas entre as instituições e professores-pesquisadores como formas de reprodução social. Na primeira obra, Bourdieu (2016) retoma que o sistema de ensino se configura como um meio de consagração de uma determinada cultura, criando disposições nos alunos que favorecem o reconhecimento da seleção escolar. A instituição escolar realiza a alquimia social de mascarar a arbitrariedade e os meios de dominação simbólica a partir da formação de um *habitus* de classe dominante. Para tanto, a sua principal eficácia está em inculcar uma correspondência entre as estruturas sociais e mentais, fornecendo o reconhecimento da cultura e dos valores legitimados, o que contribui para credenciar a desigualdade no espaço social. Por meio dos títulos escolares obtidos em determinadas instituições, os alunos adquirem não apenas uma credencial para usufruir funções e posições privilegiadas na sociedade, mas recebem princípios de visão que irão naturalizar as formas simbólicas de dominação.

Na segunda obra, Bourdieu (2017) analisa a universidade e a produção científica a partir do seu conceito de campo. Bourdieu chama atenção para as disputas que se estabelecem em torno de propriedades científicas, políticas, econômicas e institucionais, mostrando a relação do campo universitário com outros campos na sociedade. As ações dos professores são orientadas por vários elementos políticos e acadêmicos articulados para obter maior notoriedade na

universidade. Nesse sentido, vale ressaltar que os estudantes ingressantes são posicionados em um espaço que envolve práticas de ensino e de disputa pela autoridade científica. Como em todos os outros campos, os agentes que obtêm vantagens nas disputas simbólicas são aqueles que, previamente, detêm os *habitus* e certa acumulação de capitais valorizados no campo.

Assim, a análise bourdieusiana sobre a escola e a universidade identifica mecanismos utilizados pelo sistema de ensino que tende a reproduzir as desigualdades sociais. Diante desses estudos e considerando o enfoque em desmascarar a colaboração escolar para a reprodução social, Bourdieu foi comumente criticado por sua teoria ser “reprodutivista” e que não trazia uma proposta de intervenção para alterar o aspecto conservador da escola. Contudo, as suas contribuições têm auxiliado estudos que visam a aprofundar o papel da escola, a complexidade da reprodução cultural, as trajetórias escolares e as possibilidades de democratização do ensino. Estudos de Piotto (2009), Nunes (2016) e Mattos (2020), por exemplo, buscam utilizar a teoria bourdieusiana para ressaltar a importância de ações institucionais no auxílio a estudantes com desvantagens sociais a suprirem suas dificuldades oriundas de seus aspectos sociais.

Além disso, vale ressaltar que Bourdieu trouxe uma nova perspectiva para a compreensão da realidade social (ORTIZ, 1983). A pertinência de seu trabalho se refere ao desmascaramento de mecanismos de reprodução que auxiliam a compreensão sobre os limites e as possibilidades da democratização da educação (VALLE, 2013). É com esse aporte teórico que nos debruçamos para discutir a permanência universitária de estudantes oriundos de escola pública e os desafios da inserção social nas universidades públicas.

Principais dificuldades de estudantes oriundos de escolas públicas na universidade

Historicamente, em 1931 foram elaboradas as primeiras ações institucionais no Brasil para a permanência de estudantes com vulnerabilidade social nas universidades, por meio da Lei Orgânica do Ensino Superior (SANTOS et al., 2021). Desde então, a assistência estudantil foi sendo desenvolvida de diferentes formas na educação superior brasileira. Com as políticas de expansão e inclusão social no ingresso aos cursos presenciais no início do século XXI, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010) ganhou maior relevância e trouxe consistência para a permanência universitária nas instituições federais.

O PNAES (BRASIL, 2010) esclarece que a assistência ao estudante de baixa renda, matriculado em cursos presenciais de graduação, é realizada por meio de ações que se voltam tanto para questões de subsistência, como moradia e alimentação, até questões como inclusão digital, esporte e creche. Apesar de cada instituição universitária desenvolver ações para apoiar a permanência dos estudantes, o PNAES é o elemento comum entre as universidades, tornando-se uma importante orientação sobre os objetivos e as áreas que devem ser planejadas para a promoção da permanência universitária (SANTOS, 2020).

Em especial, esse plano nacional tem relevância maior após a Lei de Cotas (BRASIL, 2012). Segundo o levantamento de 2018 do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE, 2019), o número de jovens que se autodeclararam pretos e pardos se tornou, pela primeira vez, o maior índice, com a presença de 51,2% dos estudantes universitários em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A outra mudança de destaque na pesquisa é o “[...] crescimento do percentual de estudantes inseridos(as) na faixa de renda mensal familiar per capita de ‘Até 1 e meio SM’, balizada pelos critérios de cobertura do PNAES” (FONAPRACE, 2019, p.212), representando 70,2% de discentes. Portanto, o PNAES se torna prioritário para apoiar os estudantes que estejam em um quadro de vulnerabilidade socioeconômica, combatendo as desigualdades sociais e regionais, ampliando e democratizando as condições de acesso e permanência dos jovens do ensino superior público federal.

Na UFSCar, a permanência universitária foi regulamentada pelo Conselho de Assuntos Comunitários e Estudantis (CoACE), em 02 de abril de 2012, com a Resolução nº 3. Essa resolução dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil (PAE) e a finalidade do programa consiste em “[...] apoiar a permanência e a diplomação de alunos matriculados em cursos presenciais, para obtenção do primeiro diploma de graduação, que se encontrem em situação de vulnerabilidade socioeconômica devidamente comprovada” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2012, p.1). A proposta do PAE é propiciar condições de permanência a partir do apoio financeiro aos estudantes.

Esse respaldo financeiro é ofertado em cinco modalidades: bolsa-atividade (dedicação de oito horas semanais em que o estudante se insere em atividades acadêmicas e administrativas); bolsa-moradia (vaga em moradias interna, externa ou a bolsa em dinheiro); bolsa-alimentação (refeições gratuitas no restaurante universitário); auxílio transporte (vinculado às moradias

externas e distantes do campus) e apoio emergencial (para estudantes de outros estados e durante o período da matrícula até o resultado final do processo de solicitação das bolsas). Com a pandemia da COVID-19, a UFSCar teve outras ações para auxiliar financeiramente os estudantes para se adaptarem ao Ensino Não Presencial Emergencial (ENPE)⁶.

Nos três últimos relatórios de atividades⁷ disponibilizados pela UFSCar evidenciamos que a instituição tem atendido de 13 a 18% dos estudantes com o auxílio fornecido pelo PAE, conforme demonstra a tabela a seguir:

Tabela 1 - Números de estudantes beneficiados com o PAE

Ano	Estudantes matriculados	Estudantes bolsistas	Porcentagem dos estudantes beneficiados
2018	14.340	2615	18,2%
2019	14.426	2714	18,8%
2020	14.154	1894	13,3%

Fonte: Relatórios de atividades da UFSCar (2018, 2019 e 2020)⁸. Dados organizados pelas autoras.

Lembramos que a queda no índice de alunos contemplados pelo PAE em 2020 pode se referir às diferentes dificuldades vivenciadas pelos estudantes e pela universidade durante a pandemia da COVID-19. Nesse período, muitos estudantes retornaram para as cidades de origem e/ou interromperam os estudos. Por outro lado, a UFSCar passa por redução de orçamento para o seu próprio funcionamento, restringindo ainda mais o alcance do PAE e demandando novas estratégias para apoiar os estudantes mais carentes⁹.

⁶ Para conhecer as ações específicas da UFSCar para atender as demandas originárias da pandemia da COVID-19, sugerimos a leitura do artigo de Santos et. al. (2021).

⁷ Trouxemos os três últimos índices de acordo com o fornecimento de informações nos Relatórios de Atividades da UFSCar, disponíveis no site <https://www.spdi.ufscar.br/arquivos/informacao-institucional/prestacao-de-contas-2/relatorios-de-atividades>. Os relatórios anteriores não apresentam o número total de estudantes contemplados, mas informam os índices referentes à cada modalidade de auxílio. Como um mesmo estudante pode ser beneficiado por mais de uma bolsa, não foi possível identificar o número exato de alunos beneficiados pelo PAE.

⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Relatório anual de atividades 2018*. 2019. Disponível em: <https://www.spdi.ufscar.br/arquivos/informacao-institucional/prestacao-de-contas-2/relatorios-de-atividades>. Acesso em: mai. 2022.; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Relatório anual de atividades 2019*. 2020. Disponível em: <https://www.spdi.ufscar.br/arquivos/informacao-institucional/prestacao-de-contas-2/relatorios-de-atividades>. Acesso em: mai. 2022.; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Relatório anual de atividades 2020*. 2021. Disponível em: <https://www.spdi.ufscar.br/arquivos/informacao-institucional/prestacao-de-contas-2/relatorios-de-atividades>. Acesso em: mai. 2022.

⁹ A redução orçamentária, as dificuldades financeiras e as estratégias para assegurar o funcionamento do PAE podem ser conhecidas na reportagem realizada com a reitora da UFSCar. Ver:

Apesar das ações de auxílio financeiro serem essenciais para a permanência dos estudantes, outros entraves podem aparecer na trajetória acadêmica discente. Os resultados obtidos nas entrevistas sobre as principais dificuldades que os estudantes oriundos de escola pública encontraram ao longo da graduação evidenciaram que tais dificuldades se referem a três dimensões: econômica, acadêmica e pedagógica, as quais foram analisadas buscando-se questionar a ideologia do dom e refletir sobre a importância da ação institucional para o acesso à universidade.

Os dados das entrevistas indicam que o respaldo da universidade para a permanência estudantil não se mostra eficiente para os estudantes oriundos de escola pública. Segundo os participantes da pesquisa, o respaldo da instituição se volta para a assistência econômica, com bolsas de auxílio social gerenciadas pelo Departamento de Serviço Social (DeSS), vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE).

Diante do contexto das políticas de permanência, há o reconhecimento, por parte dos graduandos, sobre políticas sólidas e importantes para a assistência estudantil ofertadas pela universidade. Contudo, os estudantes encontram entraves nos procedimentos cotidianos da assistência econômica, como a falta de informações, o que prejudica a contribuição desse auxílio. Além disso, os estudantes alegam que o apoio recebido não é suficiente para permanecerem na universidade: *“Não o suficiente. Eu sinto que a minha adaptação, o meu sucesso, o meu desempenho, se devem a várias coisas particulares que aí as pessoas não têm. [...] Não, não foi a universidade que me fez permanecer”* (E5, curso de Psicologia).

Esses dados permitem questionar se a instituição tem propostas suficientes para respaldar a permanência universitária e favorecer a superação dos obstáculos para que os estudantes permaneçam em seus cursos de graduação. Branco, Nakamura e Araújo (2017) destacam que os motivos de permanência dos estudantes no ensino superior têm se voltado mais para as convicções próprias dos discentes do que para as condições infraestruturais e de programas assistenciais.

Diante desse cenário, as principais dificuldades vivenciadas por estudantes oriundos de

escola pública evidenciam que, mesmo com o apoio das bolsas auxílio e de cunho acadêmico¹⁰, a privação econômica ainda se mostra um entrave para a fruição da formação acadêmica:

Ah, não sei, eu penso assim que essa questão econômica vai pegando em vários pontos, eu acho que não é só na questão da permanência, mas acho que até são possibilidades de experiências que a gente pode vivenciar na academia também. Sei lá, por exemplo, eu não teria condições de pagar um congresso nacional do meu curso, por exemplo, eu não ia ter condições de pagar um congresso de 300 reais, viajar, ficar uma semana em um hotel, e eu vejo que tem gente da minha sala que consegue. Então, isso seria um exemplo, é uma privação que a gente acaba passando também (E4, curso de Psicologia).

A permanência na universidade carece, portanto, de recursos humanos e econômicos (LIMA; MALANGE; BARBOSA, 2018; MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016). Ao nos voltarmos à fala da estudante, percebemos que a dimensão econômica não se refere apenas à subsistência para possibilitar o percurso e a conclusão da graduação, mas também para o aproveitamento e fruição de atividades e experiências que a universidade proporciona. Mesmo com importantes ações institucionais para o auxílio financeiro para quase um quinto dos estudantes, os relatos dos participantes da pesquisa evidenciam que existem outras privações econômicas que prejudicam a formação acadêmica.

Outro elemento relatado pelos estudantes sobre as dificuldades de permanência na universidade refere-se à dimensão acadêmica e consiste na defasagem de conteúdos prévios, dado que apareceu em todas as entrevistas. Segundo os relatos, os estudantes afirmam que os cursos de ensino superior partem de conteúdos com os quais eles não tiveram contato:

Então, eu acho que a grande dificuldade é essa: aqui partem do pressuposto de coisas que a gente deveria ter aprendido e que não aprendeu por conta de um ensino médio... não digo ruim, mas pouco estruturado (E1, curso de Ciências Sociais).

Eu acredito que principalmente os conteúdos. Eu acho que essa base que se espera, o aluno de escola pública vem com muita defasagem do que de uma escola particular (E3, curso de Pedagogia).

Apesar de serem de cursos diferentes, os estudantes apontam a dimensão cultural como

¹⁰ Consideramos as bolsas de cunho acadêmico utilizadas para financiar atividades acadêmicas, como pesquisas de iniciação científica, atividades de extensão, monitorias, iniciação à docência, entre outras.

a principal dificuldade para acompanharem o cotidiano acadêmico e permanecerem na universidade. Sobre isso, Nunes e Veloso (2017, p.30) esclarecem que o capital cultural transmitido pela família e pela escola “[...] antecede a educação superior e tem um papel basilar na sustentação da permanência no ambiente universitário”.

Em relação às dificuldades, podemos perceber o impacto que os estudantes oriundos de escola pública sentem por não terem o capital cultural exigido pela universidade. Segundo Piotto (2009), é nessa experiência universitária que estudantes oriundos de camadas populares se deparam com a desigualdade social na qual estão inseridos. Além disso, devido às suas origens familiares e sociais, os estudantes estranham o meio acadêmico e identificam a defasagem de conhecimentos escolares como um elemento que prejudica a qualidade na formação superior: “[...] *you have deficiencies that do not have style, you have to read the content and, at times, you do not manage to read because it is a lot of things that you have to study at university too. At times, you manage to read and, at times, you do not manage to read and this is negative*” (E6, curso de Ciências Sociais).

Os participantes afirmaram que sentiram a interferência da falta de um preparo inicial para a formação no ensino superior, influenciada principalmente por um ensino médio público pouco significativo: “*Então acho que, infelizmente, o foco do ensino médio é muito ruim. A preparação... te prepara para a metade do caminho, o que vem depois você não faz a mínima ideia*” (E2, curso de Linguística). Os participantes também assinalaram que o não aproveitamento de atividades extra também prejudica a qualidade na formação do ensino superior, pois esses estudantes encontraram dificuldades por não terem uma autonomia e iniciativa na prática de estudo. Consideramos que essa falta de aproveitamento pode se referir à ausência de um *habitus* de estudo para a universidade. Como lembra Coulon (2008), a formação na escolaridade básica e a educação superior não têm a mesma constituição de *habitus*, os estudos universitários implicam em novas regras, códigos e posturas que irão legitimar o estudante como um agente daquele campo. Permanecer no ambiente acadêmico não se trata apenas de aprender a competência acadêmica, é necessário que o estudante aprenda a maneira de mostrar que a possui e seja reconhecido por isso (COULON, 2008).

As dificuldades encontradas durante a permanência universitária demonstram como os estudantes oriundos de escola pública sentem a falta de uma preparação sobre as exigências

acadêmicas da universidade, tanto em relação aos conteúdos escolares quanto às posturas de um agente universitário. Considerando-se as contribuições de Bourdieu (1998), observamos que essa ausência de capital cultural e de *habitus* de estudo é proveniente, principalmente, de uma herança familiar distante da escola e do ensino superior. Para legitimar a formação de uma determinada cultura, a universidade irá selecionar os estudantes de acordo com os seus gostos e estilos de vida que sejam próximos dos grupos dominantes na sociedade para corroborar o *habitus* formado nessa instituição (BOURDIEU, 2016).

No caso dos estudantes participantes da pesquisa, verificamos que a influência familiar estava voltada para o mercado de trabalho, pois eram filhos de pais trabalhadores com pouca escolaridade. Diante disso, a educação superior não estava no horizonte da cultura familiar: “[...] a vida que sonharam para mim não era bem essa de estudar, fazer um bom ensino básico para fazer a faculdade. Era fazer um bom ensino básico para conseguir um bom emprego na minha cidade mesmo. Quando eu vim para a faculdade, esse apoio eu não senti” (E4, curso de Psicologia).

Como relatado pela participante E4, a herança familiar pouco contribuiu para a transmissão do capital cultural e a construção de um *habitus* de estudo. A escola era, para estudantes como E4, o único caminho para superarem os desafios da aquisição da cultura legitimada. Contudo, a escola pública que cursaram não realizou o trabalho pedagógico para auxiliar esses estudantes a ampliar os seus conhecimentos e ultrapassar as defasagens culturais familiares. Pelo contrário, devido a “um ensino médio pouco estruturado”, como ressaltado pelos estudantes, a escola cursada pelos participantes da pesquisa cumpriu o seu lado reprodutivo, convertendo as desigualdades sociais em desigualdades culturais ao não propiciar mecanismos pedagógicos à serviço do estudante (PIOTTO, 2009).

Em relação a tal defasagem cultural, buscamos identificar a contribuição docente para a superação desta dificuldade, que se apresentou como a principal na permanência estudantil.

Segundo os dados das entrevistas com os estudantes, a ação docente é restrita, com ausência de contribuições e de preocupação com a dificuldade dos estudantes. Mesmo quando houve auxílio de docentes, a atenção oferecida foi de caráter financeiro na oferta de bolsas de cunho científico, atreladas a projetos de pesquisa dos professores. Além disso, a disponibilidade docente ocorre de acordo com a procura do estudante, evidenciando que não há uma

preocupação, na prática docente, voltada para o novo público discente:

[...] isso é mais em relação individual, uma pessoa e um professor, não é em relação a todo mundo, a todos os alunos. Não tem uma atividade em que se dispõe para ajudar os alunos que se 'auto' coloquem em dificuldade (E1, curso de Ciências Sociais).

Eu não sei se eles têm essa preocupação, se você vai permanecer ou vai evadir no meio do curso. De tanto que a minha sala começou com 50 e está terminando com menos de 25. Acho que não tem essa preocupação por parte deles (E3, curso de Pedagogia).

Então, assim, tem uns professores que são bem-intencionados, [...] mas eu não sinto que é um engajamento. Eu acho que falta, falta os professores sentarem e falarem assim 'gente, isso não era assim antes, mas hoje em dia 50% dessa sala vem de escola pública, não importa, não foi a gente que escolheu, mas agora a gente tem que lidar com isso' (E5, curso de Psicologia).

Os estudantes relatam, portanto, não sentirem uma ação docente que contribua para as suas dificuldades acadêmicas, o que traz um impacto negativo na permanência universitária.

O professor tem um papel singular na formação acadêmica e são os agentes institucionais mais próximos dos estudantes. Cunha (2001) afirma que uma das características dos bons professores são aqueles que se colocam próximos aos estudantes e se preocupam com os seus aprendizados. Contudo, as falas dos participantes da pesquisa indicam que os professores da universidade ainda não estão engajados em amparar as dificuldades pedagógicas e culturais dos estudantes oriundos de escola pública, o que contribui para sancionar e legitimar as desigualdades culturais por meio da ideologia do dom (BOURDIEU; PASSERON, 2015). Vale lembrar que os professores universitários também se encontram em um campo, permeado por disputas simbólicas pela autoridade científica (BOURDIEU, 2017). As suas ações não são restritamente voltadas para o ensino e, considerando o campo científico que valoriza a produção acadêmica, também não são as práticas pedagógicas as mais rentáveis. Portanto, não pretendemos culpabilizar os professores individualmente pelo problema da desigualdade social, mas sinalizar que esses agentes são fundamentais na solução do problema em conjunto com as ações políticas da universidade.

Destacamos, ainda, a importância do respaldo institucional em ações de permanência para combater as desigualdades sociais, como ressaltado por Nunes e Veloso (2017, p.40):

Compreende-se que a facilitação do ingresso na universidade, não elimina as condições sociais do estudante. A desigualdade tende a se reproduzir no seu interior se não definir políticas que favoreçam a permanência desse estudante. À medida que a universidade optou pelo sistema de ingresso por cotas, por entender que há uma diferença de capital cultural que influencia na concorrência e, portanto, dificulta o ingresso dos possuidores de um capital cultural menor, esta deve assumir a responsabilidade de acompanhar esses estudantes se comprometendo politicamente na luta por recursos e construção de ações que favoreça a permanência até o êxito da conclusão.

Assim, entendemos que a permanência universitária para os estudantes oriundos de escola pública não é resolvida apenas com as políticas de assistência econômica, mas é preciso considerar as dificuldades de ordem acadêmica e pedagógica, que têm sido os principais obstáculos para os estudantes permanecerem na universidade. Ressaltamos que essas dificuldades não se referem às capacidades inatas, mas às condições sociais desiguais que influenciaram nas trajetórias dos estudantes. Após a conquista do ingresso, a trajetória acadêmica para os estudantes com desvantagens econômicas e culturais se mostra um novo desafio para a conquista do efetivo acesso ao ensino superior.

Agentes e ações que influenciam na adaptação universitária

Em meio às dificuldades e vivências na universidade, é importante compreender qual agente ou ação influencia a inserção dos estudantes no meio acadêmico. Consideramos como agentes universitários os colegas de curso/graduação, professores e coordenadores de cursos. Entre esses, é notável a influência positiva dos pares para os estudantes oriundos de escola pública:

Eu vejo que eu e as minhas amigas, acho que todas no nosso grupo somos oriundas de escola pública. Então a gente se junta para se ajudar. Uma vai ajudando a outra, uma vai incentivando a outra (E3, curso de Pedagogia).

[...] então acho que essa parte de adaptação acabou acontecendo paralelamente com a construção dos relacionamentos. Eu fui vendo que tinha pessoas que estavam passando pelas mesmas coisas que eu, a gente foi se abrindo e aí a gente foi se auto ajudando (E4, curso de Psicologia).

São uma segunda família. Eu sinto lealdade da parte deles como eu sinto da minha família, pessoas que eu sei que estão comigo para o que der e vier, se eu falar agora, preciso de um favor, a pessoa para o que está fazendo para ajudar

e vice-versa. Então, até eu fazer amigos muito sólidos, eu ainda tinha um pouco de dificuldade (E5, curso de Psicologia).

Os laços de amizades favorecem a adaptação, a permanência e a fruição da universidade. A partir dos relatos, inferimos que os colegas auxiliam os estudantes na superação das dificuldades nas disciplinas do curso, na organização dos estudos, na troca de informações e conhecimento do funcionamento do meio acadêmico, no apoio afetivo (principalmente quando os estudantes mudam de cidade e vivem distantes de suas famílias) e, em especial, nos movimentos de luta em prol dos interesses estudantis, inclusive sobre a permanência universitária.

O envolvimento com outros estudantes também se mostrou importante na acolhida e permanência universitária. Os estudos de Nunes e Veloso (2017) mostraram o efeito positivo das ações de organizações estudantis, como o Centro Acadêmico, na recepção dos novos estudantes. Segundo as autoras, essas organizações representam “a linguagem do estudante, o que provoca uma atração natural entre eles” (NUNES; VELOSO, 2017, p.28). As autoras ainda esclarecem a importância de manter as ações de acolhida durante a permanência não apenas nos momentos iniciais do semestre letivo, pois muitos estudantes podem se matricular nos cursos após o início oficial.

Já a contribuição dos professores para a permanência universitária é vista de maneira pouco favorável pelos graduandos. Os estudantes identificam um relacionamento distante, em que poucos docentes colaboram para o acolhimento estudantil:

No geral, eu acho que não tem muito uma relação. Assim, o professor está bem distante. O professor está lá na sala, ele está lá, faz o papel dele, e eu como estudante, faço o meu papel, e ele vai embora, e acabou. [...] Nunca me senti muito à vontade de ir lá e explicar para o professor sobre a minha dificuldade, porque eu sempre achei que eles não iam entender, porque eles esperavam que não tivesse uma dificuldade e eu tinha (E3, curso de Pedagogia).

A relação professor-aluno traz profundos desdobramentos no sentimento de pertencimento dos estudantes em relação à universidade, que é um campo novo para eles conforme indicam os estudos de Ristoff (2016) e Nunes e Veloso (2017). A prática pedagógica dos professores é um elemento significativo na experiência de aprendizagem dos estudantes

(CUNHA, 2001). O estudo de Cunha demonstra a importância da relação professor-aluno para a prática pedagógica, relação essa permeada por aspectos afetivos e na boa interação com os alunos. Para a autora, a concepção de bom professor “[...] passa, sem dúvida, pela capacidade que o professor tem de se mostrar próximo, do ponto de vista afetivo” (CUNHA, 2001, p.69-70). Ainda assim, segundo relato de uma estudante, as experiências com os professores da universidade foram negativas e com práticas docentes vexatórias, contribuindo para um sentimento de incapacidade e desistência do ensino superior.

Aí, depois quando ela entregou a correção, ela disse para todo mundo que as pessoas tinham se saído bem, mas só teve uma pessoa que ela não entendeu, “eu não entendi porque essa pessoa não respondeu nenhuma questão”, ela falou o meu nome, falou a minha nota, que era zero porque não tinha... Então assim, não sinto que a universidade pública seja o meu lugar, e isso me faz muito mal (E2, curso de Linguística).

Os dados da pesquisa sinalizam que os docentes têm se relacionado com os estudantes de maneira distante e formal, sem uma preocupação com as dificuldades discentes. Os bons relacionamentos que foram descritos pelos participantes do estudo se relacionam ao fato dos estudantes apresentarem bons desempenhos e dedicação aos estudos, ou quando há uma característica no curso de relacionamentos mais próximos, como foi apresentado por E6 (curso de Ciências Sociais): *“Eu acredito que, na minha área de Ciências Sociais, os professores tendem a ser um pouco mais permissivos com os alunos. Ter uma relação mais próxima, mais aberta, mas, claro, existem professores que estabelecem os limites bem claros [...]”*.

Conforme destaca Cunha (2001), alguns elementos são recorrentes na concepção de um bom professor, na perspectiva dos alunos: aspectos afetivos; a forma como o docente se relaciona e como concebe a ciência e a sua área de conhecimento; a metodologia das aulas; o acreditar na capacidade do aluno; a preocupação com o aprendizado; a interação com os alunos; e o prazer de aprender e ensinar. O estudante que alegou ter tido bons relacionamentos com os professores por estar inserido em um curso de Ciências Sociais, pode ter encontrado alguns desses elementos presentes no corpo docente.

Já o relacionamento com os coordenadores dos cursos se mostrou ser ainda mais distante. Os estudantes oriundos de escola pública concebem o coordenador de curso como um

agente que soluciona problemas, sendo procurado para resolver conflitos e complicações burocráticas.

Mesmo nessas situações, os estudantes também relataram que os coordenadores atuam na defesa dos professores:

Eu, particularmente, nunca precisei, mas o que eu ouço dos amigos que tiveram problemas, a coordenação ainda continuou sendo o grupinho de professores defendendo professores. [...] não é uma coordenação que conversava, que tentava equilibrar as demandas dos alunos com as demandas dos professores (E1, curso de Ciências Sociais).

Por fim, com base nos dados apresentados, ressaltamos que os estudantes oriundos de escola pública também não sentiram abertura para tratar sobre as dificuldades acadêmicas com os coordenadores de curso. Essa falta de abertura e de relacionamento entre a coordenação do curso e os estudantes prejudica a permanência universitária. Segundo Cordeiro e Cordeiro (2015), a coordenação e a gestão devem procurar conhecer os seus estudantes e as dificuldades encontradas para, dessa forma, procurarem soluções e monitorar o desenvolvimento acadêmico, ações essas que não foram encontradas na percepção dos participantes da pesquisa.

A investigação de Nunes e Veloso (2017) também destacou o papel da coordenação do curso na adaptação e no acolhimento do estudante. Segundo a pesquisa das autoras, os coordenadores podem ter uma ação de orientação diante de expectativas e inseguranças que os estudantes podem apresentar para acompanhar o ambiente universitário:

Apesar de exercer um mandato de dois anos, esse professor no exercício de coordenação é muito atuante na relação com os estudantes, uma vez que muitas rotinas de gerenciamento acadêmico passam pelo coordenador. Assim, ele é o profissional a quem os estudantes recorrem para resolver muitas das questões relacionadas ao curso (NUNES; VELOSO, 2017, p.35).

Vale destacar que a única estudante que trouxe relatos positivos sobre os relacionamentos com os docentes e com os coordenadores de curso é uma estudante que tem um bom desempenho acadêmico e capital cultural, proveniente da formação em uma escola pública de ensino médio, prestigiada e vinculada com uma universidade de renome no país: “A maioria dos professores, com quem eu tive aula, foi bem bacana. [...] todos os professores me

consideravam uma aluna dedicada, então eu sempre tive um bom relacionamento” (E5, curso de Psicologia). Os relatos da estudante demonstram que os professores a reconheciam como uma aluna dedicada, pois consideravam como evidência da dedicação os altos índices obtidos nas aprovações das disciplinas. O “aluno ideal”, que chega na universidade com uma bagagem de conhecimentos escolares e orientações sobre o ambiente acadêmico, é bem aceito pelos professores por não exigir maior atenção ou modificações em seus *habitus* professoral. Portanto, é reconhecido pelos professores como apto e integrante legítimo diante de um campo científico que privilegia mais as ações de pesquisa do que as práticas pedagógicas (FERNANDES, OLIVEIRA, 2019).

A partir desses dados, podemos deduzir que a maneira como ocorre a relação entre os agentes universitários influencia a permanência estudantil. Os colegas e pares discentes mostram que favorecem os estudantes oriundos de escola pública a permanecerem nas universidades, enquanto os professores, apesar de seu grande impacto, tendem a desenvolver práticas que não buscam o acolhimento do estudante. Pelo contrário, o relato dos alunos é de que os professores não se preocupam com as especificidades e demandas dos estudantes com desvantagens culturais. O relacionamento com os coordenadores corrobora a ação docente e é o agente que menos tem contribuído para a permanência estudantil.

Considerações finais

A permanência universitária é entendida como o apoio que garante a efetivação dos estudos com qualidade de formação e um ambiente apropriado (NUNES; VELOSO, 2015). Esse artigo se refere a uma pesquisa realizada em uma universidade federal do interior do estado de São Paulo, a partir de uma configuração de inclusão social no ingresso na educação superior. Visamos analisar a permanência universitária a partir das dificuldades dos estudantes oriundos de escola pública e quais agentes têm favorecido para que esses estudantes permaneçam na graduação.

Apesar da universidade investigada oferecer um programa de assistência para aproximadamente 18% dos estudantes, identificamos que a principal dificuldade na permanência universitária de estudantes oriundos de escola pública se refere à uma defasagem

de conhecimentos escolares prévios e de práticas de estudo. A partir das contribuições teóricas de Pierre Bourdieu, consideramos que essa ausência de conhecimentos é oriunda de uma ausência na herança familiar e reforçada pela educação básica pouca estruturada. Ainda em relação à herança familiar, os estudantes tiveram pouca transmissão de capital cultural e de um *habitus* de estudo, o que dificulta o aproveitamento do meio acadêmico. Portanto, essas dificuldades vão além de características inatas e podem ser melhor trabalhadas por ações institucionais. Vale lembrar que os estudantes participantes de nossa pesquisa estavam matriculados nos últimos períodos de seus cursos, sendo que alguns já tinham sido aprovados em programas de pós-graduação. Isso mostra a potencialidade das ações de inclusão social, mas acreditamos que quanto melhor forem trabalhadas as dificuldades dos estudantes, mais possibilidade temos de efetivar o acesso à universidade.

Sobre os agentes que têm favorecido a permanência desses estudantes, os colegas são os que mais têm contribuído para que os estudantes continuem na graduação, enquanto os professores ainda não trazem em suas práticas uma preocupação com o novo público universitário o que, por sua vez, corrobora o caráter reprodutivo do meio acadêmico. Os coordenadores de curso são os que menos têm contribuído na permanência dos graduandos.

Diante desse cenário, consideramos que a permanência universitária não se refere apenas às políticas de assistência, pois este apoio não é suficiente para sanar as dificuldades diante da defasagem de capital cultural e de *habitus* de estudo. Para efetivar a permanência de estudantes oriundos de escola pública, já que seu ingresso está regulamentado pela Lei de Cotas, é preciso criar estratégias de respaldo em conhecimentos escolares e organização de estudo. Destacamos, também, a importância dos docentes e coordenadores de cursos para um melhor acolhimento desse estudante e, assim, obter-se um maior apoio na aquisição dos conteúdos acadêmicos.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R (org.). *Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p.122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39).

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.39-64.

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

BOURDIEU, P. *La noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2016.

BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

BRANCO, U. V. C.; NAKAMURA, P. H.; ARAÚJO, E. J. M. Fatores que influenciam na permanência de alunos em instituições superiores: estudo-piloto na UFPB. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS, 25., 2017. *Anais [...]*. Faculdade de Educação, UnB, Brasília 2017, p.1-24.

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

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 30 ago. 2012, Brasília, DF, p.1.

CORDEIRO, M. J. J. A.; CORDEIRO, A. L. A. Estratégias de permanência de estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS, 23., 2015, p.831-851. *Anais [...]*, Instituto de Ciências da Educação, UFPA, Belém. 2015. Disponível em: <http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf> Acesso em: jul. 2021.

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

CUNHA, M. I. O bom professor para o aluno de hoje. In: CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 12. ed., Campinas: Papirus, 2001, p.61-74.

FERNANDES, M. C. S. G.; OLIVEIRA, J. F. Políticas de expansão e inclusão na educação superior:

ações institucionais, prática docente e evasão de estudantes. *Currículo sem Fronteiras*, v.19, n.2, p.707-735, maio/ago. 2019.

FONAPRACE. V pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das IFES – 2018. *Andifes*. 27 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=79639>. Acesso em: mai. 2022.

GIMENEZ, F. V.; MACIEL, C. E. A categoria permanência na educação superior: o que revelam as pesquisas? In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS, 18., 2016. *Anais [...]*. UEM Maringá, 2016, p.985-1000.

HERINGER, R. Políticas de ação afirmativa e os desafios da permanência no ensino superior. In: DIAS, C. E. S. B. *et al.* (org.). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.61-78.

LIMA, E. G. S.; MALANGE, F. C. V.; BARBOSA, V. A. Programa de assistência estudantil na UNEMAT: política de permanência? *Revista Faculdade de Educação*, v.29, n.1, p.99-119, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3892> Acesso em: mai. 2022.

MACIEL, C. E.; LIMA, E. G. S.; GIMENEZ, F. V. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.32, n.3, p.759-781, set./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68574> Acesso em: abr. 2017.

MATTOS, H. C. X. S. *Permanência universitária: quando o pedagógico se une ao econômico*. 2020. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

NUNES, R. S. R. *A permanência dos estudantes que ingressaram por ação afirmativa: a assistência estudantil em foco*. 2016. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

NUNES, R. S. R.; VELOSO, T. C. M. A. Elementos que interferem na permanência do estudante na Educação Superior pública. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS, 18., 2015. *Anais [...]*. Instituto de Ciências da Educação, UFPA, Belém. 2015, p.815-830. Disponível em: <http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf> Acesso em out. 2015. Acesso em: jul. 2021.

NUNES, R. S. R.; VELOSO, T. C. M. A. Desafios da permanência para estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas no contexto da educação superior pública. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS, 25., 2017. *Anais [...]*. Faculdade de Educação, UnB Brasília. 2017, p.21-44. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/0Bw_ptl_xxOGFR2Z1azlkX1EyLVU Acesso em: jul. 2021.

OLIVEIRA, M. A. *A atividade discente na universidade: os impactos da produtividade acadêmica na formação dos estudantes*. 2014. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p.7-36.

PIOTTO, D. C. A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. *Revista Vertentes*, n.33, p.48-60, jan./jun. 2009. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/debora_piotto.pdf Acesso em 03 nov. 2017.

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

SANTOS, E. H. M. *As configurações da assistência estudantil no Brasil: o cenário do PNAES*. 2020. 170f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Políticas Sociais) -- Instituto Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, 2020.

SANTOS, E. H. M. *et al.* A assistência estudantil e a Covid-19: o contexto das universidades federais paulistas. *Serviço Social em Perspectiva*, v.5, n.2, p.106-134, jul./dez. 2021.

SILVA, H. C. X.; FERNANDES, M. C. S. G. Permanência universitária: para além da assistência econômica. In: EDUCERE – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTOS, SENTIDOS E PRÁTICAS, 13., 2017. *Anais [...]*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC, Curitiba, 2017, p.6093-6109.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v.18, n.3, p.727-747, nov.2013.

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

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

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos estudantes, que concederam as entrevistas, e à FAPESP, pelo apoio fornecido.

Recebido em setembro 2021.

Aprovado em abril 2022.