



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA KARLA LOUREIRO DA SILVA

**POLÍTICA ESTUDANTIL DA UFAL: PERCURSO, CENÁRIO E
CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA**

Maceió

2022

ANA KARLA LOUREIRO DA SILVA

**POLÍTICA ESTUDANTIL DA UFAL: PERCURSO, CENÁRIO E
CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA**

Dissertação apresentada à banca de qualificação como requisito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

Linha de Pesquisa: História e Política da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Maceió
2022

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S586p Silva, Ana Karla Loureiro da.

Política estudantil da UFAL: percurso, cenário e condições de
permanência / Ana Karla Loureiro da Silva. - 2022.
124 f. : il.

Orientadora: Marinaide Lima de Queiroz Freitas.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 116-120.

1. Política estudantil. 2. Permanência. 3. Ensino superior. I. Título.

CDU: 378

DEDICATÓRIA

*Ao Bruno, meu filho, que me faz acreditar que
podemos lutar para transformar o mundo num lugar
“menos feio”.*

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos por aqueles e aquelas que seguraram minhas mãos para que eu atravessasse um deserto:

Professora Marinaide, pela presença forte, terna e marcante, pelo exemplo de dedicação à docência e compromisso com o desenvolvimento de pessoas, pela generosidade com que me acolheu, por sua contribuição para minha formação acadêmica, pela possibilidade de ampliação dos horizontes e compromisso político quanto aos estudos voltados à Educação de Jovens e Adultos, nos mais variados níveis de ensino, em especial pela paciência e o carinho, com o qual ressignificou a palavra acolhimento na minha vida acadêmica, compreendendo e me fortalecendo a cada afastamento, realizando um verdadeiro resgate, pois, fui tomada por medos e inseguranças durante o percurso;

Andressa, pela amizade, carinho, cumplicidade e maturidade acadêmica, pois, durante a construção e reconstrução deste estudo, esse “menino” cheio de conhecimentos e sempre disposto a partilha, intensificou sua presença como a de um anjo da guarda, me fazendo acreditar que era possível, apresentando alternativas viáveis pelas infundáveis leituras e releituras a cada Seção, a abertura de debates sobre os escritos e também os não escritos, pelos diálogos com os autores, pelas sugestões. Enfim, pela presença constante, cuidadosa, meiga, mas ao mesmo tempo firme. Em todos os momentos, sua ajuda foi imprescindível. Esse espaço é pouco para mensurar sua disponibilidade em servir e ajudar;

Aos Professores Dr. Lucas Pereira da Silva e Dra. Roseane Maria de Amorim, que compõem a banca, minha admiração e gratidão pelas significativas contribuições para o percurso de formação;

Minha família, meu esposo - Giovani -, e meus filhos - Bruno e Luã (filho do coração, que a vida me presenteou), que acreditaram que seria possível retornar à graduação e, posteriormente, cursar a pós-graduação numa universidade pública e gratuita, pela compreensão das ausências e pela constante presença em minha vida, sempre me fortalecendo e acreditando no meu desejo em seguir;

Ao meu pai, Paulo Jorge, por acreditar em cada ideia, nos motivando e dizendo: “Vai lá, você consegue! Ou perguntando: O que falta? Vocês cresceram, mas continuam tendo Pai. Estou aqui para apoiar vocês sempre”;

À minha mãe, Angela, professora, dedicada à educação de jovens e adultos, que acredita numa escola pública e de qualidade, fortalecendo nossa opção na busca por compreender os trajetos e os movimentos desses sujeitos;

Aos meus irmãos, Fernandinho e Claudinha, pela eterna amizade e cumplicidade, às minhas sobrinhas Letícia e Marina pelo amor que emanam, à minha cunhada Taciana e meu cunhado Charles, pelo incentivo, afeto e escuta;

Aos meus Tios e Tias, meu aconchego de família, aqui representados por Tio Fernando e Tia Paulinha, que além de tios, são amigos de todas as horas, sempre presentes me motivando a novos desafios;

Minhas amigas: Michelly Ventura, sempre atenta a cada aflição e que durante muitos almoços e cafés teve a paciência da escuta atenta, e quando nas ausências, sempre me mandando mensagens carinhosas e telefonemas, para perguntar como eu estava e como andavam os estudos; e Leila Amanda, pessoa sensível, corajosa e sempre disposta a ajudar, acreditando e incentivando a potencialidade das pessoas que dela se aproximam, uma troca mútua de conhecimentos e carinho;

Aos amigos e amigas mais próximos pela compreensão das ausências e incentivo, Talzinho, Gueu, Jânio, Veruska, Júnior, Samantha, Paula, Cynthia, Suely e Givaldo - que participou dessa caminhada, quando cursar o mestrado era apenas uma perspectiva, e desde então passou a me incentivar para a seleção e mesmo sem muita afinidade com o campo das ciências humanas, com sua escuta atenta e olhar sensível buscou se aproximar dos elementos da pesquisa, motivando, perguntando, opinando, me fortalecendo nas dúvidas e incertezas do percurso;

Aline Alfarella, terapeuta holística pela paciência na escuta e a formulação dos florais que tanto me ajudam na busca pela sintonia emocional;

Aos que involuntariamente me ajudaram, mesmo sem saber que o faziam: Ana Valquíria (Val), pela presença constante; Adriana por me fazer acreditar que podemos tentar até atingir nossos objetivos e Maria Soares, pelas mensagens de incentivo;

Agradecer aos que contribuíram para meus primeiros passos no campo da pesquisa, Dimas que “insistentemente”, mesmo diante das minhas negativas me inscreveu para participar da seleção para uma pesquisa de Pibic, onde tive a satisfação de ser orientada pela Profa. Conceição Valença, que me introduziu no caminho da pesquisa, meus sinceros e profundos agradecimentos, principalmente por acreditar nos estudantes do “noturno”;

Ao Alan, meu incentivador quando na abertura do edital para seleção do mestrado, que fez questão de conferir toda a documentação e me acompanhar para “garantir” minha inscrição e me atualizando a cada etapa do resultado;

Aos Professores do Centro de Educação, que no período de seleção, se mantiveram atenciosos comigo durante todo o processo, em especial o Prof. Eraldo e o Prof. Carloney, e tantos outros que na graduação não me deixaram desistir das disciplinas no meio do caminho;

A todos os que fazem o PPGE, nas pessoas do Prof. Walter Matias pela presença sempre disponível e a partilha de materiais e ao Prof. Anderson que transformou a disciplina ministrada a mestrandos/as e doutorandos/as numa turma de empatia, partilha, parceria e compreensão de limites;

Aos técnicos, que mesmo diante das limitações e sobrecarga de trabalho, sempre atenderam nossas demandas com atenção e brevidade;

Ao pessoal dos serviços gerais, aqui representados pelo Sr. José, sempre disposto, orientando na busca por chaves e nos ajudando na organização das salas;

Às meninas da cantina, que sempre lembravam que meu café é sem açúcar, ao Alexandre e Alessa, pela confiança e disponibilidade de materiais quando precisávamos organizar nossos lanches coletivos;

Sem eles/elas seria tudo mais difícil.

Aos colegas do Grupo Multieja, em especial Manoel, pela eterna e terna disponibilidade, sempre nos atualizando dos assuntos do grupo e Ana Luísa, que desde o primeiro dia de aula, no PPGE, me recebeu de forma serena e acolhedora, acalmando meu coração ansioso e acelerado, estabelecemos laços de afetividade mútua que sem dúvida contribuíram para meu percurso;

Aos colegas da pós-graduação Cris, Priscila, Dayse, Anny, Nagib, pelas várias conversas regadas a muito café (coados ou não), almoços e jantares no RU, aproveitando os valores acessíveis e a boa comida;

Aos colegas da graduação em pedagogia, Lau, Elielma, Sr. Denilson, Silvia, Glauciara, Vinícius, Angela, Alice, Valderez, Isailma, Dudu, Almir, Marciana, pelo apoio, parceria em trabalhos em grupo, estágios supervisionados e pelo incentivo quando nos momentos de dificuldade em conciliar horários e disciplinas;

Aos colegas de trabalho, Cristiane, Anderson e Amanda que se dispunham a “rastrear” arquivos na internet, Livia e Walney, pelo incentivo e constantes aberturas de diálogo, à Profa. Sheila Maluf e Irene Bonan. E, em especial, ao meu chefe direto Cleonilson Alves, por compreender meus momentos de angústia, na tentativa de conciliar trabalho e estudos;

Serei eternamente devedora de tantos cuidados, que só posso agradecer rogando à espiritualidade proteção a todos/as e uma longa jornada acadêmica, para que possam seguir mostrando a outras pessoas que juntos podemos concretizar nossos sonhos;

Sem jamais esquecer aqueles que não acreditaram que seria possível retornar à universidade após tantos anos afastada, aos que me questionaram sobre os motivos pelos quais eu estava tentando novamente uma vaga em uma universidade pública, aos que me questionaram por que a Ufal – distância, à noite. Para não deixar ninguém curioso, deixo aqui minha resposta sempre resumida em uma frase: Porque lá se produz conhecimento!

– Não tenho a mínima ideia se eles compreendiam o teor da frase, mas nunca me dei ao trabalho de explicar.

Talvez agora, diante deste breve estudo, possa fazê-los entender que cada passo dado valeu a pena e que, mesmo diante das dificuldades, medos, inseguranças e incertezas eu começaria a jornada novamente...quantas vezes fossem necessárias!

[...] a linguagem da poesia e das histórias [...] reconhece a impossibilidade de nomear o mundo de modo preciso e terminante, nos reúne sob a égide de uma humanidade fluida e compartilhada, ao mesmo tempo em que nos confere identidades transparentes.

Talvez a tarefa do verdadeiro poeta-artífice seja continuar a escrevinhar na lousa depois que tudo o mais foi apagado.

Alberto Manguel - *A cidade das palavras*

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo compreender a política estudantil, quanto à permanência no Ensino Superior. Os estudos sobre a permanência de estudantes da classe popular vêm se ampliando no cenário nacional, e contando desde o início com a participação efetiva do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Cedu/Ufal/CNPq), que se caracteriza enquanto precursor dos estudos sobre a temática no estado de Alagoas. É a partir da trilha dos trabalhos nacionais, e somados aos contributos da produção do grupo e de suas ramificações que nos fez adentrar por esta temática traçando um panorama da importância da discussão acerca da noção de permanência e seus sentidos. Enquanto órgão legitimador e indutor de ações dessa natureza, a Pró-Reitoria Estudantil (Proest) da Ufal configura-se como locus deste estudo. E, tendo em vista os princípios que regem suas ações, que é o de garantir aos que acessam a Proest a possibilidade de conclusão, partimos da seguinte problematização: Que estratégias a política estudantil no âmbito da Ufal utiliza visando à permanência dos sujeitos estudantes? A pesquisa é de caráter qualitativo, com procedimentos metodológicos realizados a partir de estudo bibliográfico e a análise das informações coletadas em documentos oficiais nacionais e também no âmbito da Ufal. O estudo mostrou que as estratégias de permanência criadas pela Ufal, por meio da Proest se configuram predominantemente em ações materiais, e de Apoio Pedagógico, de caráter assistencial. Demonstrou, ainda, que tais ações possuem uma importância substancial dentro da lógica institucional, pois tem a função de criar as condições estruturais para que os estudantes considerados vulneráveis socialmente consigam construir percursos de permanência longevos na universidade, tendo a possibilidade de acessar e concluir com sucesso seus processos formativos.

Palavras-chave: Permanência. Política Estudantil. Ufal.

ABSTRACT

This thesis aims to comprehend the student politics, regarding the permanence in Higher Education. Studies on the permanence of students from the working class are expanding on the national scene, and counting since the beginning with the effective participation of the Multidisciplinary Research Group on Youth and Adult Education (Multieja/Cedu/Ufal/CNPq), which is characterized as the precursor of studies on the subject in the state of Alagoas. It is based on the trail of national works, and added to the contributions of the Group's production and its ramifications, that made us enter this theme, tracing an overview of the importance of the discussion about the notion of permanence and its meanings. As a legitimizing body and inducer of actions of this nature, the Graduation Prorectorate (Proest) at Ufal is the locus of this study. And, in view of the principles that govern its actions, which is to guarantee those who access Proest the possibility of conclusion, we started from the following questioning: What strategies does the student politics within the Ufal use aiming at the permanence of students? The research is of a qualitative nature, with methodological procedures carried out from bibliographic studies and information analysis collected in official national documents and, also, within the scope of Ufal. The study showed that the permanence strategies created by Ufal, through Proest, are predominantly configured as material actions and Pedagogical Support, aid oriented. It also demonstrated that such actions are of substantial importance within the institutional logic, which has the function of creating the structural conditions for students considered socially vulnerable to be able to build long-term permanence paths at the university, having the possibility to access and successfully complete their educational processes.

Key words: Permanence, student politics, Ufal.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	O ENSINO SUPERIOR: CENÁRIOS E CONTEXTOS.....	19
2.1	A UNIVERSIDADE NO BRASIL.....	19
2.2	A UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS.....	35
2.3	AS AÇÕES DE PERMANÊNCIA NA POLÍTICA ESTUDANTIL.....	43
3	A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	48
3.1	O ANÚNCIO DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA: O MOVIMENTO DE (RE)PENSAR A EXPERIÊNCIA DOS SUJEITOS COM AS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS.....	50
3.2	A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: OLHARES ENTRECRUZADOS.....	60
4	O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	67
4.1	A ABORDAGEM QUALITATIVA E A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	68
4.2	O CONTEXTO E O LÓCUS DA PESQUISA.....	73
4.3	AS FONTES.....	78
4.4	A ANÁLISE.....	84
5	A PERMANÊNCIA NA POLÍTICA ESTUDANTIL DA UFAL.....	86
5.1	AÇÕES DE MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	87
5.1.1	Restaurante Universitário.....	88
5.1.2	Residência Universitária.....	95
5.1.3	As Bolsas.....	100
5.2	AÇÕES DE APOIO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE.....	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS.....	116

1 INTRODUÇÃO

Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever - tarefa de sujeito e não de objeto. O que estuda se sente desafiado pelo texto em sua totalidade e seu objetivo é apropriar-se de sua significação profunda.

Paulo Freire

Escrever¹ é um processo que envolve muitas tramas, dentre as quais, a escolha de um referencial teórico-metodológico que dará forma, e adornará as ideias acerca de uma determinada temática. Esse fato implica no reconhecimento de que “toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem elabora”, como posto por Freire na epígrafe acima. Isso quer dizer que à medida que ao escrever sobre alguma coisa, sempre se apresenta uma faceta de muitas outras que estão à espreita. Por isso, há o cuidado, por um lado, de não afastar-me de uma escrita acadêmica, mas, por outro, também tenho em mente, que no tempo presente há a necessidade de embalar em outras formas de entender e dizer o mundo, reconhecendo que “estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever”.

Nesse sentido, também tomo por empréstimo as palavras de Fischer (2005), ao dizer que nos textos acadêmicos, muitas vezes, está ausente a “paixão daquele que cria”, diria, baseada em Freire, que é imprescindível que esta mesma paixão esteja presente nos atos que inventam e reinventam as formas de entendimentos do mundo. Essa ideia exposta pela autora dialoga com a perspectiva da escrita acadêmica, sobretudo, pelo lugar que esta assumiu em todos os tempos, especialmente com o advento dos transbordamentos das formas de conhecimento.

Ainda ao me referir a Fischer (2005), pergunto com a autora “[...] como nos deixamos tocar pelo que lemos, pelas aulas que assistimos, pelos problemas de educação dos quais desejamos falar em nossos trabalhos, pela beleza dos conceitos que herdamos de um filósofo, de um sociólogo, de um psicanalista, de um educador?” (p. 119).

¹ Escrevemos esta primeira Seção com o verbo na primeira pessoa do singular, as demais usarei a primeira pessoa do plural considerando que esta dissertação é um construto de muitos diálogos a exemplo os pesquisadores que se fazem presentes, a minha orientadora e os companheiros do Multieja com quem partilhamos angústias, anseios e sucessos.

Dessa forma, com base nos apontamentos feitos por Freire (1989) e Fischer (2005), tentarei delinear nestas palavras iniciais da dissertação, como fui sendo tocada pelo objeto que discuto, e, como as leituras que realizei despertaram olhares importantes para a compreensão e abordagem da temática das políticas estudantis. Adianto, porém, considerando os múltiplos acontecimentos, como o da Pandemia da Covid-19, que muitas foram as reinvenções que tive que lançar mão, sobretudo no que se refere aos conceitos herdados dos diversos campos do conhecimento.

Afirmo que o desejo de pesquisar com os sujeitos jovens e adultos já estava latente mesmo nos primeiros passos na universidade, no ano de 1994, na graduação em Serviço Social. Nesse tempo, já ouvia os distintos reclames dos meus colegas que vinham de longe estudar na capital, e enfrentavam muitos problemas para conseguirem permanecer estudando; mesmo com a ajuda de parentes que faziam esforços para garantir que aquele membro tivesse a oportunidade de ter uma formação universitária. Aliada às discussões sobre as políticas públicas, e a questão social possibilitadas pelo curso, me perguntava sobre as reais condições que a instituição ofertava para que os alunos que não tinham como sobreviver sem auxílio, pudessem prosseguir em suas trajetórias estudantis.

Naquela época, inexistia a preocupação com a permanência, e apenas com a convivência com os membros do Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja), é que pude perceber com mais clareza os fatos vividos ainda na década de 1990, muito jovem, e com muitas incertezas. Porém, com a compreensão de que os estudantes deveriam ter a garantia do acesso, e, de ficarem até o final do curso sem tantos sacrifícios. Posteriormente, entendi que permanecer não é apenas o ficar, e que envolve ainda os processos mediadores que permitem a transformação de todos e de cada um.

Tocada por essa herança de estudos, posso dizer que enquanto estudante de Pedagogia da Ufal, espaço que voltei a ocupar no ano de 2015, tive mais oportunidade de aprofundamentos em relação aos sujeitos que vinham para a universidade estudar à noite, pois também pertencia a esse grupo – trabalhadora-estudante. Assim, só agora, tomando distância, consigo entender melhor as falas de muitos estudantes que se diziam prejudicados pela falta de condições estruturais em suas casas, e por vezes, na instituição, tendo em vista, por exemplo, a limitação dos laboratórios de informática, espaço muito usado pelos alunos para realizarem as tarefas do referido curso.

Essas falas me inquietavam e inquietam, mais precisamente, pelas vozes dos estudantes que eram oriundos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e que estavam no ensino superior, como foi o caso de vários colegas do curso, e de outros períodos, com quem tive a oportunidade de estar em diferentes momentos. Suas narrativas ressoavam muitas dificuldades e preconceitos, mas, além disso, aludiam para a chance de estarem cursando uma formação profissional em uma instituição que é considerada referência no Estado de Alagoas. Essa “dizibilidade” aludia para um espaço simbólico e representacional que denotava muito apreço e confiança no espaço, e nas possibilidades que seriam criadas dentro do mesmo, a partir da inserção nas políticas de assistência, como propalado muitas vezes.

Na tentativa de compreender mais sobre esses sujeitos, cursei as disciplinas eletivas Educação de Jovens e Adultos I e II (EJA I e II), tendo feito o Estágio Supervisionado IV também com jovens, adultos e idosos, em uma escola pública pertencente ao município de Maceió. As discussões realizadas nessas disciplinas fizeram com que compreendesse a EJA não como alfabetização, apenas, ou mesmo como uma modalidade. Mas, também um campo epistemológico consolidado no Brasil e no mundo, tendo em vista a intensa produção do conhecimento nessa área, e, das várias epistemologias que influem diretamente na construção das políticas públicas. Decorre dessas disciplinas, a percepção de que o grupo de Pesquisa Multidisciplinar de Educação de Jovens e Adultos (Multieja) liderado pela professora Marinaide Freitas vinha realizando pesquisas no sentido de compreender os percursos dos sujeitos que permanecem, sendo esta uma raiz investigativa² existente no Grupo, ao qual me interessei de forma precípua.

Tendo como horizonte esse cotidiano, e somando-se a interação criada no Multieja, eu propus a mudança em meu objeto de estudo que vinha desenvolvendo no mestrado, ao qual, em conversa com minha orientadora, chegamos ao consenso de estudar as contribuições, ou não, das políticas estudantis da Ufal, para a permanência dos sujeitos egressos da Educação de

² O Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Cedu/Ufal/CNPq) em mais de 10 anos vem constituindo-se em Redes Rizomáticas de pesquisas, e formando a sua tradição de investigações. A primeira relacionada à História da educação e memória da EJA, iniciada em 2006; a segunda tradição com o foco na Linguagem, iniciada em 2011 com o “Observatório Alagoano de Leitura em EJA”, e com pesquisas voltadas para Alfabetização/Letramento; a terceira voltada para Permanência escolar que se iniciou em 2014, após contatos do Multieja com o Núcleo de Estudos e Acesso sobre Permanência na Educação (Nucleape) da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e o Instituto Federal Fluminense (IFF), em Goitacazes – Rio de Janeiro. E há vinculações com o Ifal - Câmpus Maceió e Piranhas, e a quarta tradição de investigações relacionados às Culturas organizacionais escolares, iniciada em 2014 em diálogo com o Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), da Universidade do Porto em Portugal. (SANTOS, 2020).

Jovens e Adultos. Com a curiosidade aguçada pelo desejo de saber sobre esses percursos, realizei muitas leituras acerca da temática, e sempre atenta às investigações que vinham sendo desenvolvidas como a de Cardoso (2016); Lira (2019); Gomes (2021), que também tratavam da permanência na educação em diferentes contextos.

Em 2020 foi quando me preparava para a coleta de dados, ou seja, as entrevistas com os sujeitos fui surpreendida pela pandemia da Covid-19, que alterou substancialmente os rumos das pesquisas e das vidas em todos os territórios. Diante desse fato que parecia inexplicável, e da perplexidade do grau de contaminação e letalidade da doença tive que interromper a pesquisa, em função das orientações dos Organismos Nacionais de Saúde, a exemplo do Ministério da Saúde. E mundiais, como a Organização Mundial de Saúde (OMS). O escritor moçambicano Mia Couto (2020)³, ao refletir sobre esse tempo e o papel da poesia, disse que “a poesia pode convocar o desejo de um outro mundo que seja mais nosso”, e por isso, esse desejo também está atrelado ao de pensar sobre as formas reinventivas que transfiguraram as existências, haja vista as profundas desigualdades ainda vivenciadas.

O reclame por um mundo que seja mais nosso, sobretudo num tempo marcado pela experiência traumática, e pelo medo iminente da morte, trouxe novas reflexões, e, contudo, me pareceu que “às vezes, tudo o que resta é a palavra” (MIA COUTO, 2020). Demoro-me nesse aspecto pelo fato de que precisei tomar decisões juntamente com minha orientadora, tendo em vista o cenário e a imprevisibilidade de um final para tudo isso. Assim, em comum acordo, após muitos diálogos decidi não mais fazer a pesquisa com os sujeitos, de modo que focalizo os documentos que eram produzidos pela Pró-Reitoria Estudantil (Proest) da Ufal, em razão desta se constituir num lócus no qual cingem-se diferentes concepções em torno da questão da permanência estudantil e da assistência.

Associado a esse fato, é importante mencionar que as mudanças pelas quais passaram as universidades nos últimos anos, especificamente a partir de 2003, quando assumiu o poder o presidente Luis Inácio Lula da Silva, assiste-se a um novo capítulo para a educação superior, que passou a receber atenção acentuada. Sem contar a criação de mais de 18 instituições após o ano citado. Sem dúvidas, esse crescimento se deu a partir do diálogo muito aberto com os movimentos sociais, estudantis, e acadêmicos, que na medida em que se

³ Entrevista concedida ao jornalista José Carlos Vieira do portal Fronteiras do Pensamento em 27.07.2020. Para saber mais: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/a-pandemia-sob-o-olhar-de-mia-couto-outras-vaio-e-irao-requerer-respostas-mais-robustas-e-globais>

possibilitava cada vez mais o acesso, ressaltava-se a necessidade de garantir a existência dos sujeitos nesses espaços. Desses episódios, surgem as políticas específicas voltadas para os estudantes, ou seja, que têm como foco a garantia de melhores condições de estudo, a exemplo do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), oficializado por meio do Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010.

Compreendendo essa dinâmica, eu tive como mote na mudança que realizei no projeto entender de que forma as convergências internas das instituições vêm dialogando com o contexto macro das políticas públicas, e com o conhecimento que vem sendo produzido acerca dessa temática. Será que a Pró-Reitoria Estudantil da Ufal tem conseguido acompanhar o movimento nacional que provocou mudanças nas formas de estudar os percursos dos sujeitos com a escola e com as instituições de um modo geral? Ou ainda persiste a crença de que permanecer traduz-se na ideia de ficar apenas corroborando, assim, com a perspectiva que se perpetuou no senso comum?

Disso resultou a compreensão que trato nesta dissertação, a de que o ato de permanecer se constituiu enquanto um continuum, que se transmuta e ressemantiza conforme os tempos históricos e sociais, e tem relação direta com as relações que são construídas e estabelecidas entre os sujeitos de um mesmo grupo social, podendo se configurar em material e simbólica, com base em Reis (2009).

Dito isso, e considerando minha condição de estudante de uma universidade pública, e se reconhecendo como trabalhadora-estudante, é que problematizei: *Que estratégias a política estudantil no âmbito da Ufal utiliza visando a permanência dos sujeitos estudantes?* Desdobrei essa questão nas seguintes: Como estão organizadas? Que concepções de permanência utilizam? Que ações são predominantes? Como se desenvolvem? Quais os critérios de atendimento? A que estudantes atendem?

Para responder à pergunta da pesquisa tracei como objetivo geral: *compreender a política estudantil da Ufal, no que se refere à sua concepção acerca da permanência no ensino superior.*

E como objetivos específicos:

- Situar a Política Estudantil no âmbito da Ufal;

- Identificar, na Instituição, seus dispositivos legais de permanência; e
- Analisar as estratégias criadas para a permanência dos sujeitos estudantes.

Para tanto, eu optei por seguir os caminhos apontados pela pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) a partir da Pesquisa Bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007; MINAYO, 2010), com o foco na Análise Documental (FARGE, 2017), assentada nas seguintes etapas: *Leitura de reconhecimento do material* realizada com o objetivo de levantar as fontes, tendo em vista o tema proposto; *Leitura exploratória*, com a finalidade de mapear o material encontrado no lócus da Pró-Reitoria Estudantil o que me permitiu delineamentos de ações/Programas com o olhar voltados para o simbólico e os recursos financeiros; *Leitura seletiva* me ajudou a identificar o material que realmente interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa. É um momento importante, porque implicou na seleção das informações relevantes e também na oportunidade de descartar o que foi considerado secundário e por fim a *Leitura interpretativa* implicou em um momento de muita complexidade, na interpretação do que foi selecionado, ao fazer a inter-relação entre o material selecionado com o propósito da investigação.

Esse movimento me permitiu criar a seguinte linha de análise, baseada nas recorrências dos documentos analisados – Instruções Normativas –, *ações de materialização do direito à educação superior*, em que dei ênfase ao Restaurante Universitário (RU), à Residência Universitária Alagoana (RUA), e às Bolsas. Em seguida enfatizo as *Ações de apoio e acompanhamento pedagógico*, e comento acerca do Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico ao Estudante (PAAPE), enquanto ação que potencializa a relação dos sujeitos com a universidade e com o conhecimento veiculado em seu interior, e fazer com que tenham mais chances de concluir seus cursos.

Para tanto, o recorte temporal utilizado foram os últimos 4 anos, considerando as mudanças operadas no campo macropolítico, especificamente com a chegada ao poder de uma elite ultraconservadora em 2018, representada pelo presidente Jair Bolsonaro, que, por meio de seus ministros, sobretudo da Educação fizeram duras críticas à universidade, sem contar os inúmeros cortes orçamentários realizados com o intuito de atacar levemente essa instituição. O que comprometeu seriamente as ações que estas vinham realizando no campo

da Assistência Estudantil⁴. Além disso, na Ufal, a partir de 2018, as ações de Assistência Estudantil foram repensadas, e deram origem a novos documentos que passaram a orientar o curso das ações da Pró-Reitoria Estudantil. Nos últimos dois anos – 2020 e 2021 – a Ufal redefiniu linhas de atuação em razão da pandemia da Covid-19, como trago ao longo do texto.

Esta dissertação está organizada, além dessa introdução, em 5 Seções.

Na *Seção 2*, intitulada *O ensino superior: cenários e contextos*, apresento o delineamento histórico e contemporâneo acerca da universidade no Brasil, e trago suas nuances no que se refere à sua constituição enquanto espaço de produção do conhecimento e resistência a diferentes perspectivas ideológicas. Em seguida, contextualizo a Ufal, e o Câmpus A. C. Simões – local da pesquisa e das ações de permanência na política estudantil.

Já na *Seção 3*, denominada *Permanência no ensino superior*, eu trato conceitualmente a permanência e seu movimento nacional de busca a uma afirmação enquanto objeto de pesquisa verdadeiro. Em detrimento da evasão que tem se consolidado no Brasil e no mundo como uma forma de tratar as passagens dos sujeitos pelas instituições educacionais, se preocupando, dessa forma, apenas com o que *falta*, e não com o que faz as pessoas persistirem e insistirem no prosseguimento de suas trajetórias educacionais.

E na *Seção 4*, eu faço o *Desenho metodológico da pesquisa*, no qual relato a minha opção pela abordagem qualitativa, e narro sobre o contexto e lócus, e comento o percurso da construção das fontes que serão usadas na análise documental.

Ao longo da *Seção 5*, sobre *A permanência na política estudantil da Ufal*, eu analiso as estratégias criadas pela Ufal, por meio da Pró-Reitoria Estudantil eu interpreto se foram realmente criadas as condições de permanência dos estudantes que frequentam seus diferentes cursos.

Em seguida, na *Seção 6*, eu abordo as *considerações finais*, pois entendo o texto como uma janela sempre aberta para o mundo.

⁴ Para saber mais: <https://www2.ufjf.br/proae/2021/04/16/assistencia-estudantil-e-os-cortes-no-orcamento/>

2 O ENSINO SUPERIOR: CENÁRIOS E CONTEXTOS

Ao iniciar esta Seção, partilhamos do sentimento de Leopoldo e Silva (2001, p. 295) que nos diz sobre a necessidade de “[...] retornar à gênese dos fatos, para melhor discuti-los”. O contexto dessa afirmação se confunde com nossa pretensão ao escrever sobre a universidade no Brasil. É que o autor também perspectiva entender a evolução da noção dessa instituição e seu papel na sociedade, na construção do conhecimento, e na reflexão sobre as relações entre ciência e natureza.

Com base nessa compreensão objetivamos discutir os cenários e contextos do ensino superior no Brasil, e dar ênfase ao seu nascimento e consolidação da universidade, que tem a década de 1920 como um marco importante e que nos anos seguintes, se efetiva enquanto experiência exitosa de educação.

Em seguida focalizamos o contexto da nossa pesquisa, ao fazermos a imersão histórica na criação e crescimento da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), especificamente ao Câmpus Aristóteles Calazans Simões, conhecido como A. C. Simões – a Cidade Universitária –, localizado no município de Maceió, capital do Estado de Alagoas, onde se situa a sua estrutura organizacional como: a Reitoria, as Pró-Reitorias e também as Unidades, Institutos e Centros dos cursos que ofertados no espaço da referida universidade. Enfatizamos, ainda, as políticas estudantis enquanto potencializadoras de ações de permanência e fomentadoras de percursos de longevidade nos estudos universitários, sobretudo, para os sujeitos das classes populares.

2.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL

Nesta subseção situamos as nuances das tentativas de criação da Universidade no Brasil, e tomamos o cuidado para não sermos exaustivas, uma vez que esse histórico já foi escrito e reescrito por diversos autores, a exemplo de Sampaio (1991), Fávero (2010) e Cunha (2000), com quem dialogamos de forma mais sistemática. Desse modo, abordamos os

principais marcos históricos, o que para isso foi necessário fazermos recortes para não sermos repetitivos; uma vez que a pretensão é apresentar os contextos e cenários em que foi criada essa Instituição. E com quais objetivos, para em seguida destacar a Ufal, e envolve nosso estudo e que também surgiu no período de grande efervescência política, que buscava, sobretudo, promover o crescimento econômico do país por meio da industrialização e institucionalização e produção do saber.

Sampaio (1991, p. 1) nos diz que: “[...] o sistema de ensino superior brasileiro revelou, desde cedo, marcas de descontinuidades no que diz respeito, sobretudo, aos aspectos que envolvem sua relação com o Estado”. O que podemos depreender das considerações da autora, é que no Brasil, as experiências com o ensino superior nem sempre estiveram em pauta, nem na colônia, quiçá no início da República, em 1889, tendo em vista que a colonização, e mesmo o império, nunca tiveram como preocupação as questões do ensino de modo geral, e a universidade, em particular. Este nível de ensino era cursado pelos mais aquinhoados, especificamente os pertencentes à aristocracia brasileira, ou membros da Corte Colonial e Imperial, que migravam para estudarem na Europa, principalmente em Coimbra - Portugal.

Notamos que desde o início da colonização, nunca houve interesse de um projeto de implementação de universidade no Brasil. Como Fávero (2010) relata a dependência cultural e política por parte de Portugal, com ações que demonstram uma política de controle que não estimulava sua efetivação, ao contrário, acabavam por paralisar iniciativas, contando para isso, com o aval das elites brasileiras, que resistiam à implantação de estudos superiores, uma vez que consideravam “[...] a estrutura social da colônia, além de distinta, via na educação um modo de ascensão, voltada principalmente à elite; portanto, colocando a classe popular de lado” (BOTONNI et al., 2013, p. 24).

A elite ora referida, que estudava, não dependia de uma estrutura da colônia, já que dispunha de acesso aos grandes centros, especialmente a Europa – como já nos referimos. Portanto, ao revisitarmos o surgimento do ensino superior no Brasil, é possível perceber o enraizamento da ideia que estudar é para a elite, para a aristocracia. Desta forma, os ataques à universidade que se apresentam desde o Golpe contra a Presidenta Dilma em 2016 é apenas um retorno às origens elitistas impetradas desde a colonização.

No bojo dessas discussões observamos que no cenário político-educacional brasileiro, especialmente a partir de 2018, vem ocorrendo sérios ataques às universidades públicas, sobretudo, com o corte de verbas pelo Governo Federal, que se associa a setores ultraconservadores com questionamentos sobre a legitimidade das ações acadêmicas. Nos parece, portanto, que há o retorno dos discursos que pregam o fim dos espaços conquistados pelos sujeitos sociais. Consideramos, desse modo, que a autonomia, lograda a grande custo ao longo dos anos, está sob ameaças constantes. Atitude que pode se configurar como insurgente, uma vez que continuamos lutando pelos espaços tão tardiamente conquistados.

Isso ocorre, dentre outras razões, pela onda de insatisfação de uma elite do atraso e conservadora, que historicamente tenta impedir a materialização do direito de todos à educação, saúde, lazer, cultura e não entendendo esse direito como constitucional. Vale ressaltar, por exemplo, o que nos disse Anísio Teixeira (1957, p. 20) “educação não é privilégio”.

Na continuidade da trajetória do ensino superior destacamos que outros fatores políticos e sociais acabaram por colaborar para sua ampliação, sem necessariamente organizá-lo enquanto universidade. É que:

Com a abolição da escravidão (1888), a queda do Império e a Proclamação da República (1889), o Brasil entra em um período de grandes mudanças sociais, que a educação acabou por acompanhar. A Constituição da República descentraliza o ensino superior, que era privativo do poder central, aos governos estaduais, e permite a criação de instituições privadas, o que teve como efeito imediato a ampliação e a diversificação do sistema. Entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, são criadas no país (SAMPAIO, 1991, p. 7).

Novas possibilidades de estudos superior no país abrem-se, conforme a citação aponta, com as instituições privadas, no entanto, essa abertura não desencadeou a preocupação com a qualidade da educação ofertada, formação *stricto sensu* dos professores, e atividades voltadas à pesquisa. Uma vez que essas instituições não tinham obrigatoriedade de desenvolver ações dessa natureza, atuando, prioritariamente, com o ensino – como se pode observar nos dias de hoje em algumas faculdades do setor privado. Diferentemente desse modelo, que nos parece

mais mercadológico, a universidade em si tem como parâmetro o tripé *ensino, pesquisa e extensão* entendendo a indissociabilidade dessas atividades na formação profissional.

Compartilha da mesma opinião Fávero (2010) quando nos diz que o Governo Federal posterga o surgimento de universidades, ao tempo em que autoriza que os estados e a iniciativa privada preencham essa lacuna. Nessa mesma direção (CUNHA, 2000, p. 155), nos diz que “Desde então, o ensino superior desenvolveu-se pela multiplicação dessas faculdades isoladas”. A partir dos anos 1920, como vemos mais adiante, em muitos Estados, a união dessas faculdades dará corpo às universidades vistas como mais estruturadas.

Assim, sua expansão se deve muito fortemente às questões políticas, econômicas e sociais e, sobretudo, econômicas, em razão das mudanças de direção do país rumo a novos horizontes industriais, especialmente na década de 1930, com a derrocada das oligarquias cafeeiras, e a assunção do pacto industrial, com o golpe do Estado Novo.

Intencionava-se, portanto, formar mão de obra para as novas demandas impetradas pelas transformações econômicas e sociais geradas principalmente pelo processo de industrialização do país e a diversificação do segmento agrícola, e isentando o governo no que se refere à educação superior.

Ao recortar a história chegamos ao século XX, com as primeiras décadas marcadas por inúmeros acontecimentos articulados a movimentos culturais – Semana de Arte Moderna no ano de 1922, movimentos políticos – a greve geral de 1917 – e sociais, que refletiram diretamente na mudança de perspectiva vinculada à educação, onde,

O debate sobre a criação de uma universidade no Brasil ressurgiu uma nova perspectiva. Rompia com a argumentação quase estritamente política que havia vigorado ao longo de todo o século XIX e agora atribuía à instituição universitária uma nova função: abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades em geral e promover a pesquisa (SAMPALHO, 1991, p. 08).

Ao concordarmos com as palavras da autora notamos ainda que na primeira década do citado século há um incremento em iniciativas e reformas por parte do governo federal ao

promover a elaboração de documentos legais⁵, que passam a delinear novos rumos ao ensino superior. E com essa combinação de movimentos culturais, políticos e sociais nos mais variados campos da sociedade, impulsionou o surgimento da primeira universidade pública federal por meio do decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915⁶ - que reorganiza o Ensino Secundário e Superior na República.

Houve a recuperação e a oficialização do ensino e a *criação do vestibular e a obrigatoriedade do diploma do secundário para a matrícula no superior* - pois o governo federal resolveu criar a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). E, de acordo com Fávero (2010, p. 32), é a primeira universidade pública federal “[...] Embora a criação dessa universidade seja recebida com reservas na história da educação superior brasileira, é a primeira instituição criada pelo Governo Federal.”

Em decorrência desse fato, Fávero (2010, p. 37-38) afirma que os debates em torno do problema universitário são retomados, com foco na construção de uma educação que contribuísse para as mudanças sociais necessárias ao país, repensando a organização das universidades. E visava superar modelos adaptados e a simples reunião de faculdades, e passou a ganhar expressão com a atuação de organismos intimamente ligados à educação, a exemplo da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC).

Em complementariedade, Sampaio (1991) corrobora com a afirmação de Fávero (2010), quando destaca a importância do papel da ABE e da ABC, considerando que ambas colocaram em pauta a elaboração de um projeto para a universidade brasileira. Conseguiu mobilizar a nível nacional segmentos da educação, quando fora realizada uma sequência de Conferências Nacionais de Educação nos anos de 1927, 1928 e 1929. O intuito era formar e difundir entre os educadores a ideia de universidade e ampliar os debates sobre essa questão ao abordar principalmente a função da autonomia e estrutura interna, ao visar superar a mera junção de faculdades.

⁵ Reforma Rivadávia Corrêa - Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental foi implementada em 5 de abril de 1911 pelo decreto nº 8.659. Esta Reforma adotava a liberdade e a desoficialização do ensino no país, retirando da União o monopólio da criação de instituições de ensino superior. Pela Lei o governo dispensava a exigência de equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que tornava possível a criação de universidades pela iniciativa privada.

⁶ Reforma Carlos Maximiliano - Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 reorganiza o ensino secundário e o superior na República determinando o cancelamento das alterações de 1911.

Esse processo de discussões que envolveu a sociedade em torno dos problemas educacionais e a conscientização da importância da educação para as mudanças sociais necessárias ao país, são silenciadas quando Getúlio Vargas, em 03 de novembro de 1930, assumiu “o Governo da Revolução, em nome do exército, da marinha e do povo brasileiro” (FÁVERO, 2010, p. 42). O controle da vida universitária nesse período ficou sob a tutela direta do governo central.

Na década de 1930, com o confronto de duas vertentes, uma que envolvia os segmentos da sociedade civil, na busca pela estruturação de um sistema educacional que atendesse não apenas a demanda do mercado e que não se configurasse apenas como espaço de ensino, mas como um espaço de elaboração e difusão da ciência e, a outra, o Estado, sob a tutela do regime militar que ambicionava investir em educação superior apenas para atender às novas demandas impetradas pelo mercado.

Dentre os atos do Estado Novo destacamos a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública num contexto autoritário, responsável por adequar a educação a serviço da “modernização” com o Projeto de Reforma do ensino superior, ao institucionalizar a universidade do Brasil, cuja intenção pautava-se na formação das elites e na capacitação para o trabalho com foco na sua divisão social. Apesar do caráter autoritário, Sampaio (1991, p. 101) observa que:

No Brasil, curiosamente, as ideias gestadas no período de liberdade política e efervescência social tendem a ser implementadas por regimes autoritários e centralizadores que lhes seguem. Antes mesmo de ser criada qualquer universidade desse novo estilo, o governo provisório de Getúlio Vargas, tendo fundado em 1930 o Ministério de Educação e Saúde, publicou uma lei que definia como a universidade deveria ser, e que ficou conhecida com o nome do Primeiro-Ministro da Educação do país, como a ‘Reforma Francisco Campos’⁷.

Na década de 1930 o país passava por um período de grande efervescência política, social e cultural em decorrência, sobretudo, das transformações que ocorreram com a ruptura dos regimes de poder vigentes desde o início da República, a exemplo da política do “café-com-leite” e a organização econômica baseada na agroexportação. Nesse cenário, é importante dizer também, que iniciam os movimentos em prol da educação, como os

⁷ Francisco Campos foi um político, advogado e jurista brasileiro, responsável pela redação da Constituição de 1937 e o do AI-5, da Ditadura Civil Militar.

vanguardistas conhecidos como os Pioneiros da Educação. Na ausência de especialistas na área, deu-se lugar aos chamados diletantes, que eram políticos, médicos e padres que discutiam a partir de suas áreas, aspectos relacionados à oferta da educação, seja primária – denominação da época -, e superior.

Sampaio (1991, p. 10), menciona, também, a Reforma Francisco Campos, que estabeleceu: “[...] o ensino superior deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras”, o que ocorreu em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo (USP). No contexto da referida Reforma do sistema estava definido que “[...] duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário (oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares) e o instituto isolado”.

E como determinação geral ficou estabelecido que: “A administração central da universidade caberia ao conselho universitário e ao reitor, que passava a ser escolhido a partir de uma lista tríplice [...]”. Essa prerrogativa vem atualmente (2021) sendo constantemente atacada pelo Governo Federal, que descumpre, em algumas universidades, a exemplo da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a referida medida, num claro e severo ataque à autonomia universitária. Isso também se repete na Rede Federal dos Institutos, como exemplo o situado na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte.

Ainda no contexto da reforma de Campos uma das primeiras e mais relevantes da educação na época em questão (1930), ficou vigente, também, que as faculdades deveriam compor seus quadros docentes a partir das seguintes características: “[...] catedráticos e auxiliares de ensino, submetidos a concursos, títulos e provas, e dispunha ainda sobre questões como ensino pago, diretório de estudantes [...]”. (SAMPAIO, 1991, p. 10). Entendemos como indícios de um Plano de Carreira Universitária.

É importante situar que a Reforma Francisco Campos trouxe mudanças, sobretudo no que se refere aos docentes e suas formas de contratação. Os catedráticos, por exemplo, dotados de grande poder e autoritarismo nas instituições passaram a não serem contratados como tais. Segundo Rothen (2008, p. 146) “[...] somente após um período de dez anos de

exercício do cargo e da realização de novas provas” é que o/a docente poderia ascender ao cargo⁸.

Marcadamente podemos dizer que no contexto da década de 1930 houve uma revolução geral nas questões educacionais, desde a educação básica, postulando novos horizontes, e trouxe também o surgimento dos especialistas em educação, vistos como vanguardistas, que atuaram no sentido de lutar por uma escola e universidade que poderíamos chamar de “democrática”.

Retomando ao governo ditatorial destacamos que as ações promovidas eram contraditórias, ao tempo em que nos parece que a universidade idealizada na década de 1920 seguiria sua implementação na conquista de autonomia. No entanto, existia um movimento oposto, o que se apresentava por meio de um conjunto de articulações que visavam garantir a ideologia dominante ao tempo em que estabelece claramente os papéis sociais, definindo-os de acordo com suas conveniências.

Ressaltamos que a estrutura construída pelo Governo do Estado Novo foi elaborada no intuito de garantir a centralidade do poder federal frente às instituições, fossem públicas ou privadas, uma vez que a autonomia pretendida e os objetivos da implementação de pesquisas eram reduzidos e/ou inexistentes. Fatores superados somente com o fim do Estado Novo, em 1945, dando início um novo ciclo para a institucionalização das universidades, sendo concedida à *Universidade do Brasil* autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar e aprovação de seu estatuto contemplando dentre seus objetivos a “educação, o ensino e a pesquisa⁹” (FÁVERO, 2010, p. 65 - 67).

Sampaio (1991) nos chama atenção para a referência à pesquisa, mencionada no parágrafo anterior ao nos dizer que essa constituía-se o objetivo central, devido às diferenças econômicas e sociais das regiões do país, seu desenvolvimento se deu de forma parcial. Fávero (2010) complementa que a pesquisa nesse período se desenvolveu de forma restrita, pois havia uma discussão sem consolidação sobre a dedicação exclusiva dos professores para que estas ações pudessem se fortalecer.

⁸ Esse cargo foi extinto pela Lei Federal n.º 5.540, de 28/11/1968, no seu Artigo n.º 32: parágrafo terceiro. Fica extinta a **cátedra** ou cadeira na organização do ensino superior do País.

⁹ O decreto-lei n.º 8.393, de 17 de dezembro de 1945, por meio do decreto n.º 21.321, e aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil. Neste estatuto fica explicitado que “os objetivos da Universidade do Brasil abrangem a educação, o ensino e a pesquisa” (art. 2º).

Em 1951 com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foi que se favoreceu os rumos da pesquisa no país. Porém, ainda de forma tímida, podemos considerar um salto de qualidade somente quando é instituída a Pós-graduação no Brasil, na década de 1960, e efetivada em 1970, se consolidando nas épocas posteriores.

Nesse contexto de superação do período de autoritarismo, ao abordar os seguidos passos que marcaram a ampliação das discussões em torno da necessidade de reformulação das universidades, Fávero (2010, p. 107-108) descreve que a década de 1950 é marcada pela aceleração do processo de industrialização do país – governo Juscelino Kubistchek, que favorece transformações econômicas e socioculturais.

Assim, com essa tomada de consciência, são ampliadas as discussões acerca da situação das universidades, que só começaram a contar com o apoio mais efetivo da sociedade a partir da década de 1960. Em 1962 houve uma ampla consulta junto a estudantes, professores e outras instituições universitárias para elaboração de um documento que pudesse contribuir com a reforma da universidade, e resultou na elaboração das Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil (1962).

Nos anos que se seguiram, outras mudanças foram implementadas, como a uniformização, que garantiu que as universidades e escolas técnicas federais vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura passassem a ser qualificadas de federais e possuírem a denominação de seu respectivo estado, a exemplo a Universidade Federal de Alagoas, o que entendemos como ganho de identidade.

Essas ações impetradas entre as décadas de 1950 e 1960, bem como a questão das identidades institucionais e o alargamento da pesquisa fizeram com que as universidades pudessem expandir-se em termos estruturais, e também de produção do conhecimento, tendo em vista a institucionalização da Pós-Graduação no Brasil. Conforme afirmamos anteriormente, ela teve início em 1960, efetivando-se em 1970 no auge da ditadura civil-militar, que se instalou no Brasil, com o golpe de 1964. Galgou espaços e empreendeu lutas para se manter, principalmente na área das ciências humanas.

Saviani (2012) ao abordar a pós-graduação esclarece quanto a distinção entre a pós-graduação *latu sensu*, definida como um aperfeiçoamento ou ampliação da graduação, a

exemplo dos cursos de especialização. E a pós-graduação strictu sensu, que a partir dos programas oferta mestrados e doutorados com o objetivo de formar pesquisadores em áreas específicas, onde cada campo pode contribuir diretamente para uma finalidade.

Cabe destacar que a ditadura militar que se instaura mais uma vez no país na década de 1960, de acordo com Moraes (2012) trouxe consigo o desejo das elites militares e acadêmicas de transformar o Brasil num país tecnológico, voltado para projetos de pesquisa que favorecessem o desenvolvimento da área militar. A autora afirma que há um consenso entre outros estudos, de que os investimentos na área da pós-graduação se deram principalmente devido a carência de recursos humanos que contribuíssem para esta finalidade, sendo necessário o governo investir na sua expansão.

Não obstante as intenções, a pós-graduação brasileira jamais foi prioridade de investimento governamental. É inegável, porém, que o regime militar, fortemente influenciado pelas teorias de desenvolvimento, como a do capital humano, elegeu como prioridade a formação de recursos humanos qualificados necessários ao desenvolvimento do país. Atividades de pesquisa, sobretudo básica, encontraram condições para se estabelecerem no contexto universitário (MORAES, 2012, p. 201).

Nesse cenário de transformações políticas e estruturais com o advento da industrialização e ampliação urbana, que apontava a necessidade de capacitação e o surgimento de novas profissões, a classe média passa a disputar esses espaços, e dessa forma, assegurar [...] “O diploma de ensino superior [que] constituía uma garantia de acesso a esse mercado”. (SAMPAIO, 1991, p. 14).

É importante dizer que o período em que os militares estiveram no poder foi fortemente marcado pelo caráter ideológico de modernização do país o que passava, necessariamente, pela reforma da universidade. Essa instituição foi alvo de tons acalorados nos discursos políticos, uma vez que representava o locus formativo das elites intelectuais, políticas e econômicas do país, em um ângulo, e noutro significava a produção de conhecimento que levaria o Brasil a se desenvolver nos campos estratégicos perante o grande capital internacional.

É tanto, que antes mesmo do golpe de 1964, nas discussões prévias entre partidos de direita e esquerda, sob influência ainda de uma elite insatisfeita com o governo de João

Goulart, e com os rumos tomados pelo país nos últimos 30 anos (1930-1960), já se debatia com veemência os destinos das universidades. Motta (2014, p. 21) no seu livro *As universidades e o regime militar*, vai nos dizer que:

A política universitária implantada pela ditadura foi se desenhando ao longo do tempo, e suas linhas mestras só se definiram plenamente no início dos anos 1970, resultando de choques entre grupos e opiniões divergentes, da pressão do movimento estudantil e da apropriação de ideias gestadas no pré-1964, inclusive do próprio conceito de **reforma universitária** (grifo nosso).

Reforma essa, pelo regime autoritário que não teve uma prévia ideação, pelo contrário, o que ocorrera antes eram perspectivas de que a mudança era necessária, porém, as intencionalidades não estavam totalmente na ordem do dia. Esse fato explicaria, em síntese, a morosidade e a ausência de gestão nos assuntos que diziam respeito à universidade. Segundo o mesmo autor, a única preocupação da ditadura ao que tudo indica, era “[...] tirar do poder um governo acusado de conduzir o país para o precipício” (MOTTA, 2014, p. 21).

O regime autoritário também enxergava nas universidades pontos de resistência, uma vez que os professores, bem como os coletivos de alunos, eram considerados críticos e opositores ácidos do governo, fato que desaguou em perseguições, demissões e prisões tanto de docentes como discentes. Dessa forma, após um intenso processo de idas e vindas em relação às propostas de reformas, em 1968 foi aprovada a Lei nº 5.540 de 28/11/1968 que ficou conhecida como Reforma Universitária, resultante das parcerias do Ministério da Educação com a *United States Agency for International Development* (USAID), conhecido como acordos MEC-USAID (CAVALCANTE, 2000).

Reforma essa que gerou repercussões dúbias e diretas nas Instituições de Ensino Superior (IES) da época. Segundo Freitag (1980) em seu livro já clássico *Escola, Estado & Sociedade*, em que realiza de forma minuciosa a análise crítica da política educacional do período de 1965 a 1975, a discussão sobre o Ensino Superior no Brasil, em meados da década de 1960, se deu de forma centralizada, por meio de uma comissão que foi encarregada de estudar a situação das universidades no Brasil. Após a conclusão do estudo pela comissão - que teve um prazo de aproximadamente dois anos, a decisão seguinte foi a criação da Lei mencionada no parágrafo anterior, que em menos de 60 dias foi elaborada, aprovada e

colocada em vigor. Tudo isso feito na surdina, sem nem mesmo divulgarem os resultados do estudo realizado pela referida comissão.

Em comparação com os países europeus, nos quais a população teve ampla participação na construção de uma política de ensino superior, Freitag (1983) diz que no Brasil as reais intenções foram ideologicamente marcadas, sob argumentos de que “o professor ensina, e o aluno aprende”, o que implicitamente está subentendido que às IES não eram conferidos espaços para discussões políticas. Nesse sentido, instituiu-se:

[...] a departamentalização e, com isso, a extinção da cátedra [surgida na década de 1930], sugere-se a forma jurídico-administrativa da fundação, restringe-se a participação estudantil nos processos de decisão interna (p. 81).

Todas essas questões tinham sido amplamente discutidas em processos anteriores, a exemplo da Reforma de Francisco Campos, como citamos anteriormente. Definiu-se, também, cursos de curta duração de 2 anos, além das licenciaturas de 4 anos, ou seja, as licenciaturas de curta e longa duração, respectivamente, e a formação em níveis de pós-graduação – mestrado e doutorado.

Esse modelo, ainda segundo Freitag (1983) esteve baseado predominantemente na estrutura norte-americana, que mantinha fortes influências com o sistema brasileiro. Isso significava na época, que houve a corrida por operacionalizar os países que estavam dentro do chamado clube dos desenvolvidos, que requeria, dentre outros aspectos, a formação de capital humano qualificado. Por isso, a interferência na educação era um sinal de preparação de mão de obra para atuar na expansão da industrialização.

É notório, portanto, que as mudanças operadas no sistema universitário na década de 1960 – 1970 têm ressonância no tempo presente, sobretudo no que se refere à forma de acesso que foi o vestibular. Retomamos Motta (2014), e destacamos as ações que foram instituídas naquele tempo, e que tiveram como finalidade coibir a participação política das universidades, considerando que defendia um,

Eixo conservador [decorrente do] regime militar [que] combateu e censurou as ideias de esquerda e tudo mais que achasse perigoso e desviante – e, naturalmente, os defensores dessas ideias –; controlou e subjugou o movimento estudantil; criou as ASI (Assessorias de Segurança e Informação) para vigiar a comunidade universitária; censurou a pesquisa, assim como a publicação e circulação de livros; e tentou incutir valores tradicionais por meio de técnicas de propaganda, da criação de disciplinas dedicadas ao ensino de moral e civismo e de iniciativas como o Projeto Rondon (p. 23).

Compreendemos que houve censura tanto externa quanto interna às instituições. Isso significa dizer que o regime autoritário tentava manter o controle absoluto do Estado, inclusive dos corpos e mentes. As Assessorias de Segurança e Informação, nesse contexto, atuaram no sentido de ruir qualquer movimentação em desacordo com os preceitos da ordem vigente, ou que danificasse a harmonia pretensamente existente.

Nesse contexto as universidades sofreram grandes impactos, sobretudo com a Reforma realizada em 1968, que foram sentidos em todos os segmentos – alunos e professores –, os principais pontos atacados foram os processos formativos, as formas de ingresso, o regime trabalhista, dentre outros. Após esse cenário, e com o enfraquecimento da ditadura nos fins dos anos 1970, aparecem luzes que denotam mudanças no que se refere, sobretudo, ao delineamento de práticas democráticas. Dessa forma, a redemocratização (1978-1980) foi marcada por intensas lutas de diversos movimentos – sociais, estudantis –, que buscavam maior participação e autonomia para as diferentes instituições sociais, notadamente a universidade.

Inferimos que a redemocratização do país trouxe um sentimento de luta, e de garantia de direitos outrora usurpados pelo estado ditatorial. Em relação às universidades podemos dizer que estas tiveram autonomia no sentido financeiro, e em algumas regiões, a exemplo das universidades paulistas, no caso das: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) tiveram a autogestão como sustentação, lhes garantindo maiores possibilidades de pesquisa, ensino e extensão. As universidades federais, assim como todos os órgãos públicos, saíram do tenebroso assombro que as impedia de realizar ações de ordem crítica.

Desse modo, a Constituição Federal, promulgada em 1988 no bojo desse processo, em seu art. 207, assegura que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Essa prerrogativa representa um ganho

significativo para a época, em razão do processo de mudanças pelo qual vinha passando o mundo, e em especial o Brasil. Nesse contexto, ao gozar de autonomia as universidades puderam alavancar a produção do conhecimento em diferentes áreas, que não somente as consideradas estratégicas, especificamente nas ciências humanas e sociais, tão vilipendiadas no cenário ditatorial.

Mereceram destaques as possibilidades de selecionar o corpo docente por meio de processos seletivos, e dentro da lei em vigência no Brasil. Em tese, podemos considerar que a democratização trouxe novos ares social, político, cultural e educacional. Assim, a década de 1990 é representativa de muitas questões que constituem a universidade, especificamente os ordenamentos nacionais em torno da política econômica chamada de neoliberalismo, aprofundada tempos mais tarde.

É sabido que na política neoliberal a defesa é pelo Estado mínimo e os custos para a manutenção dessa estrutura ficam reduzidos. Para tanto a saída é a privatização dos bens e serviços públicos, ou seja, a iniciativa privada passa a oferecer, sorrateiramente, serviços como saúde, educação. É possível observar que este movimento não é muito diferente do desenho político desencadeado desde a implementação das primeiras escolas de ensino superior no Brasil, referendando o caráter utilitarista da educação.

No campo da legislação, assim como a década anterior, os anos 1990 vão trazer arregimentações que coadunarão com a sistematização de ideias-força que trarão diretrizes para o ensino superior. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e a disposição de um do capítulo específico para a *Educação Superior*, que se constitui um dos aparatos jurídicos importantes, e traz no seu conteúdo a obrigatoriedade do ensino noturno nas universidades públicas. Fato que trouxe maiores possibilidades de ingresso das classes trabalhadoras, antes alijadas desse direito, em razão tanto da não universalização, quanto pela incompatibilidade de tempo de estudo e trabalho.

Dourado (2002), nos chama a atenção ao comentar a LDBEN, e destaca que a educação superior:

[...] reserva [...] um conjunto de princípios que indicam alterações [...]; balizado, de um lado, paradoxalmente, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nessa legislação e, de outro lado, por novas formas de controle e

padronização por meio de processos avaliativos estandardizados (DOURADO, 2002, p. 242)

E definida desta forma a organização acadêmica das instituições de educação superior - Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos superiores -, passam a ser avaliadas e define com isso seu credenciamento, credenciamento e/ou credenciamento; suas categorias administrativas - (pública e privada) e principalmente o regime de trabalho dos professores, que no sistema federal de ensino é integral – Dedicção Exclusiva (DE).

Nesse contexto, se elabora a proposta do Plano Nacional de Educação, com periodicidade decenal, estabelecem diretrizes e metas para a educação, na sua segunda versão (2001-2010 / Lei nº 10.172 / 2014-2024 / Lei 13.005). Dentre suas metas, no que concerne à educação superior, direciona as metas 12, 13 e 14 do citado Plano, e determina como estratégias de atendimento a meta 12 (Elevar a taxa bruta de matrícula), a ampliação de programas de assistência estudantil, dentre outras possibilidades.

Afirmamos que o século XXI trouxe novas perspectivas para as universidades, depois de terem passado por períodos de grandes instabilidades, como é o caso dos anos 1990 e dos ataques sofridos de setores conservadores e elitistas, que defendiam a todo custo a sua privatização. Com a chegada no ano de 2003 de um novo Governo (Luiz Inácio Lula da Silva 2003-2006; 2007-2010) com inclinação para os movimentos populares, se destacou o crescimento acelerado do ensino superior e sua democratização, pois a construção de novas instituições, e sua consequente interiorização possibilitou que muitos jovens, adultos e idosos conquistassem esse tão sonhado espaço.

A repercussão foi tamanha, que no ano de 2010, a colunista do UOL (agência de notícias *online*) Amanda Cieglinski¹⁰, afirma que as matrículas no ensino superior cresceram 65% em 7 anos (2003-2010). De acordo com a reportagem, o Censo da Educação Superior registrou que em 2003, 3, 94 milhões de estudantes estavam matriculados, enquanto em 2009 esse dado subiu para 6 milhões. Consideramos esses dados como significativos e animadores, tendo em vista que em menos de uma década o Brasil alcançou um patamar elevado de acesso ao ensino superior. Isso graças às políticas que foram criadas nos citados períodos; políticas de incentivo, e de permanência.

¹⁰ Para saber mais: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2010/12/24/durante-governo-lula-expansao-do-acesso-ao-ensino-superior-se-deu-com-apoio-das-particulares.htm>

Como exemplo podemos citar o Programa Universidade Para Todos (Prouni, 2005), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), lançado em 2007, ambos muito criticados. O primeiro considerando o uso do dinheiro público em Instituições privadas e o segundo Programa um dos mais marcantes porque provocou a interiorização das Universidades Federais, mas trazia determinações negativas sobre o quadro docente, a partir do seu estabelecimento concretizado em 2010, quando 22 bilhões de reais foram destinados ao Reuni (UOL, 2010).

É inegável, portanto, que as repercussões desse Programa (Reuni) se faz notar no crescimento das Universidades, de modo que 18 instituições foram criadas entre 2003 e 2014, abrangendo, também, o período dos governos da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). Isso permitiu a interiorização da universidade, processo esse interrompido com o golpe orquestrado no ano de 2016 pela elite conservadora que mencionamos anteriormente. Elite essa, que não demonstra preocupação com as questões relativas à universidade, pelo contrário, tentam a todo custo, derrubar anos de investimentos e edificação de uma estrutura inclusiva e democrática.

Para se ter ideia da gravidade da situação do Brasil trazemos a declaração do então Ministro da Educação Abraham Weintraub¹¹ - economista que assumiu a pasta de abril a junho de 2019 -, que disse que nas Universidades existiam plantações de maconha. Em entrevista na TV Jornal da Cidade Online, de extrema direita, em novembro de 2019, afirmou: "A polícia não pode entrar nos campi (sic)". "Você tem plantações extensivas de maconha em algumas universidades. A ponto de ter borrifador de agrotóxico".¹² Falas ditas sem provas, com a intenção de deturpar a imagem das universidades, enquanto instituições sérias e comprometidas com a formação de recursos humanos de alto nível acadêmico-social, com destaques em pesquisas de ponta – a exemplo no combate a Covid -19 -, bem como na formulação de tecnologias que tem contribuído, sobremaneira, para a resolução de várias problemáticas sociais.

Com ideias também controversas sobre as Universidades assumiu o professor Milton Ribeiro, no dia 10 de agosto do ano de 2021, e em entrevista à TV BRASIL propalou em rede nacional que a "Universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à

¹¹Substituiu o filósofo Ricardo Véliz, que assumiu o MEC no dia 1 de janeiro de 2019, e permaneceu no cargo por três meses, e deixou a pasta no dia 8 de abril do mesmo ano.

¹² Para saber mais: <https://exame.com/brasil/mpf-pede-condenacao-de-weintraub-por-falas-sobre-universidades-publicas/>

sociedade"¹³, e completou que os Institutos Federais é que são os verdadeiros “vedetes” para o futuro, pois formariam mão de obra técnica para o “mercado” de trabalho.

Depreende-se, com isso, que o Ministro esteja fazendo referência a: os poucos que teriam direito a acessarem a universidade, seriam os mandatários, e a elite intelectual, econômica e política que decidiria os rumos do país, como temos visto historicamente; enquanto os que se formariam nas escolas técnicas federais, são os que assumirão os postos de trabalho braçal, necessário ao capitalismo. É surpreendente a semelhança entre essa concepção e a defendida nos tempos da ditadura militar que o Brasil vivenciou com o golpe de 1964, quando se apregoava o acesso de poucos nas universidades.

Com base nas informações acima notamos a penumbra para a qual caminhamos, se consideramos em comparativo os períodos citados (2003-2016) com este último de ultranegacionismo (2017-2021). Desse modo, inferimos que o século XXI além de trazer vislumbres para as universidades, também, nesse interstício de tempo brotaram muitas “ervas daninhas” que intentam sufocar as conquistas de outrora. É tempo de lutas.

2.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

De acordo com Verçosa (1997) o projeto universitário para Alagoas começou a ser desenhado, efetivamente, e ainda de forma tímida, apenas no final dos anos 1950, quando o estado já dispunha de uma rede de faculdades em áreas diversas como: saúde, engenharias, filosofia, dentre outras, como veremos mais adiante. Com a chegada dos anos de 1960, com uma força sempre crescente pela possibilidade de criação da Universidade de Alagoas uma comissão de estudantes formada pela União Estadual dos Estudantes de Alagoas (UEE/AL), se mobilizou no sentido de apresentar a proposta de criação da respectiva universidade federal. Fato que contou com a participação de dirigentes de faculdades e dos representantes dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário do Estado (VERÇOSA, 1997, p.124).

E em 26 de janeiro de 1961 foi instituída a Universidade Federal de Alagoas, pela junção das escolas de Direito, Medicina, Engenharia, Filosofia, Economia e Odontologia,

¹³ Para saber mais: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghml>

seguindo a tendência dos demais estados brasileiros, a partir da criação de faculdades isoladas. E de acordo com o pesquisador alagoano Élcio Verçosa (1997), em sua obra *História do ensino superior em Alagoas*, na qual investiga os fios historiográficos do ensino superior nas terras alagoanas, bem como seus atores, a Faculdade Alagoana de Direito foi a primeira a ser federalizada, por meio do Decreto Federal nº 8.921, de 04 de março de 1942, e duas décadas depois seria agrupada a outras faculdades formando a Ufal.

É importante dizer que essa conquista não foi fruto apenas do senso de oportunidade dos dirigentes das escolas existentes, mas, uma resposta às pressões da sociedade, dos poderes públicos e, principalmente, dos estudantes, que mesmo oficialmente não constantes dos documentos oficiais tiveram papel fundamental na sua criação (TAVARES; VERÇOSA, 2015).

Esses estudantes foram os que poderíamos chamar de *militantes anônimos*, em alusão ao pensamento do historiador francês Michel de Certeau, quando em seu livro *A invenção do cotidiano* vai definir os sujeitos comuns, os que não são vistos pelas grandes historiografias, como *heróis anônimos*, no sentido de que existem, porém não foram ouvidos, e, portanto, acabam não fazendo parte da historiografia oficial.

Destacamos que a Ufal fora criada três anos antes do golpe militar de 1964, e nesse contexto atravessou os tempos sombrios que se abateram sobre o país naquela época, o que faz passar por todo o regime da ditadura¹⁴ e repercussões advindas dela, como foi possível observar a partir da contextualização da universidade no Brasil a partir da segunda metade do século XX.

O ano de 1961 em que a Universidade Federal de Alagoas (Ufal) foi criada encerrou um movimento intensivo de valorização do ensino superior no país, iniciado nos anos 1920, com a materialização da Universidade do Brasil, que mais tarde viria a ser a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Intensificado mais precisamente em 1934, quando inaugurada a Universidade de São Paulo (USP). Esse bloco de tempo (1920-1963) ficou conhecido como áureo em relação à expansão dos Câmpus universitários, de modo que no governo de Juscelino Kubitscheck, reconhecido pelos seus projetos desenvolvimentistas,

¹⁴ Foram Reitores dessa época: Aristóteles Calazans Simões 1961 – 1971; Nabuco Lopes 1971 – 1975; Manoel Ramalho 1975 – 1979; Fernando Gama 1983-1987.

houve o florescer das instituições de ensino superior, sendo fundadas em torno de 10 universidades entre 1960 e 1961 somando-se, portanto, às já criadas no período precedente.

Sobre a discussão da federalização do ensino superior, Cunha (2000), com quem dialogamos por meio da obra *Ensino superior e universidade no Brasil*, texto comemorativo aos 500 anos do país, nos diz que esse processo “[...] foi responsável pelo aumento da oferta pública de ensino superior gratuito, assim como pela criação da maior parte das universidades federais hoje (2021) existentes” (CUNHA, 2000, p. 172). E a Ufal se insere nesse movimento de oferta do ensino gratuito e de qualidade para os alagoanos e, para outros estudantes que migram para o referido Estado, em razão da abertura para todo o território nacional, das vagas em seus diversos cursos de graduação e pós-graduação.

A ideia da federalização é a de que pessoas de todo o território nacional têm acesso, independentemente do Estado de origem. Isso significou, mesmo considerando a existência de maior concorrência, já que não se dispõe de vagas suficientes, a vinda de muitos/as brasileiros/as de outros Estados e ainda de outros países para Alagoas, a partir do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que deu abertura para que esse processo ocorresse, especificamente, nos cursos mais concorridos como: Medicina, Direito, Engenharia e outros.

Ao completar 60 anos de existência em 2021, a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), constitui-se como um marco para a educação no Estado, sendo a maior instituição pública de ensino superior, atualmente presente em 7 municípios, e atendendo, geograficamente a praticamente todas as regiões alagoanas (litoral, agreste e sertão). O que veio a consolidar sua importância para a formação de profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento e, principalmente, pela manutenção da tríade ensino, pesquisa e extensão. Conforme contextualizamos na subseção anterior, ao comentarmos sobre o crescimento do ensino superior no Brasil, a primeira década do século XXI foi de grande avanço, tanto em investimento, quanto em estruturação de uma política de ensino para as universidades, valorização dos cargos e carreiras docentes, dentre outros aspectos que foram possíveis nos governos democráticos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Considerando que sua estrutura e oferta de cursos ainda não atendem às reais necessidades do Estado, sua presença tem papel fundamental para cada município em que se encontra instalada, contribuindo para ampliação de horizontes na formação universitária, dinamizando a região, favorecendo seu desenvolvimento, ampliando a oportunidade de

empregos diretos e indiretos. Além disso, vem possibilitando a formação de recursos humanos de alto impacto social, bem como a problematização, por meio das pesquisas, de importantes questões sociais ainda candentes em nosso Estado.

Registramos também, os impactos socioculturais da Ufal em Alagoas, no crescimento dos setores do mundo do trabalho, na criação de políticas públicas para o Estado, e na intervenção direta de determinados estudos na realidade alagoana. Os diversos Câmpus contribuíram para minimizar os deslocamentos de muitos estudantes dos seus territórios para Maceió, quando não havia a implementação dos outros Câmpus e unidades de ensino nas outras regiões como o agreste e instalou na cidade de Arapiraca - o Câmpus Arapiraca - e na cidade de Delmiro Gouveia - o Câmpus do Sertão contando ainda com unidades nas cidades de: Penedo, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, Viçosa e Rio Largo (UFAL, Censo 2018).

Esse crescimento se deve, em grande medida, às políticas de incentivo à formação universitária surgidas a partir dos anos 2003, sobretudo, com a ampliação de vagas e de bolsas de estudos para diversos estudantes de diferentes classes sociais. Nesse período houve o início de uma sequência de medidas governamentais direcionados à população socioeconomicamente excluída, que tem como objetivo reduzir as desigualdades. De acordo com o resultado da oficina de trabalho “Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década”, promovida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Unesco foram implementadas diversas políticas que representam as novas tendências da política de educação superior no Brasil, e dentre elas destacam-se:

- ampliação de vagas públicas – entre 2002 e 2010, foram criadas 14 universidades federais em diversos estados, e foi criado, em 2006, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Com isso, de 113 mil vagas presenciais oferecidas em 2003 por universidades federais de todo o Brasil, em 2009 estas passaram para 227 mil vagas. Há expectativa de que, em 2010, haja 280 mil vagas;
- interiorização – em 2003, havia 68 municípios atendidos pela rede federal de ES. Com a expansão promovida por meio da interiorização, espera-se que até 2010 sejam alcançados 185 municípios, além daqueles que foram atingidos por programas de educação a distância;
- estímulo à modalidade a distância – houve enorme crescimento da oferta de cursos a distância (Tabela 4), predominantemente no setor privado. No entanto, a criação da

Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio de parceria entre instituições formadoras (Ifets, Cefets e IES estaduais) e sistemas de ensino (estaduais e municipais), tem gerado a expansão da ES pública por meio do ensino a distância, em diferentes regiões e municípios do país;

- fomento às políticas e aos programas de inclusão e de ações afirmativas – o tema da inclusão entrou na agenda da política de ES, tendo sido elaboradas diversas iniciativas concretas para que estudantes de baixa renda possam frequentar e avançar nos estudos em nível superior. Nesse sentido, destacam-se a política de cotas, adotada por 54 universidades públicas em todo o país, e a legislação referente à adequação da infraestrutura física das IES para a inclusão de pessoas com deficiência. (UNESCO, 2012, p. 19)

Portanto, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), e da Presidenta Dilma Rousseff (2010-2013; 2014-2016) se configuraram como catalisadores e impulsionadores de políticas públicas educacionais voltadas para o ensino superior, e para a permanência estudantil. Sobretudo, dos setores mais vulneráveis, que antes não dispunham de oportunidades educacionais dessa natureza. Podemos dizer, dessa forma, que se pôde sonhar com a possibilidade de uma formação profissional.

O Câmpus A. C. Simões¹⁵ requer mais detalhamentos, o que faremos por ser o contexto da nossa pesquisa. Constitui-se na Cidade Universitária¹⁶ situada em Maceió, capital do Estado, espaço acadêmico no qual ficam abrigadas a Reitoria e as Pró-Reitorias. Bem como: faculdades, institutos, centros dos mais diversos cursos, e a Pró-Reitoria Estudantil lócus do nosso estudo - considerando a temática da permanência -, onde são engendradas e formuladas as políticas voltadas para os estudantes, e que cumpre uma agenda interna na instituição com as suas demandas específicas dos graduandos da Ufal. É importante dizer que esse processo de elaboração das ações de assistência está entrelaçado com as orientações da política macro do Ministério da Educação.

Ao nos referimos à Cidade Universitária tendo em vista sua dimensão, é de suma importância situar o seu contexto social. Nesse sentido buscamos que essa expressão:

¹⁵ Essa nomeação concedida pelo Conselho Universitário em 1971, deu-se em reconhecimento à dedicação do reitor às obras da Cidade Universitária, que com o seu “esforço construtivo”, vistoriava e acompanhava todo o canteiro de obras, inclusive recebendo e conferindo os materiais para a construção dos prédios da referida Cidade (TAVARES, VERÇOSA 2015).

¹⁶ Ainda na década de 1970 há registros do funcionamento do Câmpus Tamandaré, inaugurado em março de 1973, fruto de um acordo entre o Ministério da Marinha, o Ministério da Educação e a Ufal, que foi instalado na antiga Escola de Aprendizes Marinheiros de Alagoas (EAM), localizada no bairro do Pontal da Barra, que abrigou os cursos da área III – humanas e contou com uma população escolar de 2.500 pessoas entre alunos, professores e funcionários. Informação disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2011/02/do-campus-tamandare-ao-a-c-simoes>.

[...] designa Câmpus universitários que se caracterizam por serem grandes complexos arquitetônicos e também urbanísticos, sendo considerada a melhor forma de estruturação de uma Instituição de Ensino Superior, pois devido ao grandioso espaço físico, toda estrutura - unidades acadêmicas, laboratórios, hospitais, campos experimentais, complexo desportivo, estacionamentos e congêneres têm condições de ser instalado em um único espaço, assim como há fácil circulação de todos os tipos de transporte, desde bicicletas até carretas. (DICIONÁRIO ON-LINE, Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/cidade-universit%C3%A1ria/>)

Compreendemos que a cidade universitária da Ufal trouxe esse sentimento desde a sua construção, que consideramos ainda inacabada. Tudo se iniciou de forma tímida na década de 1970 (VERÇOSA, 1997, p. 146) sem grandes avanços na ampliação de cursos e número de matrículas. Isso porque a longa gestão de 10 anos de Aristóteles Calazans Simões frente à Reitoria não se centrou na contratação de professores e quadro técnico qualificados, tendo a sua preocupação prioritária na construção física do Câmpus. Em razão de que tendo se tornado universidade, em 1961, pela união das faculdades isoladas de forma documental, não formava um conjunto no mesmo espaço físico e mantinha-se distantes uma das outras, bem como da administração central.

E assim o seu sucessor – Nabuco Lopes - que iniciou o mandato em 1971 assumiu com o objetivo de inserir a Ufal num cenário de modernização, com a ampliação do quadro docente, bem como a realização de projetos de extensão e a busca por agências fomentadoras para o desenvolvimento da pesquisa, o que requereu:

[...] plano de intenções às ações concretas, ainda em 1971 [que] seria posto em prática pela Reitoria [por meio de] um esquema de emergência. A administração superior seria descentralizada através da criação das Pró-Reitorias de Assuntos Acadêmicos, de Assuntos Comunitários e de Assuntos de Planejamento e Administração, sendo delegadas competências específicas aos Pró-reitores e ao Vice-reitor. (VERÇOSA, 1997, p. 151-152)

Essa organização acima referida, trouxe efeitos positivos no sentido de designar espaços institucionais específicos para cada demanda da universidade, por meio de seus organismos administrativos específicos, com autonomia relativa, considerando a articulação com o Reitor.

De acordo com Verçosa (1997) a década de 70 do século passado foi marcada por intensas transformações, de modo que as intenções do Plano de Emergência elaborado pela Ufal, naquela época, foram pouco a pouco se concretizando e trazendo ampliação de cursos e licenciaturas e, conseqüentemente, no quadro de professores. Buscou também alternativas de fomento para as atividades artísticas e culturais, fundação da Biblioteca Central, criação da Fundação Universitária de Desenvolvimento de Extensão e Pesquisa (Fundepes), implantação de laboratórios, a busca por financiamentos para pesquisa, e impulsionou a universidade nos rumos pretendidos.

Inferimos que esses rumos se deram de acordo com o próprio desenvolvimento do país, em razão dos crescentes investimentos realizados, e do próprio interesse político em manter tais instituições, mesmo considerando que ao longo da história percebemos alheamento por parte deste setor em relação às universidades, que mesmo sobre fortes pressões dos movimentos sociais e sindicais ainda resistia em questões cruciais para o desenvolvimento desses espaços.

É importante lembrar que a atuação sindicalista, tanto de técnicos como de docentes no âmbito das universidades só foi possível após o processo de redemocratização (1978-1988), ocorrido no país, com maior ênfase na década de 1980, assim como as organizações das entidades estudantis que vinham recuperando gradativamente seus espaços de atuação; que lhes havia sido suprimido (CUNHA, p. 179), com o golpe de 1964.

Nesse sentido, tendo em vista as transformações que ocorreram no país, sobretudo no que se refere ao sistema político e educacional, e com o incentivo cada vez mais crescente ao ensino superior, é notório que o Câmpus A. C. Simões é estruturalmente condizente com os espaços de uma instituição que busca alcançar um patamar elevado de desenvolvimento. Ao andar pelos espaços do Câmpus, sentimos que estamos, efetivamente, em uma cidade, na qual os serviços e a circulação de pessoas são intensos. É uma sensação de estar em um verdadeiro caldeirão cultural, mediados pelos ritos, musicalidades, cores, imagens, e saberes que enleiam os sujeitos estudantes e professores, que vêm de todos os recantos do país.

As ruas da cidade universitária, apesar de projetadas, dão lugar a várias veredas (CERTEAU, 2014), considerando a distância dos prédios e a ausência de transporte coletivo assumido pela administração central, como possui a Unicamp, a UFMG entre outras, que permitam aos estudantes deslocarem-se aos diferentes espaços da Cidade Universitária. A

exemplo das Faculdades de: Direito; Medicina; Economia; Letras; Arquitetura e Urbanismo; e dos Institutos de Ciências Biológicas e da Saúde; Engenharias; Física; Ciências Sociais; Ciências Humanas, Comunicação e Artes; e o de Educação, sem deixar de destacar o Restaurante e a Residência Universitária que também estão em espaços bem distantes dos demais blocos citados.

Conta também o espaço em questão com bancos, agências dos Correios dentre outros serviços, que são abertos ao público, o que também dinamiza o sentido de uma cidade universitária, aberta para a comunidade. Isso permite a entrada maciça de pessoas em todos os espaços do Câmpus, seja para atividades físicas, ou mesmo para realizar questões pessoais, nas agências bancárias instaladas em espaços estratégicos, sobretudo para os bairros que circundam o Câmpus.

Expressamos a nossa convicção que o ensino superior público e de qualidade é possível, e as experiências vêm mostrando os êxitos obtidos com o investimento em estrutura, formação de recursos humanos, e valorização dos profissionais. Bem como o incentivo à pesquisa e extensão, sendo esta última, o compromisso social mais direto que a universidade tem com a comunidade externa. É como se fosse um retorno em termos de resultados obtidos a partir das pesquisas realizadas no entorno, e nos diversos loci de investigação.

Dessa maneira, o Câmpus A. C. Simões traz a perspectiva de permitir, por meio de diversos espaços, a vivência integral da universidade para os estudantes, sobretudo, para os sujeitos que não precisam dividir seus tempos de estudos com o trabalho e podem usufruir das suas instalações para estudos e convivência acadêmica. Tanto da Biblioteca Central, localizada na principal rua da Ufal, assim como nas bibliotecas setoriais, construídas nas faculdades, institutos e centros. Além do mais, os estudantes, por meio do Sistema de Bibliotecas (Sibi), podem solicitar livros de outros Câmpus integrados em suas respectivas bibliotecas.

O Câmpus A. C. Simões abriga uma série de Programas de Pós-Graduação, a exemplo de: Letras e Linguística, sendo o mais antigo; Educação; Química e Biotecnologia; Economia; Administração; Física da Matéria Condensada; Antropologia; Ciências da Saúde; Direito; Matemática; Arquitetura e Urbanismo; Ciências Sociais; Filosofia; Ciências da Informação; Psicologia; Serviço Social; Enfermagem; dentre outros.

2.3 AS AÇÕES DE PERMANÊNCIA NA POLÍTICA ESTUDANTIL

Ao reconhecer a educação enquanto direito social em seu art. 5º, a Constituição Federal (1988), que dá escopo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, regulamenta a política de educação contemplando aspectos relativos à permanência (art. 3º - inciso I). E a elaboração de programas voltados ao atendimento ao educando (art. 4º – inciso VIII), e começou a delinear o arcabouço da política nacional que, posteriormente, passa a subsidiar os dispositivos necessários à efetivação dos projetos e programas voltados à permanência a serem desenvolvidos nas universidades federais.

Esse delineamento foi marcado por intensas lutas e participação de diversos segmentos que passaram a se constituir e fortalecer as discussões, em torno de garantias de igualdade de oportunidades e vinculadas à democratização da educação superior. Lutas essas, empreendidas por movimentos sociais estudantis que se organizaram na busca pela efetividade desse direito, fato que acabou gerando ações e lócus específicos onde se passaram a discutir tais demandas, a exemplo da criação de organismos como o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes).

Nesse sentido é que a política estudantil, que se caracteriza como ações em torno de necessidades concretas dos estudantes de ensino superior, tem sua essência voltada principalmente à materialidade, como é o caso da oferta de moradia, por meio das Residências Universitárias, e alimentação, através da garantia de refeições nos Restaurantes Universitários, como é o caso de recursos - bolsas para arcar com outras despesas.

Essas demandas ao longo do tempo surgem paralelas à própria constituição da Universidade no Brasil, sobretudo, a partir da década de 1930. No entanto, nessa época, não havia nenhum tipo de parâmetro que regulamentasse essas ações a nível nacional. Portanto, acabou gerando ao longo do tempo discontinuidades, uma vez que até os anos 2000 eram geridas de maneira autônoma por cada universidade. Desse modo, sem uma definição de orçamento específico, os gestores na busca de atender às demandas estudantis, utilizavam parte da dotação orçamentária da instituição.

No entanto, cabe salientar que à medida que as políticas estudantis vão sendo delineadas, abarcaram um amplo contingente de estudantes que passaram a ter maiores oportunidades de concluir seus estudos. Sem com isso sacrificar seus tempos tendo que trabalhar em períodos integrais para sobreviverem, sobretudo, aqueles que migravam para estudarem em outros lugares.

Portes e Sousa (2008) ao realizarem um estudo sobre a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público narram que, suas presenças nas universidades romperam com as barreiras institucionais e sociais, uma vez que antes não tinham acesso a esses espaços pelo próprio escopo que representavam, ou seja, eram elitizados. Esclarecem que o acesso desses sujeitos, apesar de serem registrados ao longo da história do ensino superior, não havia uma preocupação institucional e que “[...] no máximo recebiam a caridade por parte de estudantes mais abastados, mereciam os favores da igreja ou se dedicavam ao trabalho remunerado” (PORTES; SOUSA, 2008, p. 03).

Reis (2016) ao analisar a situação de acesso e permanência de estudantes cotistas em cursos de alto prestígio social da Universidade Federal da Bahia (UFBA), concluiu que apenas a entrada não garantia que esses sujeitos ficassem, pois, a demanda material, por vezes, é muito superior às suas reais condições estruturais de vida. Um dado importante que a pesquisadora nos revela e que contribui para pensarmos esses casos, é o fato de que muitos estudantes são os primeiros de suas famílias a terem acesso ao ensino superior. O que acaba provocando uma espécie de influência nas suas comunidades, e despertando o interesse para que outros também façam o mesmo percurso.

Diante da escassez de recursos em algumas famílias entendemos que as políticas assistenciais são de suma importância para que os sujeitos tenham mais chances de existir nesse lugar, uma vez que os custos de se fazer um curso superior de qualquer natureza é alto, o que requer meios para sobreviver.

Dessa forma, nossa pesquisa situa essas questões, na tentativa de compreender as concepções de permanência implícitas na política estudantil da Ufal, no sentido de perceber se a demanda real e potencial está sendo atendida, e como esses recursos vêm sendo distribuídos para os alunos. Vargas e Hering (2017) possuem uma percepção muito importante acerca dos dois conceitos que mencionamos acima - políticas de permanência e assistenciais -, e que se torna central nesse momento, conforme explicam,

As políticas de permanência possuem maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, monitoria, apoio à participação em eventos, entre outras atividades.

No que se refere às políticas de assistência estudantil, as pesquisadoras esclarecem que estas,

[...] estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas. Assim, as políticas de permanência devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário, enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de vulnerabilidade, vivenciando circunstâncias que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira (VARGAS; HERING, 2017, p. 06).

Consideramos, assim como pontuado pelas autoras, que se faz necessário esse olhar sensível, quanto ao atendimento a todo e qualquer estudante que precise se manter na universidade. Mas, a escuta pelas demandas dos que conseguiram romper com todas as barreiras impostas pelas dificuldades sociais, culturais e econômicas é que garantirá a tão defendida democratização.

E retomando o sentido das políticas para a permanência dos estudantes no ensino superior, ressaltamos que observamos um salto qualitativo no que se refere às bases legais nacionais. Especificamente, como já mencionamos, a partir de 2007, tempo histórico no qual observamos que o governo federal empreendeu esforços no sentido de instituir políticas voltadas ao acesso e permanência de estudantes nas universidades públicas. A exemplo no caso da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007 e do Programa Nacional de Assistência estudantil (Pnaes) via Decreto n ° 7.234/2010.

Nesse sentido, consideramos que o Pnaes significou para as políticas estudantis um grande marco, sobretudo, quando previu a garantia das condições básicas para a sobrevivência dos estudantes de baixa renda, como: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010, Art. 2º).

Com relação à sua materialização, no art. 3º, do mesmo Programa citado, é estabelecida autonomia às instituições, ao passo que na Ufal, a Pró-Reitoria Estudantil (Proest) é a responsável por promover a política de assistência. De modo que esta última define o desenvolvimento de “[...] programas mediante quatro linhas prioritárias de ação – inclusão e *permanência*; apoio ao desempenho acadêmico; promoção da cultura, do lazer e do esporte; e assuntos de interesse da juventude” (UFAL, 2021). E dentre os objetivos está o de “Ampliar o número de formandos anuais em relação aos ingressantes” e “que têm por finalidade a garantia de condições para a permanência estudantil e para a qualificação do desempenho acadêmico” (UFAL, 2019, p. 265).

A Pró-Reitora em foco, seguindo o que preconiza o Pnaes quanto à implementação e ampliação gradativa da oferta de atendimento aos estudantes, que participam dos processos seletivos através de editais – elaborados pela própria instituição e direcionados a cada serviço ou bolsa ofertado. Tudo disponível no site; onde é possível acessar e preencher o questionário de avaliação socioeconômico, sendo necessária comprovação das informações prestadas, a fim de que seja atestada a necessidade.

Dessa forma, ao analisar o Edital nº 2/2018 de seleção para modalidades de assistência estudantil na Ufal, observamos um chamamento para o cadastro único no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa), por parte dos discentes. Ao referenciá-lo, quando na sintetização das informações prestadas pelo corpo discente, o PDI 2019-2023, constatamos que 3.675 estudantes preencheram o questionário, e dos que participaram deste cadastro, destacamos que: 60,19% eram do sexo feminino; 56,77% declararam a condição de cotista; mais de 70% cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas e 92,46% relataram que a renda não era suficiente para a família se manter.

O recorte que realizamos no destaque remete ao que é possível observar em estudos e pesquisas que vêm nos conduzindo na construção dessa investigação, e demonstra a mudança de perfil “decorrente da adesão das universidades ao Enem/Sisu, a partir de 2010, e dos efeitos da Lei de Cotas de 2012, ações promotoras de maior mobilidade territorial e justiça social e étnico-racial” (UFAL, 2019, p. 258) percebida também na Ufal.

O PDI 2019-2023 apresenta um conjunto de avanços provenientes dos aportes financeiros oriundos do Pnaes, e destaca o alcance da nota 4 no quesito “programas de atendimento aos estudantes” no processo de credenciamento da Ufal, em 2018 e referenda

sua importância para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, emergem outras questões, visto a necessidade de ampliação dessa estrutura de atendimento por conta das demandas que vêm se ampliando que somadas à "mudança na composição social do corpo discente" sofre com o corte de verbas orçamentárias.

Mesmo diante do salto qualitativo evidenciado quanto à implementação das políticas voltadas à permanência, a exemplo do Reuni e Pnaes, os documentos avaliativos e os documentos propositores de ações demonstram que as ações ainda não são suficientes para atender à demanda crescente de estudantes que a procuram. Na próxima Seção trazemos a discussão sobre o movimento nacional que envolve a permanência, e seu caráter contemporâneo, sobretudo no que se refere ao ensino superior.

3 A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O fenômeno da permanência na escola, de forma particular, e na educação, em geral, tem se configurado como um campo de lutas, e, sobretudo, minado, em decorrência da cultura ainda fugaz da evasão que dita, e prescreve, a partir de diversas variáveis (gênero, raça, classe social, capital econômico, social e cultural) os percursos dos sujeitos. Sem considerar os múltiplos fatores que se intercambiam em seus processos formativos e de vida, de modo que os culpabilizam, exclusivamente, por suas interrupções escolares. Entendemos que o olhar sobre os trajetos dos que permanecem – considerando nosso objeto de estudo –, no ensino superior, seja um desafio premente, tendo em vista as questões que se fazem presentes no contexto brasileiro, destacadamente a não universalização do ensino superior para todos, e a não chegada das instituições e cursos, em regiões mais afastadas dos centros mais populosos em épocas remotas.

Com base na argumentação explicitada acima, cabe esclarecer que desde o ano 2003, especificamente durante todos os anos dos governos do Partido dos Trabalhadores: Lula e Dilma Rousseff (2003-2006; 2007-2010 e 2011-2013; e 2014-2016, respectivamente), como já enfatizamos houve um crescimento exponencial de instituições universitárias, e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que se configuram como uma tentativa proeminente de democratização do ensino superior. Em Alagoas, por exemplo, faz-se notar a presença da Universidade Federal no litoral, agreste e sertão assim como os IFs. Temos que essas ações, por mais importantes e necessárias que sejam, ainda não dão conta de atender a demanda de acesso de todos os sujeitos a este espaço.

Concretamente a partir do ano de 2007 tem havido um aumento considerável de matrículas – resultante das políticas implementadas pelos Governos citados –, e consequentemente, de conclusão de alunos/as que são pertencentes às camadas populares, e que também nas suas andarilhares em busca de conhecimentos se situam na categoria de migrantes (BRANDAO, 2008). Uns de forma itinerante assistem às aulas e retornam aos lares, e chegam na madrugada, em transportes cedidos pelos municípios onde residem, de modo que esses não usufruem da vida acadêmica a que têm direito; outros saem de suas cidades e se fixam na capital do estado para estudarem longe de casa e do seio familiar. Fato que demanda, de certa forma, condições materiais – bem mais que os itinerantes – que

garantem a própria sobrevivência, compreendidas como os recursos financeiros para moradia, alimentação, aquisição de materiais de estudos, locomoção, entre outros, o que nos faz concordar com Marx; Engels (2007), quando dizem que para existir é preciso comer, vestir, se locomover, entre outras coisas. E é na garantia dessas condições que os sujeitos – homens e mulheres, segundo os autores citados, teriam possibilidades de fazer história e, nesse sentido, prolongar suas existências.

Entendemos que as instituições de ensino superior públicas têm enfrentado muitos desafios, especificamente o de prover meios para que os jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora tenham chances de realizar seus sonhos mediante a conclusão dos seus cursos de graduação, sobretudo, nos últimos 4 anos (a partir de 2019), em que movimentos ultraconservadores chegaram ao poder. A exemplo do governo Bolsonaro, que tenta, a todo momento, ceifar os direitos duramente conquistados, por meio de cortes de verbas – na casa dos bilhões –, deixando as universidades e os institutos em situações extremamente desfavoráveis quanto à garantia das responsabilidades já firmadas.

Reis (2016), por meio do seu estudo, nos dá pistas para pensar a realidade do ensino superior no Brasil, uma vez que trata da temática entre estudantes cotistas em cursos de alto prestígio da Universidade Federal da Bahia. Nesse contexto, observa que muitos jovens são os primeiros das suas famílias a terem acesso à universidade – como vemos adiante. O que os fazem trazer consigo, também, expectativas alheias – do pai, mãe, irmãos –, que passam a mover esforços para garantir a permanência destes na universidade, gerando, dessa forma, despesas que, por vezes, não têm como dispor. Expectativas essas que traduzimos como os sonhos que no dizer de Freire (1987), perspectivam melhoras ao contrário da situação que vivem. Assim, o papel das políticas estudantis se torna crucial para esses sujeitos.

A situação relatada por Reis (2016) – de estudantes migrantes –, nos parece muito próxima, sobretudo por transitarmos pela Ufal – contexto da pesquisa –, enquanto estudante de Serviço Social e depois Pedagogia¹⁷. E no Mestrado em Educação, de forma que presenciamos inúmeros estudantes comercializando diversos produtos para obterem recursos para sobreviverem no ambiente acadêmico. Essa situação cotidiana e real aguçou nossa curiosidade em entender a abrangência das políticas estudantis da própria instituição, no

¹⁷ Serviço Social (1994-1998) e Pedagogia (2015-2021) na Universidade Federal de Alagoas.

sentido de possibilidades para que esses estudantes possam dedicar-se integralmente aos seus estudos nos cursos que optaram.

Nesta Seção discutimos acerca da permanência escolar, dando ênfase ao movimento nacional de denúncia e anúncio de uma construção coletiva de conhecimento, situando os sentidos contemporâneos do permanecer na educação. E, por fim, enfatizamos os sentidos da permanência, a partir de duas dimensões – material e simbólica –, e suas relações com a Política Estudantil no contexto do ensino superior, o que para tanto, dialogamos com teóricos como: Reis (2009); Carmo G. e Carmo C. (2014); Zago (2006); Viana (1998); Nunes e Veloso (2016), Souza e Silva (2007) dentre outros.

3.1 O ANÚNCIO DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA: O MOVIMENTO DE (RE) PENSAR A EXPERIÊNCIA DOS SUJEITOS COM AS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Nesta subseção temos como objetivo situar as discussões que surgem a partir de um movimento nacional com a finalidade precípua de uma construção coletiva sobre a permanência na educação (escolar, técnica, superior), em denúncia à perspectiva que estuda, em desmesura, o “fracasso escolar” e a evasão como responsabilidades exclusivas dos estudantes, comumente descrito como “falta de interesse”, o que acaba negligenciando, de forma perversa, fatores internos e externos que interferem nos processos escolares dos sujeitos (CARMO, G., 2010).

As proposições de um olhar positivo sobre a escola e os sujeitos têm em mente a vida que se move *dentrofora* do ambiente escolar, se perguntando, nas brechas da pretensa harmonia cultural da escola, sobre as múltiplas redes de entrecruzamento que transformam a ideia de passividade. E dá provas de que o que ocorre nesse movimento, intersecciona diversas mobilizações, que são engendradas por seus habitantes, que criam e recriam a noção de lugar, transformando-o em *lugar praticado*, que se configura como as *artes de fazer* e, também, as *artes de sobreviver* das pessoas, que continuamente *burlam* as lógicas instituídas (CERTEAU, 2014).

O que estamos enfatizando é que a permanência, por meio das pesquisas, realizadas por estudiosos contemporâneos a exemplo Carmo, G. e Carmo, C. (2014) vêm nos seus resultados negando a crença de que os sujeitos-estudantes são meros reprodutores do que ocorre na escola, considerando que permanecer envolve:

[...] o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre em transformação. Permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construídas (REIS, 2009, p. 68, grifo original).

Com base nessa compreensão, observamos que a permanência ultrapassa a ideia de apenas ficar, de durar no tempo e espaço escolar, e envolve a experiência – como algo que nos acontece e nos passa – (LARROSA, 2016). Ou seja, situa também os sentidos que o “ficar” propicia, destacando os acontecimentos insurgentes que pulsam no interior da escola e, na mesma proporção, da sala de aula, o que pode possibilitar a transformação e existência dos estudantes.

Essa “virada” epistemológica marcou seu início a partir de 2014, quando de maneira mais sistemática, um grupo de pesquisadores ligados à Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF) e ao Instituto Federal Fluminense (IFF) aponta e, de forma geral, denuncia os pressupostos teóricos da evasão e o anúncio de uma construção coletiva a respeito da noção do permanecer na educação. Parte do preceito de que a própria Lei de Diretrizes da Educação de Base Nacional (LDBEN) 9.394/1996, preconiza no seu Art. 3º, Inciso I, o princípio do Acesso e da Permanência na escola, de forma que interpretamos como um marco legal, juntamente com a própria Constituição Federal de 1988¹⁸.

É importante ressaltar, que ao longo dos 25 anos da lei de ensino referida, não tivemos, nesses anos todos, políticas efetivas voltadas para o que preconiza e há uma demonstração de que o legal não dialoga com o real, e nessa direção tem-se como nos diz Freire (1987) uma postura anti-dialogal. Como exemplo citamos os dados da Pnad 2019, publicada em 2020, que nos mostra o “afunilamento” que se registra do acesso dos estudantes

¹⁸ Art. 206, inciso II – Igualdade de condições de permanência na escola.

nos anos iniciais e à finalização da Educação Básica. E no Ensino Médio de cinco estudantes, três desistem antes da conclusão.

Isso se torna nítido quando observamos que o acesso, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi democratizado, tendo em vista a ampliação das Redes de ensino tanto municipais quanto estaduais e federais a partir de 1988. No entanto, existe no processo um afunilamento das matrículas, ou seja, enquanto temos um acesso em termos quantitativos relativamente considerável nos anos iniciais do ensino fundamental. No ensino médio temos uma saída muito menor, o que significa dizer que há interrupções nos percursos escolares muito antes de concluírem a educação básica, denotando, portanto, a ausência ou discrepâncias nas ações – da permanência - que poderiam garantir que os estudantes chegassem ao final do ensino médio.

No ensino superior essa realidade se faz notar em cursos que exigem muitas atividades em períodos integrais, como é o caso dos cursos da área da saúde, ou outros da área tecnológica, ou mesmo os que possuem alto prestígio social (direito, engenharia, arquitetura, entre outros), em que as cobranças, sobretudo no que se refere à compra de materiais, e o tempo de dedicação aos estudos é maior, em razão dos liames que os conformaram ao longo do tempo. Com isso, não estamos afirmando que cursos de outras áreas sejam mais fáceis, ou que o processo seja menos oneroso, mas reafirmando facetas que cingem o social com cores meritocratas, desde o processo seletivo, nos quais estudantes das classes mais aquinhoadas recebem todo o suporte material e psicológico para se preparem para tal empreendimento em suas vidas, na espera de obterem um maior retorno financeiro no futuro.

É desmesurado genérico tecer qualquer consideração acerca dos cotidianos de cada curso, de forma que caberia estudos no sentido de investigar como ocorre a permanência nesse lócus considerando as relações intersubjetivas, as exigências acadêmicas, as configurações familiares dos estudantes. E também as trajetórias escolares dos mesmos, com a premissa de situar as táticas acionadas para ficarem, e de certa forma, desafiarem os marcadores sociais, que tentam impedir esses movimentos, pistas estas que direcionam para outros estudos.

A partir da reflexão que foi se pondo sobre o que faz os sujeitos ficarem e não mais por que evadem, os estudos sobre permanência começam a ganhar espaço, vinculando suas discussões enquanto direito e desdobrando-se no que concerne à qualidade na educação, uma

vez que tem como base a ideia *instituinte* no fazer educativo, que em linhas gerais, busca engendrar as experiências dos sujeitos oriundas dos seus múltiplos contextos de vida e trabalho. Essa perspectiva foge à premissa do *instituído*, como abordamos mais adiante, que tem como mote a canonização e curricularização dos conteúdos, sem abrir brechas para a imanência dos saberes, não entendendo-os como plurais¹⁹.

Compreendemos que o foco nos saberes escolares, apenas, deixa de considerar outros elementos que fazem parte do mesmo processo de significar e ressignificar a escola, uma vez que quando contamos uma única história, caímos nos riscos e nos escombros dos estereótipos, e isso ocorre com muita frequência ao tratarmos da temática da evasão, que leva em conta apenas o que o aluno não aprendeu nas instituições educacionais. E deixa de pensar a partir dos seus saberes de mundo, e quais as reais situações que impedem que avance em determinado conteúdo (FREIRE, 1987). Dizemos isso, pelo fato de que, por vezes, acredita-se que ao estudar a permanência a partir da perspectiva instituinte, estar-se-ia maculando as dificuldades de aprendizagens, e, intencionalizando o fim da escola.

A perspectiva instituinte é problematizadora (FREIRE, 1987), inquieta com a pluralidade, e diversidade que chega à escola de diferentes formas. Esse fato contraria as “grades curriculares” que aprisionam e não consideram esses múltiplos saberes e os currículos que são práticas cotidianas (OLIVEIRA, 2012) sob argumentos de que os conteúdos escolares são legitimados socialmente. Linhares (2007) adverte de que essa ideia é fortemente arregimentada a partir das lógicas capitalistas do mundo contemporâneo, muito presentes na formação dos sujeitos, e que, portanto, dita normas específicas para que haja um melhor aproveitamento possível do processo formativo, e que dê conta de expurgar toda forma de manifestação contrária a esse ideário.

Ao estudar a permanência, por meio de estudiosos tais como Carmo G.; Carmo, C. (2014), Mileto (2009), Reis (2009) entre outros, compreendemos que existem saberes, e que as situações de aprendizagens precisam ser analisadas de forma individual, como nos diz Charlot (2000). Quando uma criança, ou jovem, se encontra em uma “situação de fracasso”, o discurso pedagógico tende a considerar que o mesmo nada sabe, não aprendeu o que se considerava válido e unicamente aceito dentro da comunidade escolar a qual pertence.

¹⁹ Estudos como os de Cardoso (2016); Gomes (2021), no contexto de Alagoas mostram diversas dimensões desse processo.

Entendemos que esse olhar é demasiado vago e sem concretude. Ou mesmo um tanto preconceituoso e não representa a totalidade da situação, sobretudo, ao não considerar o sujeito como uma pessoa singular, que pertence a um grupo social, e que este lhe ensina. Essa realidade é extensiva à Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI), com um grau maior de perversidade.

Em outras palavras, a permanência recai sobre as razões que favorecem ao estudante querer ficar e aprender e se insere no contexto mais amplo que envolve condições internas e externas ao ambiente escolar, e coadunam com os objetivos que movem este estudo. Pois, com a democratização do acesso à educação, as discussões sobre permanência escolar ampliam-se no cenário nacional, sendo uma demanda gerada pela mudança do perfil dos estudantes que passam a ocupar os mais variados espaços educacionais, nesse caso, o universitário. E também, com o rompimento dos paradigmas corroídos e desgastados pela repetição do discurso de que os sujeitos não aprendem em razão das suas condições objetivas de vida.

No esquadrihar da pesquisa fomos nos encontrando e nos identificando com diversos autores, como anteriormente nos referimos, que foram nos ajudando a construir uma compreensão acerca do fenômeno em estudo. De modo que nesse movimento de buscas, e ao escrever, nos deparamos em um emaranhado de perspectivas, presente em diversas áreas, a exemplo da permanência nos espaços da saúde, em que estuda a persistência de algum fenômeno médico. E passamos a entender que o ato de permanecer não tinha um sentido padrão, único, a depender da área em que é estudado. Ou seja, permanecer poderia não ter apenas o sentido de ficar e sim ter outro sentido semântico, uma outra música como nos diz Freire (1996) como nos referimos acima, e, o de contínuo e fluxo, que acarreta processos diferentes ao longo do tempo.

Nesse percurso, nos encontramos com os estudos de Carmo G. e Carmo C. (2014) que construíram um trabalho muito importante tratando dessa temática, denominado: *A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil*, no qual se constatou a saturação do movimento que abordava a evasão, e reuniram estudos e pesquisas sobre permanência. Os referidos autores mapearam 44 publicações das quais 31 abordavam a permanência vinculada à educação de jovens e adultos, e nortearam o estudo que apresentam.

No estudo em foco os autores constataram que não havia conexão entre as diferentes pesquisas, o que não permitia que se citassem entre si, e deixava margem para a dispersão e não unidade analítica, sendo esta uma dimensão importante na produção do conhecimento. Assim, resulta desse episódio a iniciativa com base no recorte temporal definido – 1998-2012 -, para as buscas que envolvem o estudo em pauta. Nesse sentido, Carmo, G; Carmo; C. (2014) observaram que há um interesse crescente sobre a temática, no entanto, ressaltam que os pesquisadores em geral estão distribuídos geograficamente em vários lugares do país. E tentam apresentar a junção do que estava disperso, ao organizar iniciativas isoladas que não dialogavam entre si. Dessa forma, eles buscam criar uma rede que possibilite a ampliação dos diálogos, que fazemos referência mais adiante.

A partir da sistematização é que os autores citados acima iniciam uma rede de estudos e produção coletiva, no sentido de permitir a construção do paradigma da permanência na educação. Desse modo, podemos observar a construção de três focos, a saber:

- a) uma ruptura simbólica, onde o estudante deixa de ser o único responsável por suas idas e vindas escolares;
- b) a busca pela construção de uma categorização da permanência e;
- c) um estreitamento das relações entre pesquisadores, que inicialmente discutiam a temática isoladamente.

Com isso, a socialização de estudos vai tomando forma, realizando-se em 2014, o I Colóquio Nacional sobre Permanência Escolar (LEMOS; CARMO, 2016, p. 28), que mesmo diante de sua amplitude nacional, pautou-se por reduzir o número de participantes, cujo “objetivo [...] foi promover diálogo acadêmico em torno da noção de permanência escolar dos jovens e adultos das camadas populares, associada à qualidade da educação [...]” visando o anúncio de uma construção coletiva, ampliação e aprofundamento das discussões.

Resulta desse primeiro encontro, que desde o início conta com a participação de integrantes do Grupo Multieja, ações importantes como a criação do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência (Nucleape)²⁰ e a realização do I Congresso Nacional de Programas

²⁰ Configura-se como primeiro grupo de pesquisa voltado ao estudo da permanência como elemento catalisador de estímulos positivos.

Educativos Para Jovens Adultos e Idosos (I Conpeja). E houve ainda o II Colóquio realizado em 2015, que segundo Lemos; Carmo (2016, p. 30) retomou a agenda proposta no primeiro colóquio para a concretização de uma “construção coletiva visando a conceptualização da permanência na educação” e superou a perspectiva da evasão enquanto objeto de estudo do ponto de vista do direcionamento de uma educação de qualidade. O segundo colóquio definiu eixos prioritários para discutir “a evolução das produções acadêmicas sobre permanência” e a “viabilidade de uma rede interinstitucional e interdisciplinar de estudos sobre permanência na educação” (LEMOS; CARMO, 2016, p. 31)

Retomamos a Carmo, G. e Carmo, C. (2014, p. 13), que na investigação ao comentarem ainda sobre as publicações localizadas, descrevem que o primeiro desafio configurou-se em superar a perspectiva da permanência como equivalente/contrário da evasão, para dizer que, ainda neste itinerário foi possível observar que nos primeiros escritos, a exemplo de Viana (1998), a permanência é tratada/vista como apêndice do acesso ou de longevidade escolar. De modo que sua compreensão só passa a ser ampliada à medida que ganha espaço nas discussões acadêmicas, e demonstra a necessidade de desvincular a associação empreendida entre os dois termos referidos. Esse fato, também foi provocador da nossa curiosidade epistemológica de estudar a permanência a partir de uma perspectiva de desvinculação dos binômios.

Concordamos com Carmo; Oliveira (2019, p. 78) quando asseguram que o:

Acesso e a permanência são lados da mesma moeda, ou seja, são interdependentes. Ambas são um direito duplo que deve ser resguardado a todo cidadão [...] aqui entendido como direito que o estudante possui de iniciar e concluir seus estudos com qualidade, gozando de todo o suporte acadêmico, social e político disponíveis nas instituições de ensino públicas em que estão matriculados até concluírem os estudos.

É com essa compreensão que trazemos a permanência enquanto objeto de pesquisa, e é, também, romper com o modelo de escola que apesar da multiplicidade de públicos mantém-se rígido, fechado, sobretudo em suas estruturas curriculares. E situar as discussões que visam levantar outras possibilidades organizacionais culturais e metodológicas que possam contribuir para que a permanência possa constituir-se como: “[...] a bandeira da posição política, [ou seja], como um contínuo do processo educacional sobre o direito à

educação, à aprendizagem e toda mobilização necessária em direção à qualidade do ensino (CARMO; ARÊAS, 2019, p. 11).

Observamos que a permanência busca contribuir para o reconhecimento e ampliação das ações no que se referem à dimensão social da qualidade na educação, efetivada como direito. Tendo em vista esses preceitos, a permanência está interligada com o que garante a completude do percurso estudantil, ou seja, é a partir das garantias oferecidas que é possível o desenvolvimento de ações que promovam a elucidação das trajetórias escolares, com possibilidade de ampliar essa interlocução com os sujeitos que participam do processo educativo, explorando as condições favoráveis à mesma.

Os estudos de Zago (2006) e Reis (2009), por exemplo, abordam de forma central a permanência no ensino superior, sob a perspectiva da inserção das classes populares. Estudos estes que já apontam para a necessidade de mudança de percepção e a superação do discurso naturalizado, ligado exclusivamente ao interesse ou não, do estudante em persistir e concluir. Os resultados de suas pesquisas comprovam que os jovens e adultos estavam superando o senso comum e rompendo os padrões de uma curta escolaridade, onde a importância de políticas voltadas à permanência é considerado como fator fundamental para garantir esse percurso.

Percebemos dessa forma, que 2006 se configurou como o ano em que as políticas de democratização ganharam força em todo território nacional. O que nos chama atenção, é o foco da autora na permanência desde o título do seu trabalho *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*, que antecipa os estudos da pesquisadora Reis (2009), e significa que a temática já vem sendo estudada há mais tempo por diferentes áreas do conhecimento. Esse artigo, já clássico na área da sociologia da educação, é resultado dos estudos da autora realizado há vários anos, acerca das trajetórias escolares dos sujeitos das classes populares na educação básica e no ensino superior. A tendência seguida é a de considerar as mudanças sociais, econômicas e culturais que vêm ocorrendo no âmbito global, o que tem gerado, conseqüentemente, transformações nas configurações familiares e escolares.

Zago (2006) ao tratar do acesso, nos diz que as históricas desigualdades têm levado a cada vez menos os jovens dos meios populares conseguirem entrar no ensino superior, ao contrário, por exemplo, da pesquisa feita por Nogueira (2003), com quem dialoga, que

mostrou um destino quase inevitável para os jovens das classes mais privilegiadas. Esse fator social, portanto, tem gerado cada vez mais debates no âmbito acadêmico, tendo em vista seu caráter problemático, em razão, sobretudo, da falta por vezes da democratização das oportunidades educacionais. No Brasil do século XXI, é possível observar discursos que invisibilizam a existência de tais disparidades, sob argumentos que levam ao que poderíamos chamar de *meritocratização da permanência*, ou seja, fica quem tem condições de ficar, e aos desafortunados, é ofertado o lado de fora, isto é, o “olho da rua”.

Nesta lógica, a pesquisa de Reis (2009) vai mostrar uma realidade muito semelhante aos que a pesquisadora Zago (.....) aponta, de modo que a sua análise é centrada em duas dimensões da permanência – as quais tratamos nos próximos itens –, e que a fez deduzir que na maioria das vezes, os estudantes que acessam os cursos de alto prestígio social nas universidades federais são os primeiros de suas famílias. E que essa aprovação resulta numa reorganização no entorno da família no sentido de fazer com que os mesmos tenham condições de permanecer. No entanto, essa situação nem sempre se mostra como o esperado, ou seja, a de que o seio familiar consiga ao longo de todo o curso manter o estudante financeiramente.

Sabemos que manter-se fora de casa resulta em despesas muito onerosas, e nem sempre os proventos que são enviados pelos pais dão conta de atender a todas as necessidades. Quando isso ocorre, os estudantes se veem obrigados a ter que dividir seu tempo de estudo com trabalho, ou estágios fora da exigência acadêmica, mas que é remunerado, provocando a precarização da profissão. Atividades essas que lhes roubam o tempo de estudos fora do horário das aulas, sobretudo quando se trata de cursos em períodos integrais, como os já citados anteriormente.

A solução, muitas vezes, vem com o trancamento de disciplinas que exigem pré-requisitos para outras – o que provoca atraso e muitas vezes os fazem ficar fora do fluxo e, posteriormente, os leva a um acúmulo de disciplinas; e não conseguem acompanhar devido ao estilhaçamento do tempo. As implicações decorrentes dessa situação é que quando os jovens não conseguem acompanhar a rotina de aulas e atividades do curso, segundo Reis (2009) ocorre a somatização da ideia de fracasso. Ou desajustamento da própria categoria de alunos, pois nesse momento, passam a se comparar aos outros de sua turma que têm essa chance de ficarem exclusivamente dedicados aos estudos.

Os sintomas desse emaranhamento de percepções são: mutismo nas aulas, rotina de sono biológico desreguladas, aumento dos níveis de ansiedade, reduzida autoestima, e chega a quadros graves de depressão, o que acaba resultando no abandono do curso sob o sentimento de incapacidade. Esse caso analisado por Reis (2009) não é uma particularidade apenas dos sujeitos da sua investigação, mas pode ser generalizada para outras IEs, considerando a marca ainda muito forte das desigualdades.

Nesse cenário o papel das Políticas Estudantis é imprescindível, uma vez que pode permitir, mesmo com dificuldades, a dedicação integral aos estudos, por parte dos alunos. Um exemplo é a Residência Universitária e o Restaurante Universitário, dois importantes Programas pertencentes à política de assistência, mesmo entendendo que não há espaço para todos e todas.

Nesse sentido, a defesa em torno do permanecer não tem apenas uma visão pragmática, pelo contrário, situa inicialmente as intersecções entre os diversos sujeitos sociais que dialogam em prol de mudanças estruturais e pessoais em suas vidas, de modo que estes passam a ter maiores possibilidades de redirecionar seus próprios percursos.

Essas discussões aludidas vêm sendo promovidas de forma mais sistemática, após a estruturação do Nucleape – já referido, na região Sudeste que permitiu a interlocução maior entre as instituições, sobretudo por meio dos Colóquios, que mencionamos, e, pelo fato de que começou a haver interações acadêmicas. Ou seja, a produção conjunta (livros, artigos, capítulos, diálogos intergrupos, dentre outros), pesquisas interinstitucionais, parcerias na pós-graduação, dentre outras. Considerando essa experiência coletiva temos esperançado, no sentido freireano, um novo rumo a respeito dos estudos sobre a permanência no Brasil.

A revelação positiva registra-se em outro estudo de Carmo; Oliveira (2019), em que buscaram realizar um novo levantamento das produções acadêmicas entre os anos 2014-2018, no qual identificou-se um aumento quantitativo considerável, se comparado ao mapeamento realizado em 2014. Ou seja, houve um crescimento de 122 trabalhos, entre artigos, dissertações, teses, livros e capítulos. Esse notório avanço deve-se, também, à mudança de concepções em relação à experiência dos sujeitos com a escola, especificamente dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Destarte, nota-se que a permanência passa a ser discutida em todos os níveis e modalidades de ensino, a exemplo da educação superior, que começa a desenvolver suportes contributivos a esta. É neste fluxo, considerando a educação em seus mais variados níveis, que chegamos à permanência no ensino superior com o intuito de identificar a concepção de permanência empregada pelas políticas estudantis da Ufal. No sentido de compreender os mecanismos institucionais que contribuem, ou não, para que os estudantes que dependem desses recursos materiais, consigam viver integralmente a universidade.

E se dedicarem ao tripé que a sustenta: ensino, pesquisa e extensão, o que pode possibilitar a pós-permanência, ou seja, a continuidade em outros graus acadêmicos (REIS, 2016). Para tanto, é preciso prover os recursos necessários para tal, fato que envolve as dimensões material e simbólica, que segundo a autora referida são sentidos contemporâneos para a permanência, tema que tratamos na próxima subseção.

3.2 A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: OLHARES ENTRECruzADOS

Os direitos [das pessoas], por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (BOBBIO, 1992, p. 5).

Considerando a perspectiva dos direitos situada por Bobbio (1992) na epígrafe acima, e tendo em vista ainda que estes não são nascidos “[...] de uma só vez, e nem de uma vez por todas”, temos consciência da necessidade premente de manter-se sempre vigilantes, uma vez que serão ameaçados por aqueles que não os consideram. Pois o “inimigo” não cessa de vencer como também nos alertou Benjamin (1994), nas suas teses sobre o conceito de história. Complementa o pesquisador, nos alertando que se o inimigo vencer, nem os mortos estarão em paz. Nesse contexto, poderíamos pensar na luta histórica, nos paradoxos vencidos, mas que nem todos que estavam nesse campo de lutas conseguiram ver as mudanças acontecerem. É nesse sentido que suas memórias estão ameaçadas.

Impulsionada por essas questões que apontam para o fantasma da meritocracia, que a todo momento nos ronda e as clivagens sociais, que são ainda gritantes em nossa sociedade, articulamos nesta subseção o tema da materialidade como condição fundante dos percursos estudantis de sucesso, especialmente no ensino superior.

É importante mencionar, inicialmente, que a pandemia do Coronavírus, esgarçou ainda mais as desigualdades, e fez com que a situação acadêmica de muitos estudantes no ensino superior fosse impactada severamente. Isso porque, as reais condições de vida não permitiram que os alunos pudessem adquirir os bens materiais que lhes oportunizariam o trânsito por esse tempo de forma tranquila, sobretudo quando os membros das suas casas, em sua maioria, estudavam. Vemos, nesse sentido, com muita clareza, a centralidade das questões sociais no prolongamento dos percursos escolares. Com isso, não estamos dizendo que são determinantes, pelo contrário, temos consciência de que são condicionantes que trazem sérias implicações nas vidas dos sujeitos, mas que podem ser ultrapassadas mediante a construção dos inéditos-viáveis²¹ (FREIRE, 1987).

Essa realidade está registrada na pesquisa de Freitas, A.; Freitas, M.; Santos e Torres (2021) que ao estudarem a situação socioeconômica e digital dos alunos dos cursos de Pedagogia e Jornalismo da Ufal, no ano de 2020, constataram que o “vírus” da exclusão já existia muito antes da pandemia, que com a sua presença longitudinal reforçou e desnudou ainda mais as desigualdades. Uma vez que a mídia de forma geral passou a noticiar as condições de vida das pessoas, e também as notícias chegavam de todos os meios.

Concluíram os/as autores/as que estudantes verbalizaram que assistiam suas aulas em trânsito – no ônibus, quando retornavam para casa do trabalho, uma vez que não tiveram condições de manter o distanciamento social. Outros, no entanto, enfrentaram situações em que tinham que dividir os aparelhos tecnológicos com os irmãos, e também tiveram sérios problemas no que se refere à conectividade, que na maioria das vezes dificultava o acesso às plataformas, e impedia que acessassem outros espaços virtuais de aprendizagens.

O estudo revelou ainda, por meio das narrativas dos/as estudantes que o espaço físico da universidade lhes proporcionava meios para que pudessem estudar, a exemplo os laboratórios, a biblioteca e os espaços de estudo individual, considerando suas vidas muito

²¹ Os inéditos-viáveis em Freire têm relação com as possibilidades criadoras e críticas que podem ser construídas mediante a ultrapassagem das situações-limite.

atarefadas, e com muitas pessoas em casa. Ficou explícito que a universidade, em si, já se constitui num lugar que lhes permitem a vivência a outras convenções, diferentemente do que se visualizou durante a interrupção das atividades presenciais. Isso significa que há várias dimensões que atravessam o estar na universidade e permanecer nela, questões estas que extrapolam a perspectiva material, e se conectam com o campo da subjetividade.

Ao refletir com os dados da pesquisa de Freitas, A.; Freitas, M.; Santos e Torres (2021), rememoramos que quando da nossa convivência no ensino presencial nos espaços de laboratórios do Centro de Educação²², por exemplo, era notória a presença de muitos estudantes que dedicavam períodos prolongados para fazerem suas atividades acadêmicas. Além disso, era possível perceber o sentimento coletivo que os unia, sobretudo de solidariedade na partilha de cópias de textos, empréstimos de livros, diálogos sobre os trabalhos a serem apresentados e na partilha dos lanches.

Observamos muitas vezes que os estudantes há mais tempo doavam seus materiais para os colegas calouros, numa tentativa de atenuar seus gastos com tais materiais. Dessa forma, entendemos que a materialidade não está circunscrita apenas à manutenção da vida prática, mas está circunscrita, também, à ideia de entrelaços coletivos, que se ajudam mutuamente, por meio de doações. Nesse sentido, a pesquisa de Mileto (2009), apesar de não ter sido realizada no ensino superior, nos dá importantes pistas para pensarmos nas redes de solidariedade e cooperação que são formadas a partir do sentimento de coletividade que une o grupo.

Percebemos que para permanecer é preciso um continuum de ações concretas dentro das instituições, no sentido de criar *espaçostempos* promotores de interações amplas, fazendo com que se produza uma qualificação da permanência. E para qualificá-la, já é possível apontar para o papel das políticas estudantis, que podem permitir uma vivência integral dos estudantes na universidade, e o acesso aos diversos lugares socializadores e de aprendizagens, que não se constitui somente a sala de aula.

Ao trazermos essa perspectiva temos a intenção de mostrar que as condições materiais proporcionam a existência de um e de todos ao mesmo tempo, numa espécie de materialidade compartilhada (REIS, 2016, p. 85) e, conseqüentemente, a sobrevivência em um dado lugar.

²² Centro de Educação – institucionalmente consolidado associado ao setor de Educação Física, agrega cinco Colegiados e seus cursos, além do Programa de Pós-Graduação em Educação que, por sua vez, agrega os Colegiados do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira e dos Cursos de Especialização.

Considerando nosso foco de estudo – o contexto universitário –, acreditamos que essa questão, dos recursos que possibilitam a existência, pode também proporcionar a “coexistência”. De outro modo, a autora citada nos diz citando Marx e Engels (2007) que “O ato de permanecer estudando precisa de um complemento material – que pode ser definido nas condições de subsistência”, e, portanto, é uma condição histórica e ontológica, mediada por múltiplos fatores que atravessam a existência humana por séculos, especificamente quando se trata de meios que levam à sobrevivência.

É por isso, que ao focarmos esse fenômeno temos que o fazer pensando em suas dobras, ou seja, retrazando suas rotas ao longo do tempo, no sentido de perceber suas manifestações e os resoamentos na contemporaneidade. Nesse sentido, ao dialogar com o pesquisador Jailson de Souza e Silva (2003) em sua obra *Por que uns e não outros – caminhada de jovens pobres para a universidade*, destaca de forma brilhante, que a ideia não é olhar para os cenários de onde esses sujeitos vêm e atribuir um conjunto de déficits, como foi feito no passado, e ainda no presente, ao tratar-se sobre o “fracasso escolar”.

Nesse ponto de vista, nos faz concordar que a “[...] permanência escolar decorre da dinâmica estabelecida entre as características singulares do agente e as redes sociais nas quais ele se insere” (p. 25). Isso quer dizer que pode haver um *modus individualis*, em operação com os fatores de ordem social do grupo cultural ao qual pertence.

Na continuidade do diálogo e concordando, ainda, com o autor quando diz que é preciso considerar a “perspectiva plurifatorial”, ao se propor investigar as dimensões objetivas e subjetivas que levam “uns” e não “outros” a terem sucesso no ensino superior. Sobretudo, quando se é oriundo de contextos sociais marcados pela negação das condições objetivas, entendemos que a tarefa é pensar a partir da perspectiva do olhar entrecruzado e sinalizar as questões materiais e simbólicas que implicam diretamente nas trajetórias dos sujeitos no chão da universidade. Compreendemos que não há como dissociar essas duas dimensões, uma vez que fazem parte de uma mesma lógica fatorial que cinge os percursos estudantis da educação básica ao ensino superior.

Essa tese do autor corrobora com o pensamento de Reis (2016), sobretudo, quando discute as intercambiedades entre a dimensão da vida privada, e as questões sociais, denotando que existem fronteiras específicas que demarcam os sentidos que os sujeitos atribuem às suas

caminhadas rumo à universidade. Especificamente as “minorias sociológicas” que trouxeram repercussões dantes não vistas, em especial para as suas comunidades de origem.

Gomes (2021) chama a atenção para vários aspectos da vida de artesãos-estudantes que ingressam no curso técnico do Proeja, no Instituto Federal de Alagoas (Ifal) para concluírem o ensino médio, integrado à formação profissional e por meio da história de vida dos entrevistados, mostra de forma muito lúcida, que a Bolsa Permanência, naquele contexto, funcionou como um divisor de águas – antes e durante –, para que conseguissem prosseguir no curso. Outro fator importante nesse contexto é que o curso ocorre no horário da manhã, o que rompe o mito de que a EJA é apenas noturna.

O traslado dos bairros distantes para um lugar no centro da cidade de Maceió, onde se situa o Ifal trazia despesas que eles não tinham condições de arcar, pois os recursos que possuíam eram oriundos dos pequenos trabalhos que realizavam enquanto artesãs/artesãos. Outra questão importante, e que elucida as dinâmicas internas do grupo de artesã/artesãos foram os relacionamentos entre si, que trouxeram o sentimento de ajuda material.

Exemplifica Gomes (2021) que quando o refeitório do Ifal não mais ofertou refeições, os estudantes traziam mantimentos de suas casas e dividiam uns com os outros. Essa situação é ilustrativa do quão importante são as políticas de assistência estudantil, e revela, que em sua ausência/negação, as táticas são acionadas para conseguirem permanecer. Ficou explícito o sentimento de coletividade que reportamos acima, do qual se nutrem relações duradouras, e, de confiança, nas quais se estabelecem elos humanísticos que transcendem o senso objetivo das aulas e dos conteúdos, e direciona para a imanência de intersubjetividades e alteridades.

No caso universitário, dentre as diversas táticas que os estudantes realizam observamos na cotidianidade que vivemos nesse contexto, que tem aquelas que também se assemelham às iniciativas do grupo de artesãs/artesãos do Ifal, quando não se tem acesso aos recursos da Política Estudantil. No que se refere a esta inferimos que ela representa uma importante conquista para as universidades, uma vez que vem possibilitando a construção de percursos de permanência duradouros e qualificados. Compreendemos que nosso olhar sobre a permanência se entrecruzará constantemente pois, as dimensões simbólicas e material se complementam no caminhar dos estudantes que prolongam seus percursos.

Na Ufal, por exemplo, ao analisarmos a estrutura da política de assistência estudantil observamos que há uma organização quanto ao aporte de recurso financeiro, que se caracteriza como a materialidade. De forma direta encontramos o Programa de Auxílios Financeiros, que arregimenta as modalidades bolsa Pró-graduando e os auxílios moradia e alimentação. Nesse contexto de inferência mencionamos outros dois importantes Programas que estão em ação e que se configuram como a materialidade de forma indireta – Residência Universitária e o Restaurante Universitário –, o que tem permitido aos estudantes, sobretudo os migrantes, terem acesso a um amplo e variado leque de ações dentro da instituição.

Conforme dizemos anteriormente, os referidos Programas fazem parte dos recursos utilizados do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) por meio do Decreto n ° 7.234/2010, um marco para as políticas estudantis, que garante condições básicas de permanência aos estudantes de baixa renda.

É inegável os impactos que tais políticas tenham no contexto universitário, sobretudo para o suprimento de demandas emergenciais dos estudantes que não têm como dispor de outros meios. No entanto, cabe ressaltar que nem todos conseguem tais benefícios, e quando isso ocorre: “[...] na busca por condições de permanecer materialmente na universidade, alguns estudantes, podem também, abrir mão de vivenciar a universidade em sua plenitude para poder trabalhar”. De modo que “[...] essa escolha tem impactos na permanência simbólica, já que repercute de forma distinta sobre o desempenho e sobre a vida acadêmica” (REIS, 2016, p. 86). E também, em razão da ausência de outras mediações – apoio familiar, por exemplo –, os estudantes podem não ter outras perspectivas para viver de outras formas a universidade.

Isto significa dizer que a permanência no ensino superior está margeada por questões amplas, que dizem respeito às condições materiais ofertadas pela própria instituição, quanto pelo apoio e mediação do próprio conjunto familiar. Mas, também há que se pensar nos liames que se originam das relações, ou seja, do que ocorre dentro da instituição, uma vez que os condicionantes internos têm um papel importante nas decisões de continuar estudando, assim como alertado por Mileto (2009) ao citar os fatores sociais e institucionais. Acerca desse foco, caberia outro estudo no sentido de ouvir os sujeitos e perceber como vêm vivenciando os diferentes espaços a que têm acesso na universidade.

Ressaltamos, ainda, o alerta feito por Reis (2016) de que:

Aqueles [estudantes] envolvidos em atividades que lhe consomem grande parte do tempo e que não mantém qualquer ligação com a área de estudos, enfrentam grande dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho, pois o tempo para se dedicarem à leitura de textos e realização dos trabalhos acadêmicos é exíguo, o que contribuem para alguns resultados insuficientes e atraso nos cursos. (REIS, 2016, p. 86)

É com esta necessidade de manterem-se materialmente que os estudantes chegam para desbravar a universidade - um lugar sonhado, e ao mesmo tempo, desconhecido, que possui lógicas próprias, e por vezes, perversas. A universidade que representava um espaço distante de sua realidade passa a configurar-se como espaço de mudança social, uma vez que em sua maioria, como dissemos, são os primeiros da família a conseguir se inserir no ensino superior. Garantir as condições de subsistência é possibilitar as condições mínimas de locomoção, alimentação; sendo que na ausência desses fatores, os estudantes que dependem deles podem ser excluídos, uma vez que mesmo em se tratando de ensino público gratuito, é preciso garantir as condições necessárias para o acesso e permanência.

É notório que o acesso aos programas de assistência estudantil tem um papel imprescindível, pois pode favorecer a vivência plena da universidade, tendo acesso às atividades acadêmicas diversificadas e vivenciando de maneira mais ampla a experiência de estar numa universidade.

Destarte, garantir o acesso foi ponto central das discussões empreendidas a partir da democratização, no entanto, diante da mudança e diversidade do perfil dos estudantes que passaram a ocupar espaços antes negados no ensino superior, os debates sobre a permanência tornam-se cada vez mais necessários e urgentes. Pois, as vagas anteriormente seletivas passam a atender aos egressos da escola pública e das camadas populares e passam a ocupar cada vez mais os espaços que lhes são de direito.

Essa realidade foi alterada substancialmente nos últimos 15 anos, em decorrência do processo democrático que vinha, mesmo que timidamente, se afirmando em relação aos diferentes sujeitos. Isso significa dizer que ainda temos muito a conquistar e lutar para a afirmação cada vez maior das políticas de permanência estudantis no âmbito das universidades, pois a defesa que fazemos/trazemos é de uma permanência com sucesso, que avança de um estado meramente contemplativo e pragmático, e se aproxima de uma perspectiva que intercala as disposições individuais e sociais, no sentido de endereçar-se a uma transformação dos sujeitos.

Desse modo, podemos observar que as conquistas que temos tido até o tempo histórico presente (2022) mesmo sob ameaças de regressão, foram operadas em campos minados, e estrategicamente ocupados (CERTEAU, 2014) pelos sujeitos/pesquisadores/professores que encontraram outras formas de compressão dos processos educativos, margeados sempre por diferentes e complexas relações objetivas e subjetivas, mas que de forma táctica e astuta têm conseguido construir contornos pedagógicos e científicos alinhavados a lógicas próprias que provocam densas reflexões nos modos de habitar os espaços educacionais.

Na próxima Seção discutimos os aspectos teórico-metodológicos que seguimos no sentido de atender aos objetivos e responder à problemática.

4 O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este estudo tem como contexto a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Câmpus Aristóteles Calazans Simões na cidade de Maceió, tendo como objetivo geral compreender a política estudantil da Ufal, no que se refere à permanência no Ensino Superior. Como forma de construir esse percurso, os objetivos específicos estão pautados em:

- Situar a Política Estudantil no âmbito da Ufal;
- Identificar, na Instituição, seus dispositivos legais de permanência; e
- Analisar as estratégias criadas para a permanência dos sujeitos estudantes.

Parte da seguinte problematização: *Que estratégias a política estudantil no âmbito da Ufal utiliza visando a permanência dos sujeitos estudantes?* Essa problemática desdobrou-se nas indagações: Como estão organizadas? Que concepções de permanência utilizam? Que ações são predominantes? Como se desenvolvem? Quais os critérios de atendimento? A que estudantes atendem?

Nesse sentido, ao tratar da categoria permanência estamos compreendendo-a a partir dos postulados teóricos de Reis (2016), para quem os sujeitos lançam mão de distintas alternativas para permanecerem estudando, nos diferentes âmbitos e contextos, e para tanto, requerem recursos materiais - a permanência material-, definidos como as condições

concretas que possibilitam a existência e a coexistência dos indivíduos, num determinado espaço.

Essa materialidade expressa pela pesquisadora tem uma dimensão muito importante, porém, não a consideramos suficiente para dar conta das decisões de prosseguir nos estudos, e nesse sentido, concordamos com Reis (2016) que existam dimensões simbólicas - a permanência simbólica -, que se relaciona diretamente com as interações que são construídas em diferentes níveis de ensino - educação básica, e ensino superior -, fazendo com que os sujeitos mantenham entre si e com o grupo, vínculos de solidariedade e cooperação, que contribuem para a transformação de todos e de cada um.

Como nosso foco está centrado no ensino superior, e tem como objeto de estudo a política estudantil, ou seja, representada pelos documentos oficiais - como veremos no quadro 2 desta Seção, o processo foi se delineando para as análises se darem, predominantemente, a partir da permanência material referida acima - porque não escutamos os sujeitos devido à pandemia. Ela tem relação direta com os recursos financeiros que são destinados à garantia da existência dos estudantes na universidade e materializada por meio dos programas de auxílios financeiros; Residência Universitária; Restaurante Universitário; atendimento médico e odontológico; dentre outros.

Para alcançar os objetivos e “responder” às indagações optamos pela pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) nos apoiando na Pesquisa Bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007; MINAYO, 2010), requereu uma extensa Análise Documental (CEFARGE, 2017) que abordamos com mais detalhes nesta Seção. Momento em que comentamos sobre as fontes da coleta de dados e destacamos também o contexto da investigação – a Universidade Federal de Alagoas – Câmpus Aristóteles Calazans, situado em Maceió, capital do Estado.

4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA E A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Entendemos que a abordagem qualitativa vem nos permitindo uma abertura na construção do nosso objeto e nos dando abertura para compreender a realidade social enquanto cíclica e mutável e de ponto de vista crítico. Baseado em fontes diversas, a exemplo

das que analisamos seguimos também, os pressupostos da pesquisa bibliográfica - que nos referimos mais adiante -, que se apresenta enquanto uma possibilidade de apreender o objeto em sua densidade teórico-empírica.

Entendemos, ainda, que uma pesquisa qualitativa não dispõe de um padrão único e isso acontece no dizer de Chizzotti (2014, p 26) “[...] porque [admite ser] a realidade [...] fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos”, fato que coaduna quando tivemos que romper com o que tínhamos idealizado no projeto inicial desta pesquisa devido à pandemia da Covid-19. Ela envolvia entrevistas com estudantes que permaneceram na Educação Superior e eram egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

A pesquisa qualitativa também “[...] responde a questões muito particulares”, ou seja, “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, [tendo em vista que] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Isso ocorre, pelo fato de que “[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21-22).

As investigações de cunho qualitativo enveredam por campos predominantemente subjetivos, fato que exige um olhar sistêmico e preocupado com os fenômenos e suas representações no decurso histórico, na tentativa de recuperar suas lógicas e historicidade, e faz com que o investigador tenha compreensão dos múltiplos sentidos que os dados coletados suscitam. Pois Bogdan e Biklen (1994) defendem que os dados se revestem de *qualitativos* na medida em que captam as filigranas dos acontecimentos, e, na mesma proporção, descrevem, pormenorizadamente, os eventos aos quais o pesquisador tem interesse. No nosso caso, as miudezas dos documentos que fazem parte das ações da Política Estudantil da Ufal.

Com essa compreensão focamos na pesquisa bibliográfica que vem norteando o desenvolvimento deste estudo, uma vez que se apresenta como uma das abordagens propostas no campo da pesquisa qualitativa e se adequa ao que pretendemos, uma vez que privilegia fenômenos em diversos contextos. O que favorece o aprofundamento das inquietações que movem esta investigação, que tem como lócus a Pró-Reitoria Estudantil da Ufal, e como objeto de investigação as estratégias de permanência na Política Estudantil.

Consideramos também que se trata de uma abordagem metodológica que possibilita um amplo alcance na busca por informações, e favorece o ordenamento e uma melhor definição do objeto durante a seleção das fontes. Uma vez que, nossa investigação envolve um arsenal de documentos que os referenda desencadeando uma correlação sequenciada entre leis, decretos, portarias, instruções normativas, resoluções, dentre outros, considerando que tratamos de políticas públicas voltadas à educação.

Concordamos com Lima e Miotto (2007, p. 38) ao afirmarem que “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Na construção desse processo que vivenciamos, percebemos que ele vem nos requerendo a definição dos procedimentos metodológicos coerentes com a citada abordagem – tendo abertura para uso de outros procedimentos que o estudo venha a solicitar. E são importantes porque estabelecem um caráter ordenado em atenção ao objeto de estudo e aos fatores que favorecem a busca e a delimitação dos critérios na coleta de dados.

As pesquisadoras nos chamam a atenção, ainda, para que não confundamos a pesquisa bibliográfica com a revisão bibliográfica ou revisão de literatura, necessária, e importante em todo e qualquer estudo, que deve também ser realizada de maneira exaustiva, de modo que comentamos mais adiante.

Nessa perspectiva, três princípios estão sendo fundamentais nesse percurso, no momento da coleta dos dados, a saber: 1) Utilizar várias fontes de evidência, o que permite dados amplos e um leque maior de escolhas do pretendido; 2) Organizar um banco de dados para as escolhas do que irá usar no estudo e os que ficarão para outras pesquisas, e 3) Manter o encadeamento de evidências. Essas etapas foram importantes, pois abrem espaço para a confiabilidade o mais possível dos dados coletados, o que poderá repercutir na triangulação quando da análise (YIN, 2007).

Nessa direção, Gil (1994) aponta a possibilidade de um amplo alcance de informações, além de permitir reunir dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto. A pesquisa bibliográfica vem nos mostrar, ainda, a sua capacidade de gerar conhecimentos, no sentido do estudo dessa temática que é nova, e leva em conta que o avanço de investigações sobre permanência escolar no cenário contemporâneo data de 2006 por meio

dos estudos de Zago (2006) tendo, portanto, muitos focos ainda a serem explorados. E assim foi necessária a revisão bibliográfica no sentido de captar as várias perspectivas teóricas subjacentes, como vemos adiante.

Dessa forma, com muito cuidado construímos nosso desenho metodológico e consideramos em primeiro momento, *a elaboração de um novo projeto de pesquisa*, tendo em vista a mudança que tivemos que fazer em decorrência da interrupção do projeto anterior, em razão da suspensão das atividades presenciais provocada pela pandemia da Covid-19 - como retratada na Introdução desta dissertação.

Na sequência nos apoiamos em Lima e Miotto (2007) e realizamos posteriormente, *buscas de materiais* que nos ajudaram na interpretação das ações que comentamos na Seção 5, bem como delimitamos possíveis conceitos para direcionar o foco da pesquisa. De modo que foi importante, nessa fase, a exploração de bancos de dados específicos, que abrigavam trabalhos resultantes de pós-graduação, a exemplo de teses e dissertações, conforme será descrito no quadro 1, onde dispomos os títulos, os repositórios visitados e o ano das publicações.

Recorremos a *espaços digitais* disponíveis para consulta de artigos, monografias, dissertações, teses e outros trabalhos acadêmicos, a exemplo do Repositório Institucional da Ufal (RiUfal), portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nessas buscas utilizamos as palavras-chave: permanência e educação superior; permanência e ensino superior; ensino superior e egressos da EJA; sujeitos da EJA e ensino superior; políticas de democratização.

Essas buscas de materiais se deram considerando o que nos dizem Lima; Miotto (2007), a respeito da complexidade que circunda esses procedimentos, a fim de envolver o objeto com o senso crítico do pesquisador, no intuito de compreendê-lo, e contribuir para o avanço do conhecimento na área em que se está investigando, levando em conta que toda e qualquer pesquisa prescinde da etapa da revisão bibliográfica.

Com base no que foi aludido acima, a partir do percurso de buscas nos repositórios, localizamos entre os anos 2007 - 2020, um conjunto de material composto de 6 dissertações e

2 teses, conforme quadros abaixo, que passou a constituir o acervo da pesquisa, entre outros documentos e mais a inclusão 9 trabalhos entre dissertações e teses que selecionamos do conjunto referido. Essa seleção se deu após a leitura dos resumos na íntegra das produções referidas, bem como as palavras-chave, sendo que houve trabalhos que requereram a necessidade de adentrar na leitura do todo em busca de indícios que nos ajudassem a compreender as categorias gerais a priori definidas, como é o caso da permanência. Nesse itinerário fizemos a opção pelos seguintes trabalhos, de acordo com o quadro abaixo, por considerá-los próximos da nossa temática:

Quadro 1 - Relação dos trabalhos selecionados na etapa da Revisão Bibliográfica

Título do trabalho	Nível	Ano de publicação	Repositório
Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa	DO	2009	CAPES
O momento das ações para a permanência no superior: visitando a política de assistência estudantil da Universidade Federal de Juiz de Fora	MA	2013	BDTD
Permanência escolar no Proeja: olhares dos estudantes do curso técnico em cozinha	MA	2016	RIUFAL
Trajetórias de egressos da EJA na transição para o ensino superior: um estudo a partir do Prouni (Caxias do Sul - 2005-2014)	MA	2016	BDTD
“Esse ambiente não é para todo mundo”: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público	DO	2016	CAPES
O impacto da Política Estudantil na permanência dos estudantes no Centro Acadêmico Agreste (CAA/UFPE)	MP	2018	BDTD
Partiu Universidade? Jovens olhares sobre o acesso e a permanência no ensino superior público	MA	2018	CAPES
Trajetórias universitárias: acesso, permanência e expectativas	MA	2019	CAPES
Trajetórias escolares, condições de ingresso, permanência e conclusão dos egressos da Educação de Jovens e Adultos na educação superior	MA	2019	CAPES

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os citados trabalhos nos deram valiosas contribuições, no sentido de compreender a permanência no ensino superior, e especificamente os seus sentidos. E destacam-se, dentre outros aspectos, a Lei de Cotas, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Plano Nacional de Assistência Estudantil (2010), e corroboram para a construção dos conceitos recorrentes em nossa pesquisa, a exemplo de permanência e da política estudantil. Esse percurso nos fez refletir quanto às diversas dimensões que constituem

as políticas de democratização que visam a permanência dos sujeitos na universidade, de modo que situam também a Política Estudantil como dispositivo destinado aos alunos “vulneráveis” socioeconomicamente, e desse modo, os recursos materiais atuaram na garantia mínima de condições para permanência e conclusão da graduação.

Destacamos também nas pesquisas aludidas, a importante discussão que realizam acerca da noção de permanência e seus diversos sentidos, o que pode nos permitir compreender as estratégias de permanência no âmbito da Pró-Reitoria Estudantil da Ufal - lócus deste estudo -, enquanto órgão legitimador e indutor de ações dessa natureza, tendo em vista o princípio que rege tais instituições, que é o de garantir aos que as acessam, a possibilidade de conclusão. Uma vez que nos últimos anos temos acompanhado, com maior ênfase a implantação de políticas que primam pela democratização do ensino superior, sendo uma delas o Programa Nacional de Assistência Estudantil.

O olhar direcionado para esses materiais foi no sentido de delimitar o problema e subsidiar os objetivos geral e específicos, para não cairmos no reducionismo, tendo em vista que:

A pesquisa bibliográfica tem sido utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que **o objeto de estudo proposto é pouco estudado**, tornando difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis. A sua indicação para esses estudos relaciona-se ao fato de a aproximação com o objeto ser dada a partir de fontes bibliográficas (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40, grifo nosso).

Considerando os escritos das autoras quanto à construção do objeto de estudo nas nossas buscas, os trabalhos que localizamos realizavam por meio de diferentes perspectivas, uma interlocução direta entre as políticas estudantis, como caminho para a permanência no ensino superior fato que nos motivou a prosseguir nessa “operação de caça” (CERTEAU, 1993). Buscamos por pistas que nos conduzissem ao lugar que os sujeitos das classes populares ocupam, ou não, nas políticas estudantis voltadas à permanência da Ufal, uma vez que entendemos essas políticas como balizadoras materiais, que tem como possibilidades viabilizar, entre os estudantes, a conclusão dos cursos de graduação.

4.2 O CONTEXTO E O LÓCUS DA PESQUISA

Criada em 1961 nos últimos meses do mandato do então presidente Juscelino Kubitschek, e tendo completado 60 anos em 2021, a Universidade Federal de Alagoas, contexto da nossa pesquisa, se configura como a maior instituição pública de ensino superior do Estado referido. Para Verçosa (2015), sua criação contou com forte articulação política fomentada, principalmente, pela participação direta do Movimento Estudantil alagoano que formou uma Comissão Permanente para coordenar a mobilização por uma Universidade no Estado. Nas articulações políticas junto à esfera federal - executivo e parlamentares - que resultaram na unificação de 7 das 8 IES existentes em Maceió ganhou destaque a figura do Dr. Aristóteles Calazans Simões, que dá nome ao Câmpus da capital - A. C. Simões, sede administrativa da Ufal²³.

E após o período de expansão, a partir dos anos 2000, a Ufal se interiorizou, e trouxe como perspectiva, a garantia do ensino superior em diversos espaços de Alagoas. E no tempo presente - 2021 -, possui 03 Câmpus, a saber: 1) A. C. Simões, com sede em Maceió; 2) Câmpus Arapiraca, situado na cidade de Arapiraca; 3) Câmpus do Sertão localizado na cidade de Delmiro Gouveia. Além das unidades em: Penedo, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, Viçosa e Rio Largo - que abriga os cursos na área de ciências agrárias. Registramos que além desses, a Ufal oferta também cursos nas áreas técnicas ligados ao campo das artes, e inúmeras pós-graduações nas áreas de ciências humanas, ciências sociais, ciências aplicadas e da saúde, e tem a oferta de 89 cursos de graduação com 27.568 alunos matriculados (Ufal, Censo 2018).

Instalado numa área total de aproximadamente 2.100.000 m² o Câmpus A. C. Simões tem uma estrutura que abriga além das unidades acadêmicas, os órgãos de apoio e suplementares como:

- Biblioteca Central: com um acervo que contribui, indelevelmente, para a formação dos estudantes nas diversas áreas;
- Editora Universitária (Edufal): A Edufal é a Editora Universitária da Ufal, e realiza além das publicações, a Bienal do Livro, um dos maiores eventos culturais de Alagoas;

²³ Localizada às margens da BR 104, no bairro Cidade Universitária, em Maceió.

- Hospital Universitário (HU): O Hospital Universitário Docente Alberto Antunes (Hupaa) fundado em 1973, e desde essa época vem desenvolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão e atendendo às comunidades interna e externa com exames e consultas de baixa e alta complexidade, além de tratamentos específicos, tendo em vista sua vinculação com o Sistema Único de Saúde (SUS);
- Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI): O NDI realiza atendimento às crianças filhas de servidores, estudantes e das comunidades do entorno, atuando como espaço privilegiado de ensino, pesquisa e extensão para as áreas de licenciatura, sobretudo;
- Restaurante Universitário (RU): Atende diariamente a 1.400 comensais com almoço e jantar;
- Complexo esportivo - o maior do Nordeste;
- Residência Universitária (RUA).

A estrutura da Ufal conta ainda com o Museu Théo Brandão, Museu de História Natural, Casas de Cultura, Estação Meteorológica, Usina Ciências e espaços culturais que ficam localizados fora do Câmpus da cidade universitária. Tais espaços atuam no sentido de formação dos estudantes de diversos cursos de graduação e de pós-graduação. Essa dimensão contribui de forma positiva para a permanência dos sujeitos, tendo em vista a formação integral/profissional que é peculiar de uma universidade.

E ao acompanhar a tendência de informatização, a Ufal dispõe de um Repositório Institucional (RiUfal), e de 19 laboratórios de informática assistidos pelo Núcleo de Tecnologia de Informação (NTI) responsável pelo suporte e gerenciamento tecnológico de todos os Câmpus, inclusive os polos de EAD. Dispõe ainda do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ferramenta que proporciona a criação de ambientes de aprendizagem na forma de salas de aula virtuais, organizadas na plataforma de sustentação de atividades no *Modular Object Oriented Distance Learning* (Moodle). (PDI - 2019-2023)

Com base nas questões acima retratadas, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aprovado para o quadriênio 2019-2023, a Ufal tem como missão:

[...] produzir e socializar conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, a partir do ensino, da pesquisa e da extensão, de modo a formar acadêmica e profissionalmente sujeitos capazes de atuar de forma ética, inclusiva e democrática na sociedade (Ufal, PDI, 2019-2023).

Compreendemos que com sua implementação, mesmo tardia para os padrões nacionais, a Ufal vem galgando espaços significativos para cumprir a sua missão, mesmo enfrentando, como foi o caso do ano de 2020, cortes no seu orçamento pelo Governo Federal, que impactou diretamente a própria manutenção estrutural, bem como a política estudantil.

As Pró-Reitorias configuram-se como unidades administrativas vinculadas diretamente ao Gabinete do Reitor, e responsáveis pelos procedimentos administrativos da instituição; interligam-se para atender a demandas dos setores, departamentos e demais unidades administrativas da universidade. Na Ufal, elas atendem as áreas de Extensão (Proex); Graduação (Prograd); Pesquisa e Pós-Graduação (Propep); Gestão de Pessoas e do Trabalho (Progep); Gestão Institucional (Proginst) e a Estudantil (Proest), que se configura como lócus deste estudo, e ao qual nos detemos com mais profundidade.

A Pró-Reitora Estudantil, configura-se como gestora das políticas de assistência estudantil da Ufal, e viabiliza ações de interlocução que atendam às demandas e, “[...] compete regimentalmente superintender, planejar e coordenar as políticas e atividades estudantis, promovendo ampla integração do corpo discente, da comunidade”, ao passo que possui também a responsabilidade de “[...] planejar, coordenar e supervisionar as atividades relacionadas com a assistência ao corpo discente, desenvolvidas na forma de acesso ao Restaurante Universitário, à Residência Universitária, à assistência à saúde, ao programa de bolsas, entre outras (UFAL, 2019 - PDI).

A composição da estrutura organizacional da Proest, de acordo com o PDI (2019 - 2023), conta com a Coordenação de Política Estudantil (CPE) e Coordenação de Ações Acadêmicas (CAA), cinco gerências, distribuídas como: Gerência do Restaurante Universitário, Gerência da Residência Universitária, Gerência Administrativa (GAD), Gerência de Assistência Estudantil (GAE) e a Gerência de Esporte, e conta desde 2016 com o Núcleo de Acessibilidade (NAC). Vinculam-se ainda à sua estrutura seis Núcleos de Assistência Estudantil (NAEs) que são instâncias descentralizadas da política de assistência estudantil nas sedes dos Câmpus de Arapiraca e do Sertão.

Percebemos, assim, que há uma ampla estrutura interna na Proest pensada com a finalidade precípua de garantir a permanência dos sujeitos na ensino superior, principalmente àqueles que se encontram em situação de “vulnerabilidade social”, que interpretamos como os estudantes que são migrantes – interior – capital -, sobretudo noturnos, e que, muitas vezes,

são os primeiros da família a terem acesso à universidade. Fato que a mobiliza no sentido de garantir meios para que esse jovem/adulto persista no “sonho” que não é só dele, mas coletivo. No entanto, há ainda aqueles que não conseguem ter esse apoio material do seio familiar, e isso torna sua passagem pela Universidade mais penosa. Nesse sentido, entendemos que as políticas estudantis têm um papel imprescindível, que é prover subsídios para que os estudantes prossigam até o final do curso.

É importante dizer que enfrentamos dificuldades no que se refere à recuperação das lógicas que perfazem a referida Pró-Reitoria, de modo que as informações constantes no site da Universidade dão conta de pequenos textos/fragmentos que fomos, com muito cuidado, tentando costurar para formar a ideia que apresentasse um panorama. E, sobretudo, as linhas de atuação do nosso lócus de estudo, considerando a política estudantil, ao passo que enquanto finalidade primária a Proest define o desenvolvimento de “[...] programas mediante quatro linhas prioritárias de ação – inclusão e *permanência*; apoio ao desempenho acadêmico; promoção da cultura, do lazer e do esporte; e assuntos de interesse da juventude” (UFAL, 2021).

E retomamos Verçosa (2015) para dizer que as políticas de apoio à permanência, quando de sua ampliação e crescimento compreendem a necessidade de um ensino público gratuito, de qualidade, tornando-se efetivo quando oferece condições materiais para que os estudantes deem prosseguimento aos estudos, e consigam vivenciar a universidade de forma integral.

Seguindo as discussões de Verçosa (2015), as ações de apoio à permanência estudantil da Ufal remontam a 1962, com o primeiro Restaurante Universitário instalado pelo então reitor Dr. Aristóteles Calazans Simões à Rua do Livramento, bairro central da cidade de Maceió, que estabeleceu dentre suas metas de construção do Câmpus, a estrutura para assistência aos estudantes.

Constatamos que as ações voltadas à permanência estudantil na Ufal, mesmo que incipientes, vêm se desenhando desde os primórdios da sua implantação, e que, de forma gradativa, a partir da mudança política ocorrida no início dos anos 2000. Com a ascensão de um governo preocupado com as classes populares, os olhares destinados às Universidades públicas passaram a versar acerca da ampliação de recursos e desenvolvimento de programas

que tiveram como finalidade garantir a possibilidade das camadas populares frequentarem um ambiente considerado, até então, distante de sua realidade social.

4.3 AS FONTES

O levantamento das fontes foi realizado pela *Leitura de reconhecimento* (LIMA; MIOTO, 2007), que diz respeito ao levantamento inicial do material a ser estudado trabalhamos sob duas perspectivas. A primeira buscamos no site do MEC as bases legais nacionais do ensino superior e as políticas de democratização como: legislações (leis, portarias, decretos, resoluções); na segunda perspectiva situamos as bases legais específicas do lócus de estudo (Instruções Normativas, editais), no site da Ufal.

As informações constantes nesse conjunto de fontes estão dispostas nos quadros 2 e 3, que se seguem, elencadas seguindo a ordem cronológica, e visa atender aos objetivos específicos definidos para esta dissertação: *situar* a política estudantil no âmbito da Ufal e *identificar* na instituição seus dispositivos legais de permanência.

Realizamos, também, ao utilizamos a *Leitura de reconhecimento* buscas de trabalhos acadêmicos, e exploramos bancos de dados específicos, a exemplo o da Capes, no intuito de compreender e contribuir para o avanço do conhecimento na área em que estamos investigando. Utilizamos como marco temporal os anos 2007 - 2020, com foco na permanência no Ensino Superior.

Os materiais encontrados nos deram valiosas contribuições, no sentido de entender a permanência no ensino superior, e especificamente os seus sentidos. Destacamos, dentre outros aspectos: a Lei de Cotas, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Plano Nacional de Assistência estudantil (Pnaes), e corroboram para a construção das categorias recorrentes em nossa pesquisa, a exemplo a de permanência e de política estudantil.

Esse percurso nos fez refletir quanto às diversas dimensões que constituem as políticas de democratização que visam à permanência dos sujeitos na universidade, de modo que situam também a política estudantil como dispositivo destinado aos alunos “vulneráveis” socioeconomicamente, podendo, os recursos materiais atuarem na garantia mínima de condições para permanência e conclusão da graduação.

Exploramos as questões acerca da noção de permanência e seus diversos sentidos, em teses e dissertações que possuíam como objeto de estudo a temática permanência no ensino superior. Fato que pode nos permitir compreender as estratégias de permanência no âmbito da Pró-Reitoria Estudantil da Ufal - lócus deste estudo -, enquanto órgão legitimador e indutor de ações dessa natureza. Esses contributos teóricos nos ajudaram na análise das Instruções Normativas – documentos que materializam a Política Estudantil.

E ainda tendo em vista o princípio que rege tais instituições, que é o de garantir aos que acessam a possibilidade de conclusão, uma vez que nos últimos anos temos acompanhado, com maior ênfase, a implantação de políticas que primam pela democratização do ensino superior, sendo uma delas o Programa Nacional de Assistência Estudantil.

Apresentamos o balanço dos documentos que encontramos nos âmbitos jurídico e legal no quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Acervo das bases nacionais

Documento	Ano	Preceitos relacionados à permanência
Constituição Federal de 1988	1988	Art. 206: inciso I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9.394/96	1996	Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - PNE.	2011	Estabelece como uma das metas a ampliação das matrículas no ensino superior de 12% para 30% - foco nos jovens entre 18 e 24 anos.
Políticas de Ação Afirmativa – 2002	2002	Objetivo promover a inclusão socioeconômica de populações historicamente privadas do acesso a oportunidades.
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.	2007	Objetivo ampliar o acesso e garantir a permanência na educação superior. Oferece condições para a ampliação do número de vagas; garante a oferta de graduação variada em todos os turnos incluindo o noturno; arranjos curriculares mais flexíveis. Os perfis dos estudantes se diversificam. Ampliam-se as discussões sobre permanência e elevação das taxas de conclusão nos cursos presenciais, e os desafios postos à docência acadêmica para receber este novo público.
		Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. - Apoia a permanência de

Decreto n ° 7.234/2010 - Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES	2010	estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. O Pnaes oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.
Política de Cotas Lei n° 12.711/2012	2012	Garante a reserva de 50% das matrículas por cursos e por turno nas universidades federais e Institutos Federais de Educação, a estudantes oriundos integralmente do ensino médio público em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos
PNE – 2014 – 2024 Lei n ° 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	2014	Meta 12 - “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público Art. 1º. É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no artigo 214 da Constituição Federal.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A seguir trazemos na sequência os elementos normativos coletados junto à Ufal, conforme expressos no quadro 3:

Quadro 3 - Normativas da Universidade Federal de Alagoas

Documento	Ano	Preceitos relacionados à permanência
Estatuto e regimento interno – define as atribuições de cada Pró-reitoria – dentre elas a Proest.	2006	Alunos regulares, sem prejuízo de suas responsabilidades com os demais membros da comunidade, fomentando entre outras iniciativas, de acordo com suas disponibilidades orçamentárias: I – programas de bolsas de trabalho, de extensão, de iniciação científica, de estágio, de monitoria e de treinamento; II – promoção ou participação de eventos de natureza científica, artística, cultural, esportiva e recreativa; III – orientação psicopedagógica, psicossocial e profissional; IV – programas de moradia estudantil universitária e de restaurante universitário aos comprovadamente carentes. V – programas de assistência à saúde
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Decreto n° 6.096/2007	2007	Objetivo ampliar o acesso e garantir a permanência na educação superior. Oferece condições para a ampliação do número de vagas; garante a oferta de graduação variada em todos os turnos incluindo o noturno; arranjos curriculares mais flexíveis. Os perfis dos estudantes se diversificam. Ampliam-se as

		discussões sobre permanência e elevação das taxas de conclusão nos cursos presenciais, e os desafios postos à docência acadêmica para receber este novo público.
Plano de Desenvolvimento Interno – PDI	2008 - 2012	São formulados para orientar as ações institucionais, projetando o planejamento das ações por quinquênio, no atendimento às demandas da administração central, dos Câmpus fora de sede, das unidades acadêmicas (UAs) e de seus cursos técnicos, tecnológicos, de graduação e de pós-graduação entre os anos de 2019 e 2023.
	2013 - 2017	
	2019 - 2023	
Instrução Normativa 02	2018	Dispõe sobre o uso dos Restaurantes Universitários
Instrução Normativa 03	2018	Dispõe sobre o acesso à Residência Universitária
Instrução Normativa 07	2018	Dispõe sobre o Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico ao Estudante
Instrução Normativa 03	2021	Dispõe sobre a concessão de Auxílio Financeiro aos estudantes em vulnerabilidade social

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De posse desses documentos relacionados nos quadros 2 e 3 continuamos com os procedimentos que se seguem, considerando as orientações de Lima; Miotto (2007): na busca de entendermos as estratégias de permanência descritas nos referidos documentos, como se desenvolvem e quais os critérios de atendimento aos estudantes. Esses procedimentos foram:

- Leitura exploratória – que se constituiu em uma leitura após o reconhecimento da documentação no sentido de levantar de forma mais criteriosa as primeiras informações e/ou dados de interesse ao estudo, ainda sem aprofundamento rigoroso. Momento de manusear o material para o primeiro conhecimento;

- Leitura seletiva – ela foi demorada considerando que procuramos determinar nos documentos o que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa. Momento de seleção das informações e/ou dados pertinentes e relevantes, quando são identificadas e descartadas as informações e/ou considerados dados secundários;

- Leitura interpretativa – foi o momento mais complexo onde relacionamos as ideias expressas nos documentos com a problematização e seus desdobramentos na busca de “respostas”. Implicou da nossa parte em um exercício que nos fez pela recorrência definir as *ações de materialização do direito à educação superior* que sinaliza para o acesso e a

permanência como o RU; a RUA, as Bolsas e a Instrução nº 07/2018c, que trata sobre o Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico ao Estudante (PAAPE) e demonstra a preocupação com a evasão, a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

Esses documentos nos auxiliaram no sentido de compreendermos, de forma abrangente e aprofundada, as especificidades que perfazem as políticas educacionais para o ensino superior no Brasil e localmente. Observamos, nesse contexto, que as normativas, leis, decretos, portarias, são a materialização das referidas políticas, pois situam o caráter das ações no campo concreto das instituições.

Abrimos um espaço para destacar que, ao longo da pesquisa, que foi atravessada pelo período pandêmico, outros dispositivos legais foram elaborados e publicados, tendo em vista a necessidade de adequação do atendimento aos estudantes, no que se refere à permanência no formato remoto. Para tanto, a Ufal, entre os meses de setembro de 2020 a fevereiro de 2021 publicou 10 (dez) editais para o atendimento relativo à assistência estudantil e dentre eles está o que disponibiliza *chips* de telefonia móvel para acesso à internet, e concessão de auxílio para a aquisição de equipamentos, que não incorporamos na nossa análise.

Estas alternativas foram criadas no sentido de viabilizar o acesso aos meios digitais como possibilidade de participação nas aulas no Período Letivo Excepcional (PLE), instituído na Ufal pela Resolução nº 34, de 08 de setembro de 2020 do Conselho Universitário, em caráter *excepcional*. Ela permitiu a substituição das disciplinas que seriam ofertadas no formato presencial, pelo formato remoto, mediado por Tecnologias da Informação e Comunicação, cumprindo, dessa forma, a orientação do Ministério da Educação (MEC), que por meio da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020 sinalizou essa possibilidade, ao dar autonomia às IEs. Esclarecemos que esses documentos não fizeram parte do nosso corpus documental analisado na pesquisa.

Retomamos as políticas para a permanência dos estudantes no ensino superior, que como já ressaltamos deu um salto qualitativo no que se refere às bases legais nacionais. Especificamente a partir de 2007, tempo histórico no qual observamos que o governo federal empreendeu esforços no sentido de instituir políticas voltadas ao acesso e permanência de estudantes nas universidades públicas. A exemplo no caso da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007 e do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) via Decreto nº 7.234/2010.

Consideramos que a criação do Pnaes foi um marco para as políticas estudantis, sobretudo, pelo fato que estabeleceu em seu artigo 2º, que estão previstas a garantia das condições básicas de vida para os estudantes de baixa renda, como: I - moradia estudantil; II - alimentação; III- transporte; IV- atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010, Art. 2º).

Com relação à sua materialização, no art. 3º, do mesmo Programa citado, é estabelecida autonomia às instituições, ao passo que na Ufal, a Pró-Reitoria Estudantil (Proest) é a responsável por promover a política de assistência. De modo que esta última define o desenvolvimento de “[...] programas mediante quatro linhas prioritárias de ação – inclusão e *permanência*; apoio ao desempenho acadêmico; promoção da cultura, do lazer e do esporte; e assuntos de interesse da juventude” (UFAL, 2021). E dentre os objetivos está o de “Ampliar o número de formandos anuais em relação aos ingressantes” e “que têm por finalidade a garantia de condições para a permanência estudantil e para a qualificação do desempenho acadêmico” (UFAL, 2019, p. 265).

A Ufal vem atendendo o que preconiza o Pnaes quanto à implementação e ampliação gradativa da oferta de atendimento aos estudantes, que participam dos processos seletivos através de editais – elaborados pela própria instituição e direcionados a cada serviço ou bolsa ofertado. Tudo disponível no *site*; onde é possível acessar e preencher o questionário de avaliação socioeconômico, sendo necessária comprovação das informações prestadas, a fim de que seja atestada a necessidade.

Dessa forma, ao analisar o Edital nº 2/2018 de seleção para modalidades de assistência estudantil na Ufal, observamos o chamamento para o cadastro único no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa), por parte dos discentes. Ao referenciá-lo, quando na sintetização das informações prestadas pelo corpo discente, o PDI 2019-2023, constatamos que 3.675 estudantes preencheram o questionário, e dos que participaram deste cadastro, destacamos que: 60,19% eram do sexo feminino; 56,77% declararam a condição de cotista; mais de 70% cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas e 92,46% relataram que a renda não era suficiente para a família se manter.

O recorte que realizamos, no destaque, remete ao que é possível observar em pesquisas que vêm nos conduzindo na construção deste estudo, e demonstra a mudança de perfil “decorrente da adesão das universidades ao Enem/Sisu, a partir de 2010, e dos efeitos da Lei de Cotas de 2012, ações promotoras de maior mobilidade territorial e justiça social e étnico-racial” (UFAL, 2019, p. 258) percebida também na Ufal.

O PDI 2019-2023 apresenta um conjunto de avanços provenientes dos aportes financeiros oriundos do Pnaes, e destaca o alcance da nota 4 no quesito “programas de atendimento aos estudantes” no processo de credenciamento da Ufal em 2018 e referenda sua importância para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, emergem outras questões, visto a necessidade de ampliação dessa estrutura de atendimento por conta das demandas que vêm se ampliando que somadas à “mudança na composição social do corpo discente” sofre com o corte de verbas orçamentárias.

Mesmo diante do salto qualitativo evidenciado quanto à implementação das políticas voltadas à permanência, a exemplo do Reuni e Pnaes, os documentos avaliativos e os documentos propositores de ações demonstram que as ações ainda não são suficientes para atender à demanda crescente de estudantes que a procuram.

4.4 A ANÁLISE

Esse processo resultou na análise das ações de materialização e aquelas de apoio e acompanhamento pedagógico –, advindas dos procedimentos de leituras que realizamos – exploratória, seletiva e interpretativa – apoiadas nas fontes documentais acumuladas que já expressamos, nos âmbitos nacional e local permitiu a triangulação interlocutora com as fontes teóricas, que se articularam ao quadro referencial deste estudo. A análise considerou as recorrências presentes nos documentos – instruções normativas –, que apontavam fortes indícios para as ações que denotavam a materialidade da permanência, com o foco na distribuição de recursos.

Na próxima Seção trazemos a discussão sobre o movimento nacional que envolve a permanência e seu caráter contemporâneo, sobretudo, no que se refere ao ensino superior, com ênfase na Ufal.

5 A PERMANÊNCIA NA POLÍTICA ESTUDANTIL DA UFAL

O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

João Guimarães Rosa
Grande sertão: veredas

Quando, por vezes, me falam em imaginar outro mundo possível, é no sentido de reordenamento das relações e dos espaços, de novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite ser a natureza, como se a gente não fosse natureza.

Ailton Krenak
Ideias para adiar o fim do mundo

Ao escrevermos esta Seção que tem como objetivo analisar as estratégias criadas para a permanência dos sujeitos estudantes, pela Pró-Reitoria Estudantil da Universidade Federal de Alagoas, nos inspiramos, sobretudo nas epígrafes acima grafadas. Isso porque, o período histórico estudado (2016-2021), foi compreendido como aglutinador de ideologias contrárias ao movimento ultraconservador na busca da conquista progressiva de direitos sociais - no caso deste estudo, os educacionais -, especificamente das chamadas minorias.

Na primeira epígrafe, Guimarães Rosa provocou no nosso imaginário a pensar a “travessia” - dos nossos estudantes da Ufal, nos seus percursos acadêmicos –, enquanto fenda que se abre no real e rompem certezas, que vão ensinando à proporção que esses sujeitos experienciam um novo caminhar, sempre dialogando com a “chegada” e perspectivando a “saída” da universidade.

E nessa “travessia” o pensador Ailton Krenak, a partir das suas ideias, traduz o encontro desses estudantes de ontem e de hoje, que tiveram seus direitos negados, e que foram/são caminhantes que trajam vestes de luta, e requerem outros modos de acampar a realidade, em busca sempre da garantia dos direitos - vilipendiados historicamente por uma “elite do atraso” -, e de uma formação que verdadeiramente se mostre com condições de construir relações inclusivas e democráticas com os saberes em que estão implicados.

Com esse sentimento, e mediante os procedimentos realizados – leitura exploratória, seletiva e interpretativa –, conforme descritos na Seção da Metodologia optamos para realizar a análise documental das Instruções Normativas nº 02/2018a, 03/2018b, 03/2021 que tratam das *ações de materialização do direito à educação superior* que implicam em acesso e permanência como: o RU; a RUA, as Bolsas e a Instrução nº 07/2018c, que regulamenta o Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico ao Estudante (PAAPE) que enfatiza

preocupação com a evasão, permanência e aprendizagem dos estudantes. Esses aparatos legais dão corpo à Política Estudantil da Ufal e demonstram um lastro democrático educacional, que se entrelaça com a finalidade das políticas estudantis nos âmbitos nacional e local.

Nesta Seção, a análise documental decorre da vertente da relação com os saberes socioacadêmicos, e pensando a universidade enquanto espaço referenciado socialmente, considerando primeiramente a) as *Ações de materialização do direito à educação superior* e na sequência b) *as ações de acompanhamento tendo em vista a evasão, permanência e aprendizagem*

5.1 AÇÕES DE MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Comentamos nesta subseção as ações que foram criadas pela Pró-Reitoria Estudantil da Ufal antes do financiamento do PNAES – e ampliadas após esse importante Programa –, com a finalidade de permitir a materialidade do direito da educação superior. Entendemos que esse direito se concretiza na medida em que os sujeitos conseguem acessar e permanecer com sucesso na universidade, extrapolando apenas o “ficar”, embora não atenda todos/as estudantes, no sentido democrático que a palavra outorga.

Essas ações dizem respeito ao Restaurante Universitário (RU), à Residência Universitária (RUA), e às Bolsas e foca os comentários nos sentidos da permanência simbólica e material. Para tanto nos fundamentamos em Reis (2009), Cunha (2017), Garrido e Mercuri (2013), Laranjo e Soares (2006), Silveira (2012) dentre outros/as autores/as.

5.1.1 Restaurante Universitário

Esse espaço abrange praticamente todas as regiões em que a Ufal expandiu seus Câmpus, de modo que em 2022, somavam-se cinco unidades instaladas no Câmpus Aristóteles Calazans Simões – sendo um na cidade universitária e outro no Centro de Ciências Agrárias (Ceca)²⁴, em Arapiraca (sede), na Unidade Educacional de Viçosa e no Câmpus Sertão – localizado em Delmiro Gouveia (UFAL, 2020). Nesse sentido os RUs se constituem enquanto:

[...] órgãos de apoio acadêmico, vinculados à Proest [Pró-Reitoria Estudantil], conforme Artigo 24 do Estatuto da Ufal, com objetivo de proporcionar à comunidade universitária espaço de convivência, integrando ações de alimentação, saúde, educação, lazer, e formação profissional (UFAL, 2018a, p.1).

Esses RUs têm a finalidade de:

- I. Garantir direito à alimentação de qualidade nutricional e higiênico-sanitária, que atenda às necessidades nutricionais básicas da comunidade universitária.
- II. Atuar, prioritariamente, como um dos instrumentos básicos de política de permanência estudantil.
- III. Desenvolver projetos e ações educativas (UFAL, 2018a, p.1).

Entendemos que a existência desses espaços se configura como atrativos para que os estudantes – sobretudo aqueles de baixo poder aquisitivo –, consigam *ficar* na instituição, especificamente na perspectiva cronológica, ou seja, de tempo e de duração, conforme aponta Reis (2009), sendo esta uma condição importante para que os sujeitos mantenham interações que ultrapassam a mera convivência com o grupo ao qual faz parte. Essa possibilidade, isto é, estar por mais tempo na universidade durante o período de estudos, permite que os graduandos se dediquem de forma integral às atividades relativas ao ensino, pesquisa e extensão, o que pode contribuir para a *transformação* por meio desse continuum acadêmico

²⁴ Pertence ao Câmpus Aristóteles Calazans Simões, mas fica situado na cidade de Rio Largo, próximo do referido Câmpus, e absorve cursos a exemplo o de Agronomia, Zootecnia, e pós-graduação em Agronomia e Proteção de Plantas.

(REIS, 2009), dando outro sentido ao “ficar”, diferentemente daqueles estudantes que não conseguem estar por mais que o período de aulas nos Câmpus.

Pois a formação em nível superior demanda tempo e recursos para tal, tendo em conta seu caráter abrangente e multirreferencial, o que requer dos sujeitos dedicação na maioria das vezes, exclusiva. Compreendemos que a possibilidade de ter acesso a uma instituição e ter a chance de realizar todas as refeições, sem dúvidas, tem um grande diferencial quando se trata de frequentar e viver integralmente uma universidade.

É importante ressaltar que a formação universitária não se dá apenas com aulas, ou seja, do ensino pelo ensino, mas também a partir de uma inserção em atividades que outorgam outros conhecimentos e experiências, a exemplo das artístico-culturais - que podem acontecer na extensão -, e de pesquisa. Esse ponto de vista, portanto, é dado na própria ideia de universidade que se tem na contemporaneidade, enquanto instituição reconhecida como celeiro de produção científica e tecnológica, e um campo propício para a formação intelectual, e profissional de alto impacto social (DINIZ; GOERGEN, 2019). O papel dos Restaurantes nos loci dos Câmpus, mesmo ainda não atendendo a toda demanda matriculada, contribui para minimizar os custos com alimentação que são elevados, sobretudo no contexto inflacionário que acontece no Brasil, e agravado com a pandemia da Covid-19, desde 2020, o que comprometeria/compromete a permanência. Some-se a isso a guerra provocada pela Rússia contra a Ucrânia, que tem abalado o mundo inteiro e vai trazer racionamentos de produtos básicos.

Nesse sentido, o RU, ao mesmo tempo em que se configura como “espaço de convivência” respalda-se no que Cunha (2017, p. 68) definiu como permanência “imaterial”. Segundo o autor, “tal perspectiva diz respeito diretamente aos aspectos da convivência e da apropriação do ambiente universitário pelos estudantes”. E complementa que ações como essas “[...] além de proporcionarem atendimento prioritário, com oferta de serviços/auxílios de moradia, **alimentação e saúde**, podem e devem envolver estratégias que têm o propósito de promover a reflexão e conscientização das relações interpessoais na universidade”. (grifo nosso)

Considerando nossa vivência universitária no Câmpus Maceió e diante do exposto acima compreendemos que o RU vai além do atendimento alimentar e nutricional, de modo que está estreitamente relacionado com a formação de vínculos interacionais. De modo que as

relações interpessoais que se formam nesse espaço podem, ou não, estreitar laços afetivos e a construção de relações empáticas que deem conta de estabelecer elos de humanidade que destoam a lógica contemporânea e capitalista.

Essa lógica que prega de forma central a individualidade, no qual o outro (*tu*) passa a ser um inimigo que precisa de qualquer forma ser eliminado porque ameaça a existência do *eu* e a conquista de seus objetivos, vez que existe forte concorrência entre os pares. Para Mileto (2009) a dimensão de formação de vínculos - e acrescentamos que o RU pode desencadear - é muito importante para a experiência dos estudantes nas instituições educacionais.

Na contramão dessa lógica capitalista destacamos a construção de espaços cujos objetivos estão delineados a partir da premissa da democratização do direito à educação, nesse caso, da educação superior, sobretudo, dos grupos marginalizados. Para Cunha (2017, p. 68), os referidos “espaços de convivência”, ou acolhimento, de alimentação e saúde, podem contribuir para dirimir a “[...] discriminação em razão da raça/etnia, gênero, orientação sexual, questão geracional, origem geográfica, dentre outros”. Uma vez que os sujeitos, juntos, nesses *espaçostempos*, têm a oportunidade de vivenciarem experiências coletivas, construir elos e vínculos de amizades que ultrapassam a mera aproximação, fato constatado por Mileto (2009) ao estudar as “estratégias” de permanência no Programa de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro.

Essas “estratégias” – ligar, ou mesmo ir à casa dos colegas faltosos –, fizeram os estudantes irem construindo, entre si, um forte sentimento de vínculo, que os mantém “no mesmo barco”. Assim, Mileto (2009) assegura que a dimensão relacional permite a identificação das trajetórias que se entrelaçam e posturas éticas, solidárias e cooperativas.

Retomando o documento base de análise — Instrução Normativa nº 02/2018a, destacamos que ao tratar dos/as residentes universitários/as a amplitude do RU se estabelece quando o seu funcionamento é “[...] de segunda a domingo, exceto dia 25 de dezembro e 01 de janeiro, incluindo também, os horários de 6:30 às 9:00, **garantindo assim, quatro refeições diárias: café da manhã, almoço, jantar e ceia**” (UFAL, 2018a, p. 3, grifo nosso). Esse atendimento ampliado tem implicações no permanecer, uma vez que atende diretamente uma das necessidades básicas dos/as estudantes.

Constatamos por meio da Instrução referida que os/as estudantes residentes têm o direito, além da moradia, à alimentação gratuita que são linhas de atuação importantes no processo de democratização no ensino superior. Esse fato nos chama atenção para a conquista de uma permanência situada em atender diversas demandas – no caso a que está sendo atendida –, dos/das estudantes, uma vez que esse espaço tem como possibilidade a dedicação exclusiva aos estudos.

Isso significa dizer que as possibilidades de dedicação à universidade se ampliam, dando diversas oportunidades - na perspectiva do direito -, para que os estudantes consigam viver seus cursos de maneira a permitir a construção de processos autônomos e referenciados por meio de alternativas que deem conta de estender o leque de ações. Sobretudo, as que são ofertadas no campo da extensão universitária, a que podem ter acesso, e fazer com que o crescimento subjetivo e simbólico se estabeleça. Iniciativas dessa natureza conseguem dinamizar a experiência universitária, ao mesmo tempo em que cria situações de ordem prática e focalizada.

Para Heringer e Honorato (2015), a grande lacuna é o não atendimento a todos/as estudantes que necessitam, considerando as agruras que esses sujeitos enfrentam quando conseguem acessar uma vaga na tão sonhada universidade. Dessa forma, as políticas estudantis, segundo as autoras, com quem concordamos:

[...] parecem ser os principais desafios do processo de democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior no Brasil. Uma vez admitidos às instituições de ensino, como fazer com que um amplo contingente de alunos tenha condições de permanecer ‘efetivamente’ (grifo das autoras) em seus cursos de graduação? (HERINGER; HONORATO, 2015, p. 11).

Esse “permanecer efetivamente” assevera que “existe todo um aparato legal que justifica os direitos do homem [e da mulher] (SILVEIRA, 2012, p. 16). Continuando a pesquisadora enfatiza “Ao [realizar] uma leitura da Constituição Federal e de todos os documentos que regularizam os direitos civis, políticos, sociais e humanos, conclui-se que os mesmos estão regulamentados e que são ‘DIREITOS’. (SILVEIRA, 2012, p. 16, grifos originais). Esse sentido nos parece ser a tônica que acompanha o nascimento de uma nova

República com a Carta Magna, que no seu art. 3º expõe o objetivo de: “construir uma sociedade livre, justa e solidária”.

Assumindo ousadamente esse sentimento da autora, indagamos: quando a sociedade atingirá esse ideário? Será que as políticas de democratização da educação têm conseguido, de fato, assegurar o direito de concluir os estudos, e potencializado discussões emergentes no sentido de construir uma cultura da participação, da tolerância, da cooperação, em direção à justiça social? São respostas que não temos, sobretudo, no retrocesso que o Brasil vive desde 2016, exacerbando-se a partir de 2018 com ações ultraconservadoras.

Em relação à CF o art. 206 preconiza sobre a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” que generalizamos para o ensino superior, uma vez que esse importante documento não traz discriminações, mas nos inquieta ao passo que indagamos, mais uma vez, sobre quais as reais condições de “igualdade” que estão sendo construídas no sentido de permitir a permanência? Essa “igualdade” que com a pandemia da Covid-19 foi esgarçada, e demonstra uma “cruel pedagogia do vírus” (SANTOS, 2020), que há muito tempo já havia sido instalada em diversas populações, sob outros formatos, especificamente a da “fome na fartura” (FREIRE, 1996).

O investimento feito nas políticas estudantis, mesmo que não atenda a todos/as, tem se constituído um grande desencadeador de percursos de continuidade dos estudos ou do que chamamos de pós-permanência – entre os estudantes das classes menos favorecidas –, pois representa um fator que poderíamos chamar de superação das *situações-limite* ao alcance do *inédito viável*²⁵ que por meio de “atos-limites”²⁶ (FREIRE, 1987) tentam ultrapassar as dificuldades na caminhada dos sujeitos.

As políticas estudantis podem e devem, sobretudo, promoverem a democratização – a possibilidade de chegar até o final do curso e nesse sentido avançando do “ficar” –, o que poderá se constituir em um *inédito-viável* (FREIRE, 1987), com condições estratégicas criadas pelo poder público como ente responsável por medidas que minoram as desigualdades de oportunidades. É que tais “condições estratégicas” são pertencentes ao campo do poder, e da técnica, próprio das administrações pública e privada, que criam mecanismos apoiados, sobretudo, na burocracia existente, regidas por leis, decretos, e outras normativas

²⁵ Os inéditos viáveis em Freire (1987) têm relação com o “ainda não”, mas que podem e devem ser criados dentro das situações concretas dos sujeitos.

²⁶ Conceito cunhado pelo filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto.

(CERTEAU, 2014). Nesse processo, há também, de acordo com o mesmo autor, as “táticas”, que são operadas pelos sujeitos nesse campo estratégico, e minado, pois circulam pelas veredas forjadas no campo prático e astuto – no sentido de maneiras de saber e poder.

Logicamente não podemos entender o poder público como benévolo, mas como responsável por garantir um direito constitucional, ao passo que também é preciso dizer que essas conquistas não se deram/dão sem muitas lutas dos setores mais empobrecidos, e dos coletivos sociais politicamente engajados, como aconteceu no Brasil na época da redemocratização (1978-1988), quando foi possível elaborar a Constituição Federal chamada de Cidadã e retormar o país ao Estado de Direito.

Indo nessa direção, Bobbio (1992) nos alerta, o que é propício no momento que estamos vivendo no Brasil desde o golpe, em 2016, da presidenta Dilma Rousseff, que os direitos precisam ser constantemente vigiados, no sentido de não permitir o seu vilipêndio por parte daqueles que não toleram a sua conquista. Conjugando o verbo esperarçar (FREIRE, 1996) acreditamos em “uma virada de mesa” e também nos movimentos sociais, nos fóruns de políticas estudantis, organizados, ou não, pelas instituições com o objetivo de monitorar e avaliar o desenvolvimento das políticas públicas sociais incluindo as de fomento ao acesso e à permanência nos espaços acadêmicos.

Nesse sentido, no que se refere ao acesso e à permanência na universidade e o papel das políticas estudantil, Souza e Silva (2018) ao estudar as “caminhadas” de jovens de favelas do Rio de Janeiro rumo à Universidade identificou, por meio das narrativas dos entrevistados, aspectos que confirmam a análise acerca das contribuições das políticas estudantis nos trajetos dos beneficiários. O estudo do autor apontou que aqueles sujeitos que recorreram à Política Estudantil da instituição que pertenciam, relataram que sem os recursos, seria inviável a continuidade dos estudos, o que demonstra a centralidade das questões financeiras.

Esse fato, no entanto, não nos permite absolutizar a materialidade, mas relativizá-la. Com isso, não pretendemos diminuir a importância das necessidades básicas que todo ser humano depende para sobreviver, como já foram discutidas na Seção 3. Temos em mente que as nuances que perfazem os percursos dos sujeitos e suas redes familiares, são constituídas por elos que interligam o sentido comum de ascensão social por meio dos estudos, e fazer com que o investimento em tempo, principalmente, e no apoio advindos dos circuitos de afetos, atentem para que se crie uma rede de contribuição, almejando a continuidade dos

estudos por determinado membro da família, o que não é suficiente em situações como aquelas em que os pais ou responsáveis, não possuem renda fixa.

Dessa forma situamos o atendimento da demanda existente por serviços como o RU, no Câmpus A. C. Simões que é nosso contexto de estudo, os dados do Relatório de Gestão do exercício de 2019, da Ufal, dão conta do panorama numericamente crescente. Embora não conseguimos dados nas fontes que dispomos para analisarmos se esse quantitativo é suficiente, ou não, para atender todo o quantitativo de estudantes. Inferimos que não. Observamos, desse modo, que a partir de 2017 houve crescimento substancial de comensais, como pode ser visto na tabela 1 abaixo:

Tabela 1-- Refeições produzidas nos Restaurantes Universitários (2017-2019)

RU	2017	2018	2019
RU A. C. Simões	494.977	693.607	669.916

Fonte: Relatórios de Gestão 2017, 2018. Relatório da Gerência do Restaurante Universitário 2020. UFAL.

A leitura dos dados demonstra que houve investimento crescente, nos anos registrados, no que se refere à garantia de alimentação para os estudantes, de modo que esperamos que esse serviço tenha um impacto muito forte para a continuidade dos estudos e o desenvolvimento integral dos mesmos, uma vez que a decisão de ir para a universidade perpassa pela certeza de que poderá usufruir desse benefício a um valor proporcional.

O estudante de graduação, no almoço, paga R\$3,00 por uma refeição, com direito a sucos e sobremesa (frutas). Enquanto que no jantar, as opções variam entre café regional (R\$ 3,00), sopa (R\$ 1,00), bolos e tortas (R\$ 1,00). Em se tratando do processo de acesso gratuito, é preciso que os estudantes se submetam aos editais vigentes na Proest, para cumprir os critérios exigidos pela Pró-Reitoria. A exemplo de: estar devidamente matriculado, não ter sido ou for reprovado em mais de três componentes curriculares, dentre outros. O relatório de gestão/2019 apresenta o quantitativo de 409 estudantes atendidos com gratuidade.

Em se tratando dos valores percebemos que considerando o poder aquisitivo dos alunos, muitas vezes baixo, há acesso fácil ao restaurante, pois se levamos em conta o uso do

mesmo durante os cinco dias da semana, nos dois horários permitidos, o aluno gastará, no mínimo R\$ 30 reais e R\$ 120 mensais – valor acessível para um estudante, tendo em vista que se fosse usar tal recurso para adquirir os alimentos, não conseguiria preços baixos.

Nessa perspectiva, é importante entender a política de assistência como uma ação que proporciona “[...] desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentais necessários à formação profissional, nas mais diferentes áreas do conhecimento”, o que para tanto, requer um exímio e eficaz “[...] acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante, tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros” (SILVEIRA, 2012, p. 50).

Essa necessidade de prover condições mínimas para que os estudantes consigam caminhar na universidade, tem assento nas atuais discussões sobre as profundas desigualdades que o país enfrentou e enfrenta diante de um modelo que apregoa o lucro em detrimento das vidas e das subjetividades. Por isso, é tão urgente o debate e a materialização desse direito social.

5.1.2 Residência Universitária

No sentido de ampliação do direito à educação superior, a Ufal, dentro da sua Política de Assistência Estudantil oferece a possibilidade de uso da Residência Universitária, que também se configura como:

[...] um órgão de apoio acadêmico, com a finalidade de **favorecer as condições para a permanência e melhoria de desempenho acadêmico de estudante** (grifo nosso) do curso de graduação presencial, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundo/a de outros municípios do Estado de Alagoas ou de outros Estados da Federação (o art. 1º da Instrução Normativa nº 03/2018-UFAL, 2018b, p. 1).

Essa ação pode contribuir, sensivelmente, para a diminuição do fluxo de desistências, pois conforme abordamos na Seção 3, com base em Reis (2016), há um processo de

construção da permanência, sendo que uma das condições precípua é a materialidade. Sabemos que quando o estudante vem de outro município ou Estado, sendo por vezes, o primeiro do meio familiar que acessa esse espaço, há um conjunto de responsabilidades que precisa cumprir/assumir, em função da mudança que realiza para dar conta de todas as demandas que surgem na vida que terá, de universitário – sendo este um problema de pesquisa que precisa ser desdobrado por outros investigadores, em busca de respostas para o *que é ser universitário/a migrante?*

Estamos nos referindo ao migrante residente, porque temos, também, no Câmpus A. C. Simões aquele universitário/a que migra todas as noites de suas cidades no interior do Estado para a Ufal é o que podemos chamar de “passageiros da noite”, ao tomarmos o termo emprestado a Arroyo (2017), quando o utiliza para caracterizar o/a trabalhador/a estudante dos cursos noturnos de EJA.

Entendemos que o atendimento da RUA - que só existe no Câmpus Maceió – aos estudantes (homens e mulheres) ainda não dá conta de atender às pessoas que necessitam. É que sua capacidade é limitada, e abriga 135 estudantes no todo, e sua estrutura é composta por 11 casas, cada uma com 11 quartos, que são distribuídos em: “[...] seis quartos duplos e cinco quartos triplos, [contando com] ambientes coletivos como cozinha, lavanderia, sala de estudos e sala de TV. Há ainda, um laboratório de informática e uma sala de estudo coletiva” (UFAL, 2018, p. 1).

Nos referimos à capacidade limitada porque quando um estudante ingressa, sua permanência é no mínimo de quatro anos – estamos nos atendo àquele/a que não passou pelos movimentos pendulares -, mas há uma demanda crescente de entrada, mais do que de saída, que ainda está sujeita à retenção. Nessa direção trazemos como exemplo a licenciatura em Pedagogia que dispõe de três entradas por semestre, coerentes com os turnos que funciona. O que denota uma problemática no que se refere ao atendimento para os estudantes.

Em relação às condições de moradia, não temos como afirmar se são, ou não, adequadas para o bom aproveitamento acadêmico. Mas, em termos de estrutura inferimos que a mesma possui uma visibilidade muito salutar na universidade considerando a função desse espaço que, em tese, pode contribuir para um desempenho acadêmico satisfatório. Nesse sentido, Garrido e Mercuri (2013) realizaram importante pesquisa sobre a produção acadêmica que trata das “moradias estudantis”, e nos ajudam a compreender melhor a

importância desses espaços para a formação dos diversos grupos de residentes, sobretudo, no que se refere às subjetividades e os tempos e condições de permanência. Assim, estudos como esses permitem um olhar crítico em relação às condições de moradias, e de que modo, efetivamente, estas contribuem, ou não, para a permanência.

Nesta perspectiva, concordamos com Capovilla; Santos (2001) e Fior; Mercuri (2003), quando afirmam que entre as atividades não obrigatórias, a experiência de residir em moradia estudantil se constitui enquanto uma vivência acadêmica que propicia mudanças importantes nas formas de se relacionar com as pessoas com quem convive e também com o conhecimento.

Fior e Mercuri (2003), ainda destacam que as principais mudanças ocorridas na vida dos estudantes que participaram do seu estudo estão associadas às transformações nas questões étnicas e estéticas, e também, em relação à tolerância, cooperação e empatia, uma vez que os estudantes precisam *morar juntos*. Mas também evidenciaram que o nível de desempenho acadêmico dos/as estudantes – não generalizando –, que residem nas moradias é mais elevado se comparado com estudantes que moram fora do Câmpus universitário lócus da sua pesquisa, seja com a família ou com outros colegas. Sobre essa questão, na década de 1990 Pascarella e Terenzini (1991) já afirmavam que “residir no Câmpus aumentava significativamente a probabilidade de os/as estudantes persistirem nos estudos, assim como de concluí-los” (p. 88).

Desse modo, entendemos que a Residência Universitária situa-se enquanto uma importante ação material, e ao mesmo tempo, é indutora de duração e provoca a transformação, haja vista os processos interacionais a que os sujeitos estudantes estão submetidos, e possibilita a troca de experiências uns com os outros (REIS, 2016).

Vale a pena ressaltar que vivenciar a universidade é diferente de “ficar” num determinado período de tempo: assistindo aulas, participando esporadicamente de atividades. E que, dependendo das situações a que estão submetidos os/as estudantes que moram fora do Câmpus – no caso específico o A. C. Simões. Estes estão inseridos em outros circuitos de distrações que acabam desviando sua atenção para outros focos. Existem aqueles que o trabalho faz parte das suas coexistências. Isso não significa dizer, que todos os estudantes tenham que morar na universidade, mas os que têm essa condição a possibilidade de permanecer se traduz no sentido lato que o termo outorga.

Na Ufal, ao conviver com estudantes residentes na RUA, os/as mesmos/as nos deram a entender em conversas informais que morar na universidade permite que o/a estudante se aproprie dos espaços e grupos possíveis (estudos, étnicos, dentre outros), em direção a uma experiência positiva, harmônica e desencadeadora de múltiplos processos de práxis humana. Nesse sentido, destacamos a necessidade de uma pesquisa que consiga apreender os sentidos que os sujeitos atribuem ao ser morador de uma residência estudantil na Ufal.

Outro fator muito importante, e que deve ser analisado pela universidade, é a saúde física e mental dos residentes. É preciso considerar que o processo de subjetividade inerente ao estar morando com pessoas fora do seu convívio familiar, e o próprio afastamento desse seio, pode provocar sentimentos de ansiedade e depressão. Sem contar que jovens possuem dimensões morais muito bem estabelecidas, e quando diante de situações que destoam delas, os mesmos podem entrar em conflitos éticos, e até mesmo, humanos.

Nessa direção os estudos de Laranjo e Soares (2006) buscaram entender os processos simbólicos que envolveram um grupo de residentes de uma universidade paulista, especialmente no que diz respeito ao processo de socialização. Segundo as autoras, esses padrões nos:

[...] jovens [foram] percebidos como alterados em função **do isolamento a que ficam submetidos nos finais de semana**. Poucos [conseguiram] visitar a família com frequência, sendo a solidão apontada como consequência desse isolamento (p. 1030). (grifo nosso)

Esse isolamento é muito preocupante, porque pode causar alterações à saúde mental nas residências, sendo este um objeto de estudo para futuras pesquisas e como apontou a investigação em outro âmbito realizada por Freitas A: Freitas, M. Torres; Santos, A (2022)²⁷ com estudantes da Ufal dos cursos de Jornalismo e Pedagogia, em tempos da Covid-19, em relação ao isolamento social.

²⁷ Para maior aprofundamento, ler o artigo: “O vírus da exclusão socioeconômico digital, no ensino superior em tempos de Covid -19”, constante no Dossiê sobre tecnologias digitais e educação escolar em contexto de pandemia (Covid-19), publicado na revista *Educação, Sociedade e Cultura* da Universidade do Porto – Portugal.

Nesse sentido destacamos a atuação no âmbito da intersectorialidade como expressa a Instrução Normativa 03/2018b (art. 13), já mencionada, ao destacar que é direito do residente e diríamos de todo e qualquer estudante “[...] ter acesso aos serviços e programas vinculados à Proest como assistência médica, odontológica e **psicológica**, dentro das disponibilidades da instituição” (UFAL, 2018, p. 03, grifo nosso).

Concordamos com Laranjo e Soares (2006, p. 1032), quando enfatizam que,

A moradia universitária ajuda a democratizar a universidade facilitando a vida daqueles que contornaram o esquema capitalista neoliberal e mesmo sendo pobres conseguiram entrar em uma universidade pública de boa qualidade.

Essa questão é muito polêmica dentro do debate das ciências sociais de forma geral, pois traz como elemento central as desiguais condições de vida dos sujeitos que tentam acessar a universidade. Desse modo, o sistema de educação, desde os primeiros anos de escolarização, tenta a todo custo oferecer uma educação *básica* para os filhos das classes trabalhadoras, com o nítido objetivo de salvaguardar o lugar dos aquinhoados e da elite nos bancos da universidade pública. É mais uma vez o que a combatida Reforma do Ensino Médio em vigor preconiza e para convencimento da camada mais pobre investe em propaganda atraente, sobretudo, na mídia televisiva.

Isso porque, com a referida Reforma, os estudantes terão a possibilidade de “escolher” entre a formação média-profissional e propedêutica – baseada na superação do tecnicismo, e preocupada com a continuidade dos estudos. No entanto, sabemos que essa livre escolha a que os sujeitos estão sendo submetidos, funcionará como uma espécie de maquiagem. Pois temos premente que os jovens mais pobres serão seduzidos pela possibilidade de se formarem e logo conseguirem uma vaga no “mercado de trabalho”, enquanto os que têm a chance de viver integralmente a vida escolar e optarão pelos estudos de aprofundamento e continuidade.

Compreendemos que a oferta das condições de sobrevivência e coexistência (REIS, 2009) dentro das instituições, sobretudo, para os que chegam com dificuldades para “ficar”, pode trazer contribuições inumeráveis, particularmente quando entendemos o condicionamento imposto para as pessoas que não pertencem ao grupo dos abastados economicamente. É preciso enfatizar, ainda, a necessidade que determinados grupos têm em

relação ao processo de estudos e vida acadêmica, configurando como uma necessidade latente por parte da instituição.

5.1.3 As Bolsas

Essas bolsas se caracterizam como de incentivo financeiro e se constituem em outra ação criada pela Ufal no sentido de dirimir as chances de possível desistência do curso por parte dos estudantes considerados socialmente vulneráveis. Cabe à Pró-Reitoria Estudantil o atendimento a estes estudantes com a finalidade de “ampliar as condições de permanência e incentivar a participação em atividades acadêmicas, de ensino, pesquisa e extensão, àqueles/as em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em quatro **modalidades diferentes**” (grifos nossos) (Instrução Normativa 03/2021 – UFAL, 2021), que comentamos a seguir:

- *Bolsa Pró-Graduando*, que concede “auxílio financeiro mensal destinado a contribuir com o custeio de despesas gerais provenientes das atividades acadêmicas dos/das estudantes” (UFAL, 2021, p. 02), importante no contexto do cotidiano dos estudantes que residem distante da instituição e muitas vezes precisam de dois transportes e sem recursos suficientes para custear esses gastos, pois a permanência vai se complicando na trajetória de cada um/a. Na consecução das bolsas os valores são distintos em cada edital e apresenta variação de valores. Considerando que a Instrução Normativa n. 07 de 2020, que entrou em vigor no ano de 2021, período no qual a pandemia da Covid-19 se agravou marcadamente o valor está sendo de Cr\$ 400 reais – valor antes não estipulado. Para isso recursos foram remanejados de outras rubricas, para atender aos graduandos/as que retornaram para suas casas, e também àqueles/as que não possuíam recursos tecnológicos apropriados para assistir às aulas remotamente;

- O *Auxílio Alimentação* é também “[...] financeiro [e] mensal destinado a contribuir com o custeio de despesas com alimentação de estudantes que são de Câmpus ou unidade educacional que não possui Restaurante Universitário” (UFAL, 2021). Ou seja, apenas as unidades de Palmeira dos Índios e Santana do Ipanema dispõem desse auxílio, uma vez que nos demais Câmpus, como vimos, há os Restaurantes Universitários;

- O *Auxílio Moradia* mensal e específico para os/as estudantes do Câmpus A. C. Simões e destina-se a “[...] contribuir com o custeio de despesas com moradia de estudantes que são procedentes de estados, municípios e povoados distintos da unidade a qual se encontra vinculado”, e que não conseguiram uma vaga na Residência Universitária, em razão da sua capacidade de alocação, de 135 estudantes sem distinção de gêneros. Nesse sentido, a inferência que fizemos da capacidade limitada na RUA no atendimento à demanda que necessita, se confirma;

- Por fim, o *Auxílio Creche* configura-se enquanto um “auxílio financeiro mensal destinado a contribuir com o custeio de despesas com creche ou similar de crianças de até 05 (cinco) anos e 11 (onze) meses de idade, filhos/as de estudantes da Ufal”. Esse auxílio tem uma importância singular dentro da Política de Assistência, uma vez que traz a possibilidade de mães, principalmente, a não desistirem de estudar em razão do nascimento dos filhos, sendo este um fator histórico que marcou por muito tempo as trajetórias das mulheres das classes populares. Esse recurso está disponível para as mães que não conseguirem matricular seus filhos no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI)²⁸, da Ufal, sendo também específico do Câmpus Maceió.

Analizamos como positivas as ações criadas pela Ufal, mesmo respeitando as suas limitações, pois desde 2018 as verbas federais têm sofrido cortes que abalam o funcionamento das Universidades em todos os seus aspectos. Destacamos que as Bolsas possibilitam o atendimento de uma demanda específica para qual não há Programas – como a RU e RUA –, que no bojo das discussões sobre a permanência representa a materialidade e os recursos financeiros importantes para a continuidade dos estudos. Por sua vez, Cespedes et al (2021, p. 1071), juntamente com seus colaboradores demonstraram que: “[...] há um consenso, [...] de que, quando há dificuldade de permanência estudantil no Ensino Superior [...], geram-se, entre outros problemas, sofrimento emocional e perdas sociais, acadêmicas e econômicas, [...]”.

É importante destacar que não é somente o fato de não ter condições financeiras para permanecer, mas é essa realidade gera um sofrimento psíquico no sujeito, marcadamente no tempo histórico presente, em razão do processo de aprofundamento do neoliberalismo, que

²⁸ O Núcleo é resultado de uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed) e está diretamente sob a administração do Centro de Educação (Cedu/Ufal).

cada vez mais apregoa a lógica concorrentista-individualista, uma “individualização da culpa” e um “louvor maníaco do mérito” (SAFLATE, 2021, p. 25).

Sawaia (2009, p. 364) indo nessa direção vai nos dizer que: “Por trás da desigualdade social há sofrimento, medo, humilhação, mas há também o extraordinário milagre humano da vontade de ser feliz e de recomeçar onde qualquer esperança parece morta”. Por isso, entendemos que o grande papel das políticas estudantis é justamente o de minimizar o sofrimento gerado pelas questões sociais, e contribuir para refazer os caminhos que antes pareciam impossíveis.

O contorno dessa situação, contextualmente na Ufal, se dá mediante o atendimento a demandas geradas em decorrência do acesso ao ensino superior, mas é preciso ter em mente que quando se trata de recursos financeiros, se faz necessária a avaliação das reais condições sociais dos/das, no sentido de perceber as necessidades latentes, uma vez que as situações são diferentes para cada um/a. Para Céspedes et al (2021, p. 1073),

[...] há de se contextualizar a capacidade que uma determinada quantia monetária possui em suprir as necessidades de uma pessoa, considerando as especificidades pessoais e sociais que afetam sua vida.

Esse foi um indicativo que uma investigação realizada por tais pesquisadores, com o foco em um estudo de caso feito na Universidade Federal de São Paulo. Esse indicador nos alerta o quanto é importante a destinação dos recursos financeiros aos estudantes, no sentido de mantê-los na universidade. É preciso ressaltar, nesse contexto, que essa necessidade advém, substancialmente, “[...] das políticas de reserva de vagas (cotas), o que, além de garantir o acesso a grupos antes excluídos, trouxe a necessidade de criação de ações que garantissem a manutenção e permanência dos estudantes” (MACHADO; PAN, 2014, p. 185).

Desse modo, é preciso considerar que o processo de democratização e inclusão educacional se deram a partir das políticas de acesso e expansão das Universidades Públicas e dos Institutos Federais, quando dos governos Lula e Dilma Rousseff que permitiram a abertura de espaços negados ao longo do tempo às classes populares. E nesse sentido o Reuni com toda polêmica garantiu a ampliação de Câmpus/Unidades de Ensino e,

consequentemente, vagas e novos cursos de graduação em diversos municípios afastados das capitais – que se tornaram cidades universitárias -, minimizando a migração daqueles/as que desejam fazer o ensino superior.

Para a Ufal foi um momento ímpar marcado pelo início do seu processo de interiorização visando atender regionalmente se não todo o estado de Alagoas, grande parte dele cumprindo seu papel de construir um espaço de *ensinoaprendizagem* democrático e inclusivo. Diante da discussão empreendida acerca das ações materiais que buscam e podem contribuir para uma permanência prolongada na universidade entendemos que, para que esta ocorra de forma efetiva, há que se considerar outras facetas do processo educacional, a exemplo do Apoio e Acompanhamento Pedagógico ao Estudante, tema que abordamos, com enfoque para o PAAPE, Programa que tem essa finalidade dentro da Política de Assistência da Ufal.

5.2 AÇÕES DE APOIO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE

As ações acima descritas estão expressas no Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico ao Estudante (PAAPE), que direciona seu foco principal a minimizar a evasão, garantir a permanência e a aprendizagem dos universitários. O referido Programa está regulamentado pela Instrução Normativa 07/2018c e se constitui de grande importância por caracterizar-se como uma ação que pode possibilitar a democratização do ensino superior, enquanto,

[...] um processo que acontece no plano situacional, em constante atualização e que se efetiva, por exemplo, quando [um/a] estudante originário das camadas populares, vindo inclusive da escola pública, consegue efetivar uma trajetória de formação prolongada, no caso, uma trajetória universitária prolongada (SILVA, 2017, p. 74).

Nesse sentido, temos em vista o processo complexo que envolve os estudantes que apresentam as características descritas acima, e que consegue, mesmo sob inúmeras

dificuldades em seu manter o “plano situacional”. Nesse caso, o Programa de Apoio Pedagógico tem um papel importante, por se configurar como uma ação que visa “[...] ampliar as condições de permanência e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico” (UFAL, 2018, p. 1). Atuar de forma “preventiva” e diagnóstica, especialmente em relação aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem em componentes curriculares específicos. Essa questão tem sido estudada por pesquisadores a exemplo Charlot (2000) no que diz respeito à relação com os saberes socioacadêmicos no sentido de experiência educacional positiva dos/as estudantes, no âmbito universitário. O Programa em foco busca atuar,

[...] nas situações de retenção e evasão de estudantes matriculados/as em cursos de graduação presencial e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, priorizando ações para estudantes contemplados com apoio estudantil, nas diversas **modalidades** da política de assistência estudantil (UFAL, 2018, p.1),

Modalidades essas materializadas por meio de estratégias como acesso: ao RU, à RUA e às Bolsas, que nos referimos anteriormente. Isso significa dizer que os escritos no documento do Programa nos permitem traduzir que a política de assistência da Ufal se constitui a partir de uma relação de Programas que subsidiam a passagem do estudante pela universidade e garante amplo apoio em variadas áreas: financeira, saúde, alimentação e pedagógica e podemos dizer que há a preocupação com a intersectorialidade.

É importante frisar que o uso corriqueiro da palavra *evasão* pode não considerar, por vezes, os “movimentos pendulares” de entradas e saídas temporárias dos sujeitos. Isso porque pesquisadores contemporâneos da permanência escolar a exemplo Carmo, G; Carmo C. (2014) assumem que evadidos/as são as pessoas que não mais voltam a estudar tanto na Educação Básica, como no Ensino Superior.

Esse conceito, muito usado equivocadamente pelo discurso pedagógico, sob o prisma argumentativo da *falta* de interesse para o aprender, não considera, por exemplo, as relações que estes mantêm com os saberes (CHARLOT, 2000). Dessa forma as estatísticas vivem recheadas de números de evadidos, o que não condiz com a realidade e tornou-se cultural. Ou seja, evadiu porque é pobre, ou mesmo “incapaz” de aprender, como se houvesse um mesmo

modo de aprender para todos/as, e colocar a culpa também nas condições sociais que os sujeitos estudantes estão submetidos.

Desse modo, ao pensarmos a respeito da permanência estamos nos preocupando, sobretudo, com as experiências instituintes que são positivas e dão brechas às possibilidades que se abrem diante do real e das circunstâncias. Isso nos direciona para a compreensão de que numa instituição, os sujeitos sociais diferem entre si, mas em comunhão conseguem traduzir em experiências as relações e os diálogos – enquanto significado que nos toca, nos passa. Essa noção vem sendo pensada, como temos visto nesta dissertação, por um grupo de pesquisadores nacionais e internacionais (SANTOS, 2007; REIS, 2009; MILETO, 2009; CARMO, 2010; TINTO, 2006), num grande movimento de resistência às teses e conceitos formulados pela teoria da evasão, ao qual integramos enquanto membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja).

Concordamos com a preocupação da Ufal, de pensar em uma estratégia para contribuir com o desenvolvimento pedagógico dos seus estudantes, de modo que Pinheiro (2020), nos dá um alerta muito importante, quando nos faz rememorar que o primeiro ano na universidade é considerado como o “ano crítico”. Em razão do estranhamento do novo ambiente para os estudantes recém-egressos do ensino médio, o que causa um impacto da chegada em um mundo com lógicas diferentes, regidos por exigências que nem sempre foram trabalhadas no ensino médio, a exemplo da autonomia de estudos. Além disso, é preciso considerar que o ritmo de estudos refletidos nos modos como os professores trabalham pode causar um choque de realidade, bem como a não correspondência da Universidade com as impressões que os estudantes fizeram antes de entrar.

Isso para os universitários que saem diretamente da Educação Básica; ao passo que para os que passaram um tempo fora dos bancos escolares e retornam para a universidade dizem que se sentem distantes daquela realidade. O que pode figurar como um fator de abandono do curso, ou interrupção temporária. No curso de Pedagogia, do qual sou egressa, presenciamos muitos discursos como esses, que aludiam para o distanciamento das expectativas para a vivência no ensino superior, sendo o fator relação professor-aluno como o mais crítico dentro desse conjunto de relações.

A autora (PINHEIRO, 2020) menciona os estudos de Vincent Tinto²⁹ (2001) sobre cinco condições que o pesquisador - estudioso americano da permanência no Ensino Superior –, elenca que favorecem a permanência, são elas: i) Expectativas; ii) Envolvimento; iii) Apoio-suporte; iv) Aprendizagem; v) Retorno-*Feedback*.

Dentre elas, nos interessa especificamente a quarta por situar a *aprendizagem*, que mantém uma ligação com a quinta, focalizada no *feedback*. Segundo o autor, o/a estudante que aprende tem mais chances de permanecer e construir outros mecanismos para aprender os conteúdos vistos como os mais complexos. Em primeiro lugar podemos inferir que na medida em que o/a universitário se percebe em meio a uma trama de conteúdos que parecem incompreensíveis à primeira vista, o sentimento predominante pode ser o de incapacidade e de incertezas. O contrário ocorre quando este consegue aprender, e situar-se em meio ao emaranhado de conteúdos e disciplinas, criando, assim, identidade e uma vida universitária calcada em participações diversas.

A ideia de universidade que temos na contemporaneidade é de uma instituição que está assentada em lógicas complexas, e como celeiro no qual são desenvolvidas e aprofundadas teorias e conceitos. E como já mencionamos nesta Seção, os estudantes recém-egressos do ensino médio sentem muitas dificuldades de adaptação, justamente pelo fato de não terem construído, ao longo da educação básica, uma experiência de aprendizagem autônoma e na pesquisa como princípio educativo. Por vezes, vivenciaram um processo de “educação bancária” (FREIRE, 1987).

Dubet (2015) ressalta que as universidades se tornaram, ao longo do tempo, espaços muito seletivos, ou mesmo superseletivos. Isso ocorre, segundo o mesmo autor, pelo fato de que: “Quanto mais se reconhece o prestígio de um estabelecimento mais ele pode ser seletivo, ou até mesmo superseletivo, dado que pode jogar, inclusive, com um mercado internacional” (p. 259). Isso nos leva a inferir que esses padrões seletivos não se encerram no acesso, mas continuam acontecendo no interior dos cursos, sobretudo os que foram elitizados historicamente, como as áreas: da saúde, direito, engenharia e arquitetura.

Dessa maneira, na maioria das vezes quando os estudantes conseguem, não sem esforço, acessar esses espaços, encontram dificuldades de toda ordem, pois ainda de acordo

²⁹ Vicent Tinto Professor da Universidade de Sociologia de Syracuse. Renomado teórico no campo do ensino superior, particularmente no que diz respeito à retenção de alunos e comunidades de aprendizagem.

com Dubet (2015) esses mesmos estudantes terão que enfrentar a chamada “meritocracia acadêmica”, que tem como mote selecionar os “melhores” alunos. Como consequência, esse fato acaba por construir uma,

[...] hierarquia de competências acadêmicas extremamente pronunciadas. E, quando se olha de perto, fica evidente que essa hierarquia do mérito acadêmico é também uma hierarquia social, que induz frequentemente uma forte reprodução social, pois, mesmo que um elevado número de estudantes tenha acesso ao ensino superior, a distribuição deles no sistema continuará a ser extremamente desigual (DUBET, 2015, p. 259).

Observamos que o princípio do acesso não é um fim em si mesmo. Pelo contrário, no tempo em que vivenciamos cada vez mais a lógica capitalista atribuir à livre concorrência como finalidade para *vencer na vida*, notamos que há a necessidade de contravenções que consigam impedir as desistências por razões internas à instituição. Como já ressaltamos, as condições materiais não são determinantes, e as ações de apoio pedagógico têm um papel que poderíamos chamar de *sine qua non*, dentro da lógica acadêmica.

Atento a essa questão, o PAAPE prevê seis ações, conforme podemos ver abaixo, para atuar junto aos estudantes:

- Acompanhamento de desempenho acadêmico, com levantamento de dados e análise referente à assiduidade e coeficiente de rendimento acadêmico do/a estudante contemplado/a com modalidades da assistência estudantil, a ser realizada a cada semestre letivo;
- Desenvolvimento de ações de caráter preventivo, que incidam sobre as condições geradoras de retenção e evasão;
- Orientações individuais e grupais, visando à identificação de problemas e intervenções nas situações que produziram dificuldades no desempenho acadêmico;
- Articulação com a Prograd, as Coordenações de Cursos e Projetos/Programas de Pesquisa e Extensão nesta área para atuação conjunta, visando o desenvolvimento de ações pedagógicas, que contribuam para o sucesso do desempenho acadêmico;
- Realização de investigação sobre condições promotoras de melhorias no desempenho acadêmico;

- Promoção de debates sobre determinantes e condicionantes do desempenho acadêmico (UFAL, 2018, p. 2).

Essas ações integradas contam com uma equipe multiprofissional, constituída de Pedagogo, Psicólogo, Assistente Social, Técnicos em Assuntos Educacionais, bem como outros profissionais que atuam diretamente na Pró-Reitoria Estudantil. Notamos, desse modo, a preocupação muito forte com a ideia de *desempenho acadêmico* visto como a obtenção de sucesso durante a graduação, isto é, a apreensão do conteúdo. Essa é uma questão importante quando se trata de pensar o acesso e a permanência, tendo em vista que há uma demanda grande dos estudantes matriculados por apoio nas atividades acadêmicas.

O pesquisador Carmo G. (2020) ao investigar como os estudantes de uma IES pública do Rio de Janeiro conseguiram construir trajetórias de permanência identificou que as condições internas, como o apoio pedagógico da instituição, e dos próprios colegas de turma – de forma espontânea –, funciona como um grande catalisador, pois traz como perspectiva a premissa de que não se está sozinho. Esse dado, portanto, rebate no que anunciamos no início deste tópico em relação aos saberes socioacadêmicos que na análise de Souza (2020, p. 98) funciona como “[...] condição *sine qua non* para o processo de permanência no ensino superior”.

Souza (2020), por sua vez, ao contribuir com essa discussão e análise, se baseia na obra clássica *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* do sociólogo francês Bernard Charlot, que desde a década de 1990 vem pensando a experiência dos sujeitos com a escola e suas relações com o saber, e caminha na contramão da Sociologia da Reprodução que considerava que a escola reproduzia e os estudantes internalizavam de forma passiva as bases da ideologia dominante.

Retomando a Souza (2020), nós entendemos que assim como na escola, na qual os estudantes têm uma relação diferenciada com o saber/aprender, no ambiente universitário não é diferente. Há estudantes que conseguem aprender determinado conteúdo com mais facilidade, enquanto outros vão precisar de uma mobilização maior para construírem uma relação com tal conhecimento. Além disso, haverá aqueles que precisarão de apoio/auxílio do próprio professor, ou de algum grupo de estudantes que deem suporte acadêmico.

Esse fenômeno de uns conseguirem entender mais rápido que outros, acontece por que:

Cada um de nós tem uma história que é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular. Para entender o que está acontecendo em uma sala de aula ou o que está acontecendo com um aluno, não podemos negligenciar essa história. Cada um de nós tem uma forma singular de viver sua posição social. Temos uma posição social objetiva, mas também uma posição social subjetiva (CHARLOT, 2000, p. 165).

As posições sociais, como evidenciado pelo autor, nos tornam pertencentes a um dado contexto, e nesse caso, fazem parte do nosso habitus. Em se tratando do estudante universitário podemos dizer que essas posições têm um peso significativo em suas trajetórias acadêmicas, mas que podem ser vencidas graças às suas posições subjetivas, que são as formas de encarar as situações objetivas. Por isso se fala comumente em “determinação” entre os acadêmicos. Inferimos que esse posicionamento esteja muito associado à “mobilização para aprender” (CHARLOT, 2013) mais do que simplesmente uma força de vontade como dito muitas e repetidas vezes no senso comum.

Desta feita, consideramos salutares as ações que elencamos acima que se traduzem em iniciativas da Ufal que denotam a preocupação pertinente com o/a estudante desde o início do curso, para isso é preciso que o próprio estudante requeira junto à Pró-Reitoria Estudantil. Consideramos, também, que as ações discutidas ao longo desta Seção, engendradas no corpo da Política de Assistência da Ufal, tem como foco o atendimento material em sua essência, como: o RU, a RUA e as Bolsas. E também tem como perspectiva o Apoio Pedagógico, muito materializado no simbólico, fato esse que nos surpreende em função de ser um Programa que focaliza a relação com os saberes socioacadêmicos necessários à experiência universitária.

Denotamos ao analisar os documentos que foram citados, que existem evidências de que a Ufal reconhece a permanência como uma ação integrada, que se dá mediante uma série de dispositivos legais – as instruções normativas -, e pelo acompanhamento e avaliação dos estudantes beneficiários – termo usado pela própria instituição. Permanecer, dentro dessa lógica da Ufal, é conseguir acessar e chegar até o final do curso superior tendo conseguido aprender e se formar profissionalmente a partir de princípios éticos, políticos e morais, que

reforçam a ideia de ser social preocupado com o exercício de uma profissão, e demonstra, com isso, que o papel da universidade é estabelecer elos formativos sólidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] *um poema se pode encontrar dentro de qualquer coisa ou mesmo espalhado no chão.*

Afonso Cruz – Vamos comprar um poeta

Nas palavras finais desta dissertação, após uma longa travessia no processo de mestrado, percebemos o quão complexo é o trabalho de pesquisa acadêmica. Nesse sentido, após termos realizado diferentes rotas e construído compreensões acerca da temática foco do estudo – política estudantil da Ufal –, objeto que delineamos a partir de múltiplas abordagens teórico-metodológicas, chegamos ao entendimento de que a poética dos acontecimentos – ao qual traduzimos como os sentidos –, pode ser encontrada “dentro de qualquer coisa” – de uma Instrução Normativa, de um relatório de gestão, de uma cartilha, ou de falas – ao qual chegamos a usar –, ou mesmo “espalhado no chão” – em diferentes lugares – *sites*, publicações oficiais, dentre outros.

Nos inspirando no caminho poético do escritor português Afonso Cruz, cujos nortes foram dados na epígrafe, delineamos essas considerações finais surgidas após o processo de construção do percurso para tentar responder a seguinte questão: *Que estratégias a política estudantil no âmbito da Ufal utiliza visando a permanência dos sujeitos estudantes?* Desdobramo-la em outras secundárias: Como estão organizadas? Que concepções de permanência utilizam? Que ações são predominantes? Como se desenvolvem? Quais os critérios de atendimento? A que estudantes atendem?

Retomamos também aos objetivos, o geral que diz respeito a compreender a política estudantil da Ufal, no que se refere à sua concepção acerca da permanência no ensino superior e os específicos: i) situar a Política Estudantil no âmbito da Ufal; ii) identificar, na instituição, seus dispositivos legais de permanência; e iii) analisar as estratégias criadas para a permanência dos sujeitos estudantes.

Coerentemente com os objetivos e com a problemática do estudo acima descritos consideramos as trilhas da pesquisa qualitativa, por meio da Pesquisa Bibliográfica, com o foco na Análise Documental que nos requereu *Leitura de reconhecimento*; *Leitura exploratória*, *Leitura seletiva*, e por fim *Leitura interpretativa* (LIMA; MIOTO, 2007), dos dados/achados, de modo que esses procedimentos se constituíram como partes do desenho metodológico desta dissertação.

Após termos realizado esses procedimentos analíticos que nos possibilitaram contato com concepções e conceitos abordados e enredados no bojo da política que assiste aos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, fator *material* que implica na construção da permanência no ensino superior, uma vez que esta construção ocorreu por meio de um processo complexo e multifacetado, elencamos considerações “conclusivas” que não devem ser interpretadas como “respostas estanques e definitivas”.

Quanto à política estudantil da Ufal, percebemos que se constitui com base em diferentes dispositivos, materializados em Instruções Normativas que asseguram os princípios e critérios de acesso aos Programas e Recursos oferecidos pela Pró-Reitoria Estudantil – órgão vinculado à Reitoria -, e que mantém uma função específica, diretiva, de planejamento e execução das ações – que denominamos em materiais e de apoio pedagógico. Tais ações têm como objetivo contribuir para a redução da “evasão” – sem atentar para os movimentos pendulares –, e construção da permanência, entendida como um conjunto de meios que chegam a um fim – conclusão do curso superior e a formação profissional.

No que se refere aos dispositivos que servem de rede de apoio identificamos que a existência das Instruções Normativas atuam no sentido de definir e colaborar para uma tentativa correta e igualitária distribuição dos recursos, pois permite uma seleção baseada em critérios democráticos, e referenciados pela legislação nacional, a exemplo da própria Constituição Federal, e do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Dessa maneira, percebemos que o local – Ufal -, dialoga com o nacional por meio de Decretos e Portarias implementadas pelo Governo Federal. Esse achado é importante porque situa uma correspondência sobre o que é de direito dos sujeitos, que é a construção de condições para que estes consigam acessar e concluir com sucesso a formação universitária.

Em relação ao sucesso – referido acima, o entendemos como a conclusão da etapa de ensino ao qual estão inseridos os estudantes, sem comprometimento do seu processo formativo. Isso ocorre, no nosso entendimento, quando são delineadas ações que visam justamente a criação de trajetórias estudantis assentadas no direito, democracia e inclusão educacional, sendo essa uma dimensão importante para a permanência, uma vez que o correspondente desejável quando se trata de educação é a aprendizagem, que resulta em democratização do conhecimento e desencadeia a inclusão de todos e de cada um no meio social e educacional.

Nesse circuito, as ações criadas – RU, RUA, Bolsas e Apoio Pedagógico –, a intenção é que atuem como catalisadoras dos percursos dos sujeitos atendidos, que necessitam de tais recursos para continuar estudando. Sabemos, de antemão, que viver a universidade é um processo que demanda uma série de recursos materiais, mas não somente, o que para tanto, avaliamos que o PAAPE é uma ação que traz como a preocupação com a relação dos estudantes com os saberes socioacadêmicos, preocupação essa não vista, acreditamos nós, em todas as instituições.

Nesse sentido, é importante situar que as estratégias criadas pela Ufal possuem um caráter democrático e inclusivo, pois veem a permanência como um ciclo em espiral, que se conota por modos e formatos próprios da realidade da instituição. Assim, além do material a Ufal demonstrou a preocupação acentuada com as questões simbólicas, o que é de extrema relevância, uma vez que, uma não existe dissociada da outra – mas a seguir didaticamente a enfatizamos separadas –, o que interpretamos como avançado, porque há uma recorrência muito forte de termos e indícios que denotam que a universidade está pensando a experiência dos sujeitos para além do “ficar”.

No âmbito predominantemente material destacamos:

- O *Restaurante Universitário* - que atende a diversos sujeitos da comunidade acadêmica da Ufal a um preço acessível, atua, além de sua função operacional – oferecer refeições –, como um espaço de convivência, em que os estudantes têm a oportunidade de socialização e construção de elos e vínculos de amizade. Nesse lócus, há o que podemos chamar de *interações socioacadêmicas*, que se constituem em diálogos marcados por afinidades comuns – ser estudante de uma mesma instituição e frequentar os mesmos espaços interativos – fato que pode provocar o sentimento de pertencimento ao grupo. Além disso, o RU tem um papel importante na construção da permanência, por ser um atrativo que permite a *permanência prolongada* na universidade. Isso porque os graduandos têm a possibilidade de *ficar* por mais tempo, em razão do oferecimento de condições para tal, podendo, dessa forma, dedicar-se a outras atividades além do ensino, como extensão e pesquisa;

- A *Residência Universitária* – que tem como finalidade o atendimento a sujeitos que residem fora do Estado, ou em municípios muito distantes, possui uma função primordial no contexto universitário. É que morar no Câmpus pode significar, para os estudantes, a vivência a *espaçostempos* condizentes com o processo de formação, diferente dos que não têm essa

possibilidade. O estudante residente tem um amplo acesso a Programas de assistência, como psicológicos, acesso livre ao RU, apoio cultural e participação em eventos. É importante minorar a demanda por vagas o que requer a ampliação da RUA, no sentido de atender um público maior;

- As **Bolsas**, e suas diversas modalidades, identifica-se um leque de atendimento envolvendo, moradia, alimentação, creche, entre outros, dando a entender que esse auxílio financeiro contribui para atender a uma demanda específica, como as já anunciadas no auxílio. Com base no que analisamos, e considerado o déficit inflacionário atualmente (2022) no Brasil, há que se repensar o valor de tais recursos, uma vez que a quantia destinada para cada uma das bolsas pode não ser suficiente para atender às necessidades dos estudantes. No entanto, a partir de 2018, especificamente com a ascensão da extrema direita ao poder, tivemos ataques e cortes severos nas verbas educacionais, que tem impactado, sobremaneira, na queda do fomento às políticas estudantis.

No âmbito marcadamente simbólico destacamos o *Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico* (PAAPE), que por meio de suas ações atua diretamente com as questões de assistência pedagógica, o que é importante nesse contexto, considerando as lógicas complexas de construção do saber científico na universidade. Entendemos que o referido Programa significa um *divisor de águas* para a continuidade dos estudos, sobretudo, para os graduandos que enfrentam dificuldades nos primeiros anos da universidade.

Dessa forma, vimos como uma ação que pode, ainda, contribuir para a construção de uma experiência universitária positiva, uma vez que os processos vivenciados na educação básica podem ter sido sob o predomínio de uma *educação bancária*, que ceifou as possibilidades de uma autonomia intelectual dos estudantes.

Este estudo, considerando os limites que a pandemia da Covid-19 nos impôs, como a impossibilidade da escuta sensível dos sujeitos-estudantes – que adiamos, mas, não desistimos – e que vivenciam a Ufal e têm acesso às ações que apresentamos e comentamos, demonstrou, que tais ações de assistência possuem uma importância substancial dentro da lógica institucional. Uma vez que tem a função de criar as condições estruturais de permanências material e simbólica, para que os/as estudantes considerados/as vulneráveis socialmente consigam construir percursos longevos na universidade, com a possibilidade de acessar e concluir com sucesso seus processos formativos.

Vale salientar que outras questões se apresentaram como premente nesta nossa caminhada e abrem espaço para que o Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja) continue pesquisando esta temática – da permanência -, com ampliação para o Ensino Superior, e questionando a exemplo: O que revelam os estudantes que fazem uso de tais benefícios assistenciais? Até que ponto contribuem realmente para a permanência? Qual o alcance na vida dos sujeitos? Esperamos que por meio dessas perguntas e de outras, tragam “respostas” que contribuam para a construção de ações que atendam cada vez mais a garantia do direito à educação superior na Ufal e entre espaços acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da escrita**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 – (obras Escolhidas v.1).

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Câmpus, 1992.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácioda. Uma breve história da universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: COLOMBO, Sonia Simões (Org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013, p.19-42.

BRAGANÇA, Grazielle Avellar. **A produção do saber nas pesquisas sobre o fracasso escolar** (1996-2007). Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. In: **Dicionário Paulo Freire**. STRECK, Danilo; REDIN Euclides; SITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. **Decreto 7.234 de 2010** - Plano Nacional de Assistência Estudantil, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.096 de 2007**. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Ministério da Educação, 1996

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10,172, 2001.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, 2010.

BRASIL, **Decreto 8.921 de 04 de março de 1942**. Dispõe sobre a federalização da Faculdade Alagoana de Direito, 1942.

CARMO, Gerson Tavares.; CARMO, Cyntia Tavares. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 22, v.63, 2014.

CARMO, Gerson Tavares. **O Enigma da Educação de Jovens e Adultos: um dos das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do Reconhecimento Social**. 350f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2010.

CARMO, Gerson; OLIVEIRA, Gleice Emerick Brito Viana. Categorização da permanência escolar: percurso metodológico de uma revisão de literatura em direção a um estado da arte.

In: CARMO, Gerson. **Dar conta da permanência**: da invisibilidade à publicitação de uma pergunta. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

CARDOSO, Vanda Figueredo. **Permanência escolar no Proeja**: olhares dos estudantes do curso técnico em Cozinha. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2016.

CAPOVILLA, Sheirla; SANTOS, Acácia Aparecida. Avaliação da influência de atividades extramuros no desenvolvimento pessoal de universitários. **Psico-USF**, v. 6, n. 2, 2001.

CESPEDES, Juliana Garcia *et al.* Avaliação de impacto do Programa de Permanência Estudantil da Universidade Federal de São Paulo. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.113, 2021.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1 Artes de fazer. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CUNHA, Eudes Oliveira. **Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia**. 214 f. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino superior e universidade no Brasil**. Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, 2000.

CRUZ, Afonso. **Vamos comprar um poeta**. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

DINIZ, Rosa Virginia; GOERGEN, Pedro. Educação Superior no Brasil: panorama da Contemporaneidade. **Revista Avaliação**, Campinas – SP, v. 24, n. 03, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, 2015.

DICIONÁRIO ON-LINE. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/cidade-universit%C3%A1ria/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FÁVERO, Maria de Lourdes de. **A Universidade Federal do Rio de Janeiro**: origens, construção e desenvolvimento. UFRJ/Rio de Janeiro, 2010

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. Tradução Fátima Murad. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth. Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In: MERCURI, Elizabeth (Org.), **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Marinaide; REIS, Rosemeire; TORRES, Andresso. Permanência escolar na EJA: narrativa de estudantes do ensino fundamental no sertão de Alagoas. Joaçaba: **Roteiro**, V. 46, 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita Acadêmica: arte de ensinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

GARRIDO, Edleusa Nery; MERCURI, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva. A moradia estudantil universitária como tema na produção científica nacional. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.17, n. 1, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1994.

HERINGER, Rosana Rodrigues; HONORATO, Gabriela. Elementos para uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ. **Cadernos CRH**, salvador, v. 28, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. São Paulo: Companhias das Letras, 2020.

LARANJO, Thais Helena Mourão; SOARES, Cássia Baldini. Moradia universitária: processos de socialização e consumo de drogas. **Revista de Saúde Pública**, v. 40, n. 6, 2006.

LARANJO, Thais Helena Mourão; SOARES, Cássia Baldini. Moradia universitária: processos de socialização e consumo de drogas. **Revista de Saúde Pública**, v. 40, n. 6, 2006.

LEMOES, Suelly Fernandes Coelho; CARMO, Gerson Tavares do. A criação do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação: contextos cronológicos e de implantação institucional. In: CARMO, Gerson Tavares do. **Sentidos da permanência na educação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, 2001.

LIRA, Iolita Marques. **Da cópia à criação no curso Técnico em Artesanato do Ifal: experiências na educação de jovens e adultos do Ifal**. 2019. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2019.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. Cuiabá, **Revista de Educação Pública**, V.16, n.31, 2007.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

MACHADO, Jefferson; FISS, Dóris. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 61, v. 22, 2014.

MILETO, Luís Fernando. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir**: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2009.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MACHADO, Jardel; PAN, Miriam. Política pública e subjetividade: a assistência estudantil na universidade. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2019.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETE, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. A permanência na educação superior: múltiplos olhares. Dourados: **Educação & Fronteiras**, v. 6, n.16, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

PASCARELLA, E., & TERENCEZINI, P. **How college affects students**: findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PORTES, Écio Antônio; SOUSA, Letícia Pereira de. **O nó da questão**: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/03/Apresentacao_Ecio_Portes.pdf

PINHEIRO, Layla Malafaia. O primeiro ano crítico: as experiências dos estudantes de Administração Pública a partir das teorias de Tinto. In: CARMO, Gerson Tavares do. **A sala de aula sob outro paradigma**: ensaios sobre o permanecer de alunos com alunos e para alunos do Ensino Superior Público. Campo dos Goytacazes – RJ: Encontrografia, 2021.

REIS, Dyane Brito. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ações afirmativas. 2009. 214 f Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2009.

REIS, Dyane. O Significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, G. T. **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educ. Soc.** Campinas. V. 29, n. 103, 2008.

SANTOS, Maria Aparecida Monte Tabor dos. **A produção do sucesso na Educação de Jovens e Adultos**: o caso de uma escola pública em Brazlândia-DF. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF, 2007.

SAFLATE, Vladimir. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2021.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETE, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro – 1808- 1990**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SAWAIA, Bader. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n.3, 2009.

SILVEIRA, Míriam Moreira. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, 2012.

SOUZA, Thaís Cabral de. Dos estudos sobre a permanência na educação à construção de um objeto: relações com os “saberes socioacadêmicos”. In: CARMO, Gerson Tavares do. **A sala de aula sob outro paradigma**: ensaios sobre o permanecer de alunos com alunos e para alunos do Ensino Superior Público. Campo dos Goytacazes – RJ: Encontrografia, 2021.

SOUZA E SILVA, Jailson de. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2018.

SILVA, Lucas Pereira da. **A recente interiorização das universidades federais e a questão da democratização do acesso**: uma análise das experiências formativas de jovens do

semiárido paraibano no campus de Cuité/UFCEG. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, 2017.

SILVA, Jailson Costa; FREITAS, Marinaide. **Permanência na Educação de Jovens e Adultos:** narrativas dos trabalhadores-estudantes do Proeja. Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação de Iniciação - Instituto Federal de Alagoas - Câmpus Piranhas, 2020.

SILVA, Jailson Costa; FREITAS, Marinaide. **Entre o material e o simbólico:** as razões da permanência escolar dos trabalhadores-estudantes do Proeja. Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação de Iniciação - Instituto Federal de Alagoas - Câmpus Piranhas, 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

TINTO, Vicente. **Research and practice of student retention: what next?** Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 2006.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. **Edital nº 2/2018** – Seleção para modalidades de assistência estudantil. Disponível em: <https://editais.ufal.br/assistencia-estudantil>, 2018. Acesso em: 25 maio de 2021.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – (2019 – 2023).** Disponível em: <https://editais.ufal.br/assistencia-estudantil>, 2019.

UFAL. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2013)**, 2019.

UFAL, **Instrução Normativa 02/2018.** Dispõe sobre o Restaurante Universitário no âmbito do Programa de Assistência Estudantil da Proest.

UFAL, **Instrução Normativa 03/2018.** Dispõe sobre o Residência Universitária no âmbito do Programa de Assistência Estudantil da Proest.

UFAL, **Instrução Normativa 07/2018.** Dispõe sobre o Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico no âmbito do Programa de Assistência Estudantil da Proest.

UFAL, **Instrução Normativa 03/2021.** Dispõe sobre o Apoio Financeiro (bolsas) no âmbito do Programa de Assistência Estudantil da Proest.

UNESCO. **Desafios e Perspectivas da Educação Superior brasileira para a próxima década (2011-2020).** Disponível em: <http://cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/DESAFIOS-E-PERSPECTIVAS-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-SUPERIOR-BRASILEIRA-PARA-A-PROXIMA-DECADA.pdf>, 2012.

VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v25, 2017.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares:** algumas condições de possibilidade. 264f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 1998.

VERÇOSA, Élcio. **História do Ensino Superior em Alagoas: verso & reverso**. Maceió: EDUFAL, 1997.

VERÇOSA, Élcio. **História da educação superior em alagoas de suas origens ao século 21**. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2015.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre (RS): Bookman; 2007.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, 2006.