



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MÁRCIA KELMA DE ALENCAR ABREU

**IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS DA POBREZA NA PERMANÊNCIA DE
ESTUDANTES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO CEARÁ**

FORTALEZA

2019

MARCIA KELMA DE ALENCAR ABREU

IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS DA POBREZA NA PERMANÊNCIA DE
ESTUDANTES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Psicologia. Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Verônica Moraes Ximenes

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Federal do Ceará

Biblioteca Universitária

Biblioteca de Ciências Humanas

A99i Abreu, Márcia Kelma de Alencar.

Implicações psicossociais da pobreza na permanência de estudantes de universidades públicas do Ceará / Márcia Kelma de Alencar Abreu. – 2020.

271 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Verônica Morais Ximenes.

1. Ensino superior. 2. Estudantes universitários. 3. Pobreza. 4. Implicações psicossociais. 5. Sistema de cotas. I. Título.

CDD 150

MARCIA KELMA DE ALENCAR ABREU

IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS DA POBREZA NA PERMANÊNCIA DE
ESTUDANTES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO CEARÁ

Tese ou Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Psicologia. Área de concentração: Psicologia.

Aprovada em: 09 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Verônica Morais Ximenes
(Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. António Augusto Pinto Moreira Diniz
Universidade de Évora (UÉ)

Prof. Dr. James Ferreira Moura Júnior
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Vanessa Barbosa Romera Leme
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos estudantes universitários brasileiros
pobres, pela saga diária que enfrentam em suas
jornadas.

AGRADECIMENTOS

O Doutorado foi o projeto com maior tempo de planejamento que já empreendi, foram quase dez anos desde a conclusão do Mestrado, durante os quais os compromissos profissionais e familiares me distanciavam deste alvo. Parecia um sonho distante, mas que foi tomando substância em cada aula ministrada, em cada monografia orientada nos cursos de especialização das universidades particulares. Por fim, ao ingressar como professora efetiva da URCA, com a possibilidade de liberação com remuneração, este sonho se tornou possível. Portanto, o sentimento de realização é indescritível, em aspectos de aprendizagem, formação como docente e investigadora, crescimento pessoal. Os desafios a serem enfrentados nesta jornada tornaram-se transponíveis pelo auxílio amoroso e comprometido de muitas pessoas, o que torna essa finalização repleta de gratidão e amor!

Aos meus filhos, Vinícius Abreu e Luiza Abreu, pela inspiração diária que me tornam imensamente melhor do que eu jamais ousaria ser. Por me ensinarem o dom de estar presente mesmo diante das necessárias ausências. Pelo fortalecimento contínuo da minha força, fé, esperança, alegria, dádivas que somente o amor materno pode catalisar em mim, com tamanha intensidade.

Aos meus pais, pelo dom da vida, pela confiança inabalável e admiração que me dedicam. Ao meu pai José Anselmo, por ter projetado um futuro exitoso nos estudos para mim, a partir do reconhecimento e enaltecimento de minhas pequenas e infantis habilidades escolares. À minha mãe, Maria de Lourdes, pelos incentivos e ensinamentos que me impelem ao crescimento pessoal constantemente.

Aos meus irmãos, Marcio Abreu e Érica Abreu, e à minha cunhada, Ticiane Pedrosa, pelo companheirismo, paciência, parceria e amizade que me proporcionaram suporte emocional durante esta jornada, para enfrentar os dias difíceis e para celebrar os dias contentes. Às minhas primas, Michele Abreu, pela constante e doce presença que tornou estes longos anos mais alegres e afetuosos, e Marilane Abreu, pelo apoio e incentivo durante a seleção.

À minha orientadora Verônica Ximenes, pelo compromisso irrestrito, pela vibração a cada etapa vencida, pelo absoluto apoio durante a execução desta tese. Agradeço a sabedoria e parceria neste processo, o necessário “cortar de asas” que, no momento inicial, frustra e limita, no entanto, no momento certo, nos impulsiona a lançar voos altos e seguros. Gratidão, em especial, pela confiança e apoio incondicional à realização do Estágio em Doutorado Sanduíche no Exterior, pela compreensão maternal com a minha condição de mãe-doutoranda e pelos ensinamentos diários de vida para a vida toda.

Aos professores participantes da banca examinadora, cuja parceria vai além do tempo dedicado para as valiosas contribuições de examinadores. Agradeço, em especial, ao Prof. Dr. António Diniz, meu orientador no exterior, pela disponibilidade em firmar parceria conosco, pelo compromisso e paciência durante o estágio na Universidade de Évora em Portugal, o que me possibilitou desbravar novos conhecimentos acerca da abordagem quantitativa em Psicologia e Ensino Superior, cujos resultados foram fundamentais para as análises quantitativas. Ao Prof. Dr. James Ferreira, por trazer novas perspectivas ao trabalho desde a qualificação e pela humildade generosa ao compartilhar seus conhecimentos comigo. À Profa. Dra. Vanessa Leme, pela confiança em mim depositada desde o início da nossa parceria, pelas aprendizagens constantes a partir do trabalho conjunto sobre discriminação cotidiana e metodologia quantitativa. À Profa. Dra. Veriana Colaço, pela dedicação e cuidado ao examinar o material de investigação, ampliando o olhar da interface entre psicologia e educação. Aos examinadores, agradeço o trajeto percorrido durante a tese e por termos outros caminhos a trilhar.

À UFC, ao departamento de Psicologia, ao Programa de Pós-graduação, e a todos os professores e professoras, que contribuíram com minha trajetória acadêmica na graduação e pós-graduação, Mestrado e Doutorado. Aos meus colegas de turma de Doutorado, que apesar da pouca convivência, foram grandes parceiros nas discussões sobre as problematizações da tese. Em especial, à Alexandra Silva, minha párea, com quem eu pude compartilhar as dores e as delícias de ser doutoranda. À Darlene Fernandes, pela parceria e amizade durante a trajetória no sanduíche. À Raquel Libório, por ter estado sempre disponível, de forma doce e generosa. Aos amigos das outras turmas do Programa, Bárbara Nepomuceno, Elívia Cidade, Carlos Eduardo Esmeraldo e Aparecida Sobreira, cuja parceria segue em uma infinda trajetória, repleta de inspiração, amizade e companheirismo.

Aos meus colegas de pós-graduação em Portugal: Jaylsan Castro, Iara Araújo, Davi Teixeira, agradeço o apoio, afeto e desbravamento nas terras lusitanas. Em especial, à Larissa Rodrigues, e ao seu filho, Lorenzo Rodrigues, por terem sido nossa família em Évora, por tantos dias alegres e afetuosos que vivemos, reflexos de uma sincera amizade.

Ao Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM), que permeou toda esta trajetória, sendo referência no meu tornar-se psicóloga na graduação, espaço no qual eu pude me “encaixar” e me sentir pertencente ao Curso de Psicologia. Durante o doutorado, pelo apoio instrumental e emocional durante a efetivação desta investigação. Agradeço, com todo amor, a cada um de nós: Andréa Esmeraldo, Aparecida Estanislau, Bibiana Bacelar, David Maia, Francesca Bartira, Gabriela Ribeiro, Gisely Roberta, Kevin Maciel, Kelly Alves, Lílian Gomes,

Janaína Cruz, Júlia Monte, Marília Studart, Marina Pereira, Natacha Farias, Natália Bizerra, Paulo Francis, Thaís Araújo, Wesley Mendonça.

Aos bolsistas do PBIA da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFC, que, em parceria com o NUCOM, auxiliaram na divulgação e tarefas de pesquisa, com dedicação e afinco: Antony Rodrigues (Psicologia), Gabriel Sousa (Psicologia), Carla Correia (Ciências Sociais), Yana Almeida (Psicologia), Alson Costa (Ciências Contábeis), Lucas Ferreira (Ciências Sociais), Matheus Santos (Letras Espanhol) e Bruno Neves (Geografia). Aos estudantes da turma da disciplina Psicologia Comunitária de 2016.1 pela disponibilidade em compartilhar suas trajetórias como cotistas da UFC, essencial para a problematização desta tese. Aos professores e estudantes da UFC que auxiliaram na divulgação da pesquisa, em especial, à professora do curso de Medicina, Kellen Gomes, e ao estudante de Engenharia, Hariel Abreu, por abrirem espaços para a investigação em seus *campi*.

À URCA e ao Departamento de Educação, pelo histórico de luta e compromisso com a formação do corpo docente. Aos colegas professores e professoras da URCA, pela amizade, incentivo, aprendizagem e honra em trabalhar com cada um: Cláudio Romero, Cícera Nunes, Francisca Clara, Edivone Meire, Iara Araújo, Zuleide Queiroz, Sislândia Brito, Roberto Brito, Thiago Chagas, Eliacy Saboia, Maria Isa, Neuma Galvão, Marcos Aurélio, Conceição Jardim, Luiza Brito, e tantos outros. Às Pró-Reitorias de Graduação (PROGRAD), na pessoa do Prof. Egberto Melo, e Assuntos Estudantis (PROAE) da URCA, nas pessoas dos professores Socorro Vieira e Roberto Siebra, e do bolsista Cícero, pelas informações e divulgação da pesquisa.

Agradeço, em especial, aos colegas professores e professoras dos vários departamentos da URCA pelo incentivo dado na divulgação: Pedagogia (Cláudio Romero, Cícera Nunes, Francisca Clara, Edivone Meire), Enfermagem (Eglídia Figueiredo e Vitória Rebouças), Engenharia de Produção (Carlos Kleber), Física (Wilson Freire), Matemática (Rosa Medeiros e Luciana Macedo), Educação Física (Lucas Vieira), Direito (Jorge Emicles), entre outros colegas que, espontaneamente e generosamente, divulgaram o questionário. Às estudantes Silvani Silva (Pedagogia), Jordana e Lívia Maria (Direito) e a tantos outros que compartilharam a pesquisa nas suas redes sociais. Aos meus alunos da URCA e aos bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por fomentarem as inquietações sobre permanência, problemática desta tese.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelos recursos concedidos através da Bolsa para a realização de Estágio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), processo nº 88881.187560/2018-0.

Por fim, toda a minha gratidão aos sujeitos participantes da pesquisa que, apesar de tantos compromissos na trajetória acadêmica, dedicaram tempo ao responder os questionários e entrevistas, movidos pelos sentimentos de colaboração, identificação e reconhecimento da relevância da temática. Aos que contribuíram direta ou indiretamente com esta tese.

“ Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.” (PAULO FREIRE, 1981)

RESUMO

As políticas de democratização no Ensino Superior público do Brasil, que culminaram a partir da Lei de Cotas em 2012, ampliaram as oportunidades de acesso aos grupos historicamente excluídos. Dessa forma, precisa-se compreender quais são os mecanismos de enfrentamento e fortalecimento que os alunos pobres vêm empreendendo na superação das adversidades e opressões, ao considerar que, apesar delas, conseguem manter um rendimento satisfatório. O objetivo geral desta tese consiste em analisar como as implicações psicossociais da pobreza impactam na permanência dos estudantes. A investigação foi realizada em duas universidades cearenses, Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Regional do Cariri (URCA). Empregou-se abordagem de pesquisa mista. Na etapa quantitativa, constituiu-se amostra de 251 sujeitos, e utilizou-se questionários *on line*, cujos dados foram analisados com estatísticas descritivas, análises de variância e modelos de regressão com o auxílio do *software* SPSS. Na etapa qualitativa, participaram 8 estudantes das duas instituições por meio de entrevistas semiestruturadas. Avaliaram-se as informações qualitativas através da análise de conteúdo com o auxílio do *software* ATLAS ti 5.2. A amostra quantitativa foi composta por estudantes de diversos cursos, sendo 64% do sexo feminino; 80% jovens entre 18 e 23 anos, 91%; egressos de escola pública, 65%; com renda familiar mensal situada entre 1 e 2 salários mínimos. Os sujeitos entrevistados pertencem aos cursos de Engenharia da Computação, Medicina, Psicologia e Administração da UFC e Pedagogia, Direito, Enfermagem e Engenharia de Produção da URCA. Os resultados revelam que as assimetrias educacionais e sociais, impulsionadas pela ideologia meritocrática, fazem emergir o desempenho acadêmico como foco. Verificou-se que a insatisfação com o rendimento sugere maiores níveis de vivências de discriminação cotidiana, menores níveis de equilíbrio emocional e maior Índice de Pobreza Multidimensional (nas dimensões habitação, saúde e aspectos subjetivos). Conclui-se que as políticas assistenciais estudantis respondem às principais demandas dos estudantes, como o fornecimento das bolsas remuneradas e benefícios, o que possibilita a sobrevivência dos assistidos. No entanto, estas políticas não abrangem as necessidades materiais de todos, pois alguns são excluídos a partir dos critérios dos Programas. As dimensões subjetivas, culturais e pedagógicas não são satisfatoriamente trabalhadas, pois a assistência focaliza na materialidade da permanência. Identificou-se que estudantes mais pobres vivenciam mais discriminação cotidiana, percebem menos suporte social e têm piores índices de equilíbrio emocional. Nas vivências discriminatórias, intersectam-se motivos atravessados pela pobreza, como raça,

gênero, aparência física, nível sócio econômico, orientação sexual, ser cotista, rendimento acadêmico. Identificou-se que o equilíbrio emocional é abalado pelas vivências de discriminação, em um contexto de assimetrias e fronteiras, deflagrador de mecanismos opressores, vergonha e humilhação. Identificou-se como mecanismos de enfrentamento: o suporte social; as estratégias coletivas (asserção, enfrentamento, cooperação e polarização); e as estratégias individuais (invisibilidade, desempenho acadêmico, participação em outros espaços formativos). Conclui-se que dar visibilidade à temática da pobreza e suas implicações psicossociais faz-se fundamental para tensionar o campo de forças que sustenta as desigualdades e assimetrias no meio acadêmico, possibilitando a permanência efetiva dos estudantes pobres e cotistas, que nele buscam o seu direito de pertencer e permanecer.

Palavras-Chave: Ensino superior. Estudantes universitários. Pobreza. Implicações psicossociais. Sistema de cotas.

ABSTRACT

The democratization policies in public higher education in Brazil, which culminated from the Quota Law in 2012, expanded the opportunities for access to historically excluded groups. Thus, it is necessary to understand what are the coping strategies and the strengthening mechanisms that poor students have been undertaking in overcoming adversities and experiences of oppression, considering that, despite them, they manage to maintain a satisfactory performance. The general objective of this thesis is to analyze how the psychosocial implications of poverty impact on the permanence of students. The research was carried out in two universities of Ceará, Federal University of Ceará (UFC) and Regional University of Cariri (URCA). A mixed research approach was used. In the quantitative stage, a sample of 251 subjects was constituted and online questionnaires were used, whose data were analyzed with descriptive statistics, analyses of variance and regression models, with the aid of SPSS software. In the qualitative stage, 8 students from both institutions participated through semi-structured interviews. Qualitative information was evaluated through analyses content with the aid of ATLAS ti 5.2 software. The quantitative sample was composed of students from several majors, 64% womans; 80% young people between 18 and 23 years, 91%; graduates of public schools, 65%; with monthly family income situated between 1 and 2 Brazilian minimum wages. The subjects interviewed belong to the Computer Engineering, Medicine, Psychology and Administration majors of UFC and Pedagogy, Law, Nursing and Production Engineering majors of URCA. The results reveal that educational and social asymmetries, directed by meritocratic ideology, make academic performance emerge as a focus. It was found that dissatisfaction with performance academic suggests higher levels of daily discrimination, lower levels of emotional balance and higher Multidimensional Poverty Index (in the dimensions of housing, health and subjective aspects). It is concluded that the student welfare policies respond to the main demands of students, such as the provision of paid scholarships and benefits, which enables the survival of those assisted. However, these policies do not cover the material needs of all, since some are excluded from the criteria of the Programs. The subjective, cultural and pedagogical dimensions are not satisfactorily addressed, since the assistance focuses on the materiality of the permanence. It was identified that poorer students experience more daily discrimination, perceive less social support and have worse rates of emotional balance. Discriminatory experiences intersect motives crossed by poverty, such as race, gender, physical appearance, socioeconomic level, sexual orientation, being a quota holder, and academic

performance. It was identified that the emotional balance is shaken by experiences of discrimination, in a context of asymmetries and boundaries, triggering oppressive mechanisms, shame and humiliation. It was identified as coping mechanisms: social support; collective strategies (assertion, coping, cooperation and polarization); and individual strategies (invisibility, academic performance, participation in other training spaces). We conclude that giving visibility to the theme of poverty and its psychosocial implications is fundamental to tension the force field that sustains inequalities and asymmetries in the academic environment, enabling the effective permanence of poor and quota holders students, who seek their right to belong and remain in it.

Keywords: Higher education. University students. Poverty. Psychosocial implications. Quotas system.

RESUMEN

Las políticas de democratización de la educación superior pública en Brasil, que culminaron con la Ley de Cuotas en 2012, ampliaron las oportunidades de acceso a los grupos históricamente excluidos. Por lo tanto, es necesario entender cuáles son los mecanismos de afrontamiento y fortalecimiento que los estudiantes pobres han venido emprendiendo para superar las adversidades y opresiones, considerando que, apesar de ellas, logran mantener un desempeño satisfactorio. El objetivo general de esta tesis es analizar cómo las implicaciones psicosociales de la pobreza impactan en la permanencia de los estudiantes. La investigación se llevó a cabo en dos universidades de Ceará (Brasil), la Universidad Federal de Ceará (UFC) y la Universidad Regional de Cariri (URCA). Se utilizó un enfoque de investigación mixto. En la etapa cuantitativa, se constituyó una muestra de 251 sujetos y se utilizaron cuestionarios *on line*, cuyos datos fueron analizados con estadísticas descriptivas, análisis de varianza y modelos de regresión con la ayuda del *software* SPSS 24.0. En la etapa cualitativa, 8 estudiantes de ambas instituciones participaron a través de entrevistas semiestructuradas. La información cualitativa se evaluó mediante análisis de contenido con la ayuda del *software* ATLAS ti 5.2. La muestra cuantitativa estaba compuesta por estudiantes de varios cursos, 64% mujeres; 80% jóvenes entre 18 y 23 años, 91%; graduados de escuelas públicas, 65%; con ingresos familiares mensuales situados entre 1 y 2 salarios mínimos. Las personas entrevistadas pertenecen a los cursos de Ingeniería Informática, Medicina, Psicología y Administración de la UFC y a los cursos de Pedagogía, Derecho, Enfermería e Ingeniería de Producción de la URCA. Los resultados revelan que las asimetrías educativas y sociales, impulsadas por la ideología meritocrática, hacen que el rendimiento académico emerja como un foco de atención. Se encontró que la insatisfacción con el desempeño sugiere mayores niveles de discriminación diaria, menores niveles de equilibrio emocional y mayor Índice de Pobreza Multidimensional (en las dimensiones de vivienda, salud y aspectos subjetivos). Se concluye que las políticas de bienestar estudiantil responden a las principales demandas de los estudiantes, como la concesión de becas remuneradas y beneficios, que permiten la supervivencia de los que reciben asistencia. Sin embargo, estas políticas no cubren las necesidades materiales de todos, ya que algunos están excluidos de los criterios de los Programas. Las dimensiones subjetivas, culturales y pedagógicas no se abordan satisfactoriamente, ya que la asistencia se centra en la materialidad de la permanencia. Se identificó que los estudiantes más pobres experimentan más discriminación diaria, perciben menos apoyo social y tienen peores tasas de equilibrio

emocional. Las experiencias discriminatorias se relacionan con motivos vinculados por la pobreza, como la raza, el género, la apariencia física, el nivel socioeconómico, la orientación sexual, el hecho de ser estudiante de cuota y el rendimiento académico. Se identificó que el equilibrio emocional se ve impactado por experiencias de discriminación, en un contexto de asimetrías y fronteras, que desencadenan mecanismos opresivos, vergüenza y humillación. Se identificó como mecanismos de afrontamiento: apoyo social; estrategias colectivas (afirmación, afrontamiento, cooperación y polarización); y estrategias individuales (invisibilidad, rendimiento académico, participación en otros espacios de formación). Concluimos que dar visibilidad al tema de la pobreza y sus implicaciones psicosociales es fundamental para tensionar el campo de fuerza que sustenta las desigualdades y asimetrías en el entorno académico, permitiendo la permanencia efectiva de los estudiantes pobres y de cuota, que buscan su derecho a pertenecer y permanecer en la universidad.

Palabras clave: Educación superior. Estudiantes universitarios. Pobreza. Implicaciones psicosociales. Sistema de cuotas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Problemática e pergunta de partida da tese.....	31
Figura 2	– Categorias de Análise Qualitativa.....	61
Figura 3	– Procedimentos de Seleção dos Artigos.....	67
Figura 4	– Fluxo de seleção, inclusão e exclusão dos trabalhos analisados.....	68
Figura 5	– Implicações da Pobreza Multidimensional no Rendimento.....	109
Figura 6	– Impacto da pobreza multidimensional nos Grupos.....	110
Figura 7	– Quadro síntese das Políticas de Assistência Estudantil nas Universidades.....	129
Figura 8	– Categorização da Dimensão Material da Permanência.....	142
Figura 9	– Categorização do aspecto sociocultural da Dimensão Subjetiva	147
Figura 10	– Categorização do aspecto pedagógico da Dimensão Subjetiva	149
Figura 11	– Síntese Analítica dos Motivos de Discriminação.....	166
Figura 12	– Mapa categorial dos Motivos de Discriminação.....	167
Figura 13	– Síntese Analítica das Fontes de Suporte Social.....	185
Figura 14	– Mapa categorial do Suporte Social: Tipos e Fontes.....	186
Figura 15	– Síntese Analítica das Estratégias Acadêmicas de Permanência.....	194
Figura 16	– Mapa categorial das Estratégias Acadêmicas de Permanência.....	195
Figura 17	– Estratégias Específicas e seus níveis de enfrentamento.....	196
Figura 18	– Mapa categorial da conexão entre enfrentamento e opressão.....	199

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Área de conhecimento.....	41
Gráfico 2	– Bolsistas da PROAE URCA por Curso de Graduação.....	127
Gráfico 3	– Motivos de discriminação cotidiana.....	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil geral dos participantes da etapa quantitativa.....	39
Tabela 2 – Estrutura do Índice de Pobreza Multidimensional	45
Tabela 3 – Testes de Normalidade dos construtos fatoriais.....	58
Tabela 4 – Testes de Normalidade do IPM e suas dimensões.....	59
Tabela 5 – Quadro de congruência metodológica.....	62
Tabela 6 – Área de Conhecimento	69
Tabela 7 – Macrocategorias: Permanências Material e Simbólica.....	71
Tabela 8 – Macrocategorias: Estratégias de enfrentamento e vivências de opressão.....	75
Tabela 9 – MANOVA para o Fator Satisfação com o Rendimento Acadêmico	90
Tabela 10 – Estatísticas descritivas do IPM e suas dimensões.....	96
Tabela 11 – ANOVA Pobreza Multidimensional para o Fator Universidade	98
Tabela 12 – ANOVA Pobreza Multidimensional para o Fator Sexo.....	101
Tabela 13 – ANOVA Pobreza Multidimensional para o Fator Rendimento.....	104
Tabela 14 – ANOVA Pobreza Multidimensional para o Fator Bolsa Acadêmica.....	106
Tabela 15 – MANOVA para o Fator Níveis de Pobreza (IPM – 4 grupos)	154
Tabela 16 – Regressão linear múltipla para predição da Discriminação Cotidiana.....	168
Tabela 17 – Regressão linear múltipla para predição do Equilíbrio Emocional.....	172
Tabela 18 – Regressão linear múltipla para predição de Suporte Social.....	181
Tabela 19 – Quadro síntese dos trabalhos da Revisão Sistemática.....	263

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFE	Análise Fatorial Exploratória
ANOVA	Análise de Variância
BDTD	Base digital de Teses e Dissertações
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CPAA	Comissão Permanente de Ações Afirmativas da URCA
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante
DC	Discriminação Cotidiana
EDC	Escala de Discriminação Cotidiana
EE	Equilíbrio Emocional
EISES-R	Escala de Integração Social no Ensino Superior - Revista e Aumentada
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPSS-r	Escala de Percepção de Suporte Social – Versão Reduzida
FECOP	Fundo Estadual de Combate à Pobreza
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FURG	Fundação Universidade Federal do Rio Grande
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPM	Índice de Pobreza Multidimensional
MANOVA	Análise Multivariada de Variância
NIAP	Núcleo Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico
NUCOM	Núcleo de Psicologia Comunitária
PAA's	Políticas de Ação Afirmativa
PBIA	Programa de Bolsa de Iniciação Acadêmica
PBU	Programa de Bolsa Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Interinstitucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNAE	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAE	Pró Reitoria de Assistência Estudantil da UFC
PROAE	Pró Reitoria de Assistência Estudantil da URCA
PROGRAD	Pró Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RA	Relação com Amigos
RC	Relação com Colegas
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RF	Relação com Família
RP	Relação com Professores
RU	Restaurante Universitário
<i>SCIELO</i>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SIEP	Seção de Intervenção e Estudos Psicopedagógicos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SRA	Satisfação com o Rendimento Acadêmico
SS	Suporte Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPe1	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
2	PERCURSO METODOLÓGICO	34
2.1	Abordagem metodológica	34
2.2	Contexto e participantes da investigação	35
2.2.1	<i>Universidade Federal do Ceará</i>	36
2.2.2	<i>Universidade Regional do Cariri</i>	38
2.2.3	<i>Caracterização dos participantes</i>	39
2.2.3.1	<i>Etapa quantitativa</i>	39
2.2.3.2	<i>Etapa qualitativa</i>	41
2.3	Técnicas para construção de informações	43
2.3.1	<i>Etapa quantitativa</i>	43
2.3.1.1	<i>Índice de Pobreza Multidimensional (IPM)</i>	44
2.3.1.2	<i>Escala de vergonha e humilhação</i>	48
2.3.1.3	<i>Escala de Percepção de Suporte Social – versão reduzida (EPSS-r)</i>	48
2.3.1.4	<i>Escala de Integração Social no Ensino Superior revista e aumentada (EISES-R)</i>	49
2.3.1.5	<i>Escala de Discriminação Cotidiana (EDC)</i>	51
2.3.2	<i>Etapa quantitativa</i>	53
2.4	Procedimento	53
2.4.1	<i>Etapa quantitativa</i>	55
2.4.2	<i>Etapa qualitativa</i>	56
2.5	Técnicas de análise de informações	57
2.5.1	<i>Etapa quantitativa</i>	57
2.5.2	<i>Etapa qualitativa</i>	59
3	PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES POBRES NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	64
3.1	Introdução	64
3.2	Método	65
3.3	Resultados e discussão	68
3.3.1	<i>Caracterização e abordagem metodológica dos estudos</i>	68
3.3.2	<i>Macrocategorias permanência material e simbólica (pedagógica e cultural)</i> ..	71

3.3.2.1	<i>Permanência material.....</i>	71
3.3.2.2	<i>Permanência simbólica.....</i>	73
3.3.3	<i>Aspectos psicossociais da permanência do estudante pobre.....</i>	75
3.3.3.1	<i>Macrocategoria estratégias de enfrentamento.....</i>	75
3.3.3.2	<i>Macrocategoria mecanismos de opressão.....</i>	78
4	O IMPACTO DA POBREZA MULTIDIMENSIONAL NAS VIVÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS.....	80
4.1	Ensino Superior no Brasil.....	81
4.2	Ensino Superior, meritocracia e desigualdades educativa.....	84
4.2.1	<i>A satisfação com o rendimento acadêmico no universo das assimetrias educativas.....</i>	89
4.3	Como a pobreza multidimensional se concretiza nos percursos acadêmicos?.....	93
4.3.1	<i>Universidade.....</i>	97
4.3.2	<i>Sexo biológico.....</i>	101
4.3.3	<i>Satisfação com o Rendimento.....</i>	104
4.3.4	<i>Bolsista Acadêmico.....</i>	106
4.4	Breve síntese do impacto da pobreza multidimensional.....	108
5	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: O IMPACTO DA POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE POBRE	112
5.1	A política de assistência estudantil no Brasil e no Nordeste.....	112
5.2	As políticas de democratização na UFC e na URCA.....	117
5.2.1	<i>Sistema de cotas e PAE na UFC: entre a consolidação e os desafios.....</i>	117
5.2.2	<i>A implantação do sistema de cotas e a PAE na URCA.....</i>	123
5.3	Permanência e seus desafios: encontros e desencontros com as políticas de assistência estudantil.....	130
5.3.1	<i>Dimensão material da permanência na universidade: o aperto financeiro que compromete a qualidade da formação.....</i>	134
5.3.2	<i>Dimensão subjetiva da permanência na universidade: encaixar para pertencer.....</i>	143
5.3.3	<i>Breves considerações sobre as aproximações e distanciamentos entre as políticas de assistência estudantil e as implicações psicossociais da pobreza ...</i>	150
6	OPRESSÃO E ENFRENTAMENTO A PARTIR DAS IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS DA POBREZA NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA	152
6.1	Pobreza multidimensional: identificação dos aspectos de enfrentamento e opressão.....	152
6.2	Opressão no meio acadêmico: o desvelar da discriminação cotidiana.....	155
6.2.1	<i>Motivos de discriminação cotidiana no meio acadêmico.....</i>	157
6.2.2	<i>A influência das relações sociais acadêmicas na discriminação cotidiana.....</i>	167
6.2.3	<i>Discriminação e sofrimento psíquico: vivências de opressão.....</i>	171

6.3	Enfrentar para permanecer: suporte social como categoria de base.....	178
6.3.1	<i>A relevância das redes de solidariedade na permanência acadêmica.....</i>	178
6.3.2	<i>A especificidade das estratégias de enfrentamento no Ensino Superior.....</i>	186
6.4	Breves considerações sobre os mecanismos de opressão e enfrentamento ..	197
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
	REFERÊNCIAS	212
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO <i>ON LINE</i>	235
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ETAPA QUALITATIVA	256
	APÊNDICE C – TCLE – QUESTIONÁRIO <i>ON LINE</i> (ETAPA	
	QUANTITATIVA)	258
	APÊNDICE D – TCLE - ETAPA QUALITATIVA (ENTREVISTA)	260
	APÊNDICE E – QUADRO SÍNTESE DOS TRABALHOS DA REVISÃO	
	SISTEMÁTICA	263
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE	
	ÉTICA.....	269

1 INTRODUÇÃO

“[...] acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de democratização” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 4).

As reflexões sobre a educação como direito no Brasil devem ser empreendidas no contexto de desigualdades históricas, sociais e econômicas em que foram constituídas, evidenciando a exclusão dos direitos humanos básicos de grupos historicamente privados de participação nas políticas públicas (sociais e educacionais). Os processos excludentes demonstram as causas do acesso desigual dos estudantes pobres ao sistema educacional, principalmente no que se refere à educação superior (ZAGO, 2006; ALMEIDA, 2007; ALMEIDA *et al*, 2012). Esta é fundamental como oportunidade de mobilidade social, da superação da condição de pobreza e de suas implicações, ao propiciar acesso aos níveis mais qualificados de instrução formal.

Nesses termos, Vargas (2011) afirma a importância da conclusão do nível superior para o aumento significativo de renda dos estudantes pobres, ressaltando que somos um dos países onde a diferença salarial entre os profissionais graduados e os demais trabalhadores é mais significativa. A autora constatou este fenômeno ao comparar a renda familiar enquanto ingressantes e enquanto egressos dos alunos acompanhados pela assistência estudantil da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Embora saibamos que as políticas educacionais brasileiras são constituídas nas contradições e regidas pelos ditames do regime neoliberal, ressalta-se algumas características que possibilitaram a expansão e democratização do Ensino Superior. O Plano Nacional de Educação (PNE) enquanto documento construído pelas diversas instâncias educativas, nos três entes federativos, é coordenado pelo Ministério da Educação para planejar as políticas públicas educacionais para a próxima década. Possui, entre outros desafios, o de combater as desigualdades históricas e sociais na escolaridade da população brasileira, com foco na atenção à diversidade e equidade (BRASIL, 2014). Observamos a preocupação do planejamento educacional com a necessidade de aumentar o nível de escolaridade entre os mais pobres, ao considerar que essas desigualdades se refletem no mercado de trabalho, participação e rendimento:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade

no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2014, p. 33).

O PNE busca aumentar os níveis de escolaridade entre os grupos historicamente marginalizado nas políticas educacionais, exclusão histórica que se faz ainda mais incisiva nos níveis superiores de ensino. No entanto, segundo Palácio (2012), a realidade das Universidades Públicas Federais foi revolucionada por diversas políticas e programas que objetivam garantir a equidade social e racial no acesso, permanência e sucesso nos estudos: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sistema de cotas sociais e raciais (BRASIL, 2012; BRASIL, 2016), Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAE). O ENEM aliado às outras políticas possibilitou o acesso à seleção para as vagas disponibilizadas para as universidades públicas federais, constituindo-se como importante promotor da democratização do ensino superior.

Para Dias Sobrinho (2010), a política educacional ao ser compreendida como um bem público, direito social e dever do estado, rejeita a concepção de educação como mercadoria. A educação deve servir aos interesses da sociedade e da nação, não aos dos empresários e do lucro. Para tanto, ela deve garantir variadas oportunidades de educação de qualidade a todas as camadas sociais. Ademais, a educação superior deve funcionar como um sistema articulado que, além de garantir a ampliação do acesso, garanta também uma permanência sustentável para que os estudantes pobres concluam os seus estudos com êxito e qualidade.

Neste processo, cabe problematizar o acesso massificado de alunos pobres, negros e indígenas nas universidades públicas brasileiras, proporcionado pelo sistema de cotas nas instituições federais de ensino e que reservam a metade das vagas para alunos advindos das escolas públicas, sendo a metade destas vagas de reserva destinadas para alunos com renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita. Entre esses dois grupos, há garantia de percentual destas vagas para alunos autodeclarados negros, pardos e indígenas, pessoas com deficiência, em número proporcional a estas parcelas populacionais, segundo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em cada Estado (BRASIL, 2012; BRASIL, 2016). Estas mudanças tensionam as políticas de permanência na busca de uma efetiva democratização (PASSOS; GOMES, 2014; ALMEIDA *et al*, 2012).

Ao realizar estudo sobre a democratização do ensino superior após a implementação destas políticas no âmbito das instituições federais de ensino superior, Paula (2017) refere que a taxa de concluintes entre 2000 e 2015 continua desfavorável em relação à expansão do número

das vagas e ao ingresso, principalmente após 2008, mesmo com os incentivos dados pelo REUNI e pela PNAE a partir de 2007. Ressalta que esse decréscimo da taxa de concluintes é importante indicador para visualizar a permanência, colocando as altas taxas de evasão como um dos desafios.

Já nas universidades estaduais cearenses, a política de cotas vem sendo discutida e regulamentada, a partir do tensionamento causado pela implantação do sistema de cotas no âmbito federal, o que resultou na Lei Estadual Nº 16.197, de 17 de janeiro de 2017, que institui o sistema de cotas nas instituições de ensino superior do Estado do Ceará. Essas mudanças implicam na necessidade de refletir sobre a realidade do aluno pobre e suas estratégias de enfrentamento nesse contexto, inclusive no que diz respeito aos alunos do interior do Estado, cujas condições de acesso e permanência ao nível superior tem sido ainda mais precarizadas.

Em vista disso, nesta tese serão pesquisadas duas Universidades: Universidade Federal do Ceará (UFC), instituição federal de Ensino Superior, localizada na capital do Estado, cujo sistema de reserva de vagas com base na Lei de Cotas (BRASIL, 2012) já foi implantado desde 2013 e Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade estadual situada na região do Cariri cearense, interior do Estado, cuja política de cotas foi ainda mais recentemente implantada. Na URCA, a Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD) convocou um grupo de professores para desenvolver o projeto de resolução que regulamentou a política de cotas sociais, raciais e para deficientes físicos. Este projeto foi discutido com a comunidade acadêmica e movimentos sociais a partir do I Seminário de Ações Afirmativas da URCA, realizado no dia 07 de fevereiro de 2017, no qual a autora dessa tese esteve presente. Posteriormente, o resultado destas discussões, complementadas em audiências públicas, foi agregado ao documento encaminhado para apreciação e aprovação pelo Conselho Universitário (CONSUNI).

A implantação de Cotas foi aprovada pelo CONSUNI ainda em 2017 (URCA, 2017b), ano em que a PROGRAD lançou o edital para o vestibular 2018.1, o primeiro a incluir a implementação da política de cotas (URCA, 2017a). Os primeiros cotistas chegaram no segundo semestre de 2018, no mês de julho, início do período letivo 2018.1, pois o calendário acadêmico da Universidade está em atraso devido às greves. No entanto, a coleta de informações desta pesquisa foi realizada antes da entrada dos cotistas, o que impossibilitou a pesquisa dos cotistas nesta instituição.

No Ceará, os estudantes pobres que ingressam no ensino superior público federal e estadual são advindos, majoritariamente, das regiões periféricas de Fortaleza e interioranas, a maioria egresso de escolas públicas, dentre elas, as profissionalizantes. Entretanto, Mohr *et al*

(2012) atentam para o fato de que a inclusão de alunos pobres pode ser excludente, caso não se deem as condições de permanência necessárias e ressalta a esfera pedagógica das instituições, pois precisam ser adequadas às peculiaridades dos alunos.

De forma concordante, Bertolini, Amaral e Almeida (2019) apontam a defasagem na educação básica dos estudantes egressos de escolas públicas brasileiras como um dos grandes dificultadores, entre vários outros desafios que se potencializam a partir da condição de pobreza. Portanto, a Universidade precisa se reinventar (LESSA, 2017) em suas práticas assistenciais, pedagógicas e curriculares, saberes e linguagens. Em vista disso, necessitamos refletir sobre as condições de permanência desses grupos nas universidades públicas, vislumbrando perspectivas de enfrentamento das implicações psicossociais da pobreza para uma formação de qualidade.

Nessa direção, a permanência dos alunos pobres (SANTOS, 2009) é considerada tanto em sua dimensão objetiva, o que implica nas necessidades materiais de sobrevivência e condições de estudo, quanto na sua dimensão subjetiva, relacionada aos aspectos pedagógicos, psicossociais e culturais que possibilitam o sentido de pertencer e triunfar na vida acadêmica. Nesse sentido, Almeida *et al* (2012) colocam a necessidade de avaliar a problemática da permanência a partir da interação entre as variáveis individuais e institucionais, considerando a origem social do aluno e implicando a universidade na responsabilidade para a efetiva inclusão.

Se nas variáveis pessoais do aluno, desde os recursos que possui, seu background acadêmico, sua motivação, escolha ou não como primeira opção do curso que frequenta, expectativa de carreira, facilmente é possível reconhecer o peso de tais variáveis sócio-culturais, importa verificar em que medida as *práxis* institucionais (currículo, relação com docentes, recursos...) não acabam por ter maior impacto no insucesso e abandono junto dos alunos menos favorecidos em termos sociais (ALMEIDA *et al*, 2012, p. 911).

Por outro lado, apesar das inúmeras dificuldades encontradas pelos alunos pobres, Queiroz *et al* (2015) apontam em seus estudos comparativos entre alunos cotistas e não cotistas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que não há diferenças significativas de rendimento. Confirmam este resultado a partir da revisão de literatura realizada pelos autores sobre cotas sociais e raciais desde 2001 em várias universidades brasileiras pesquisadas: UNB (Universidade de Brasília), UFLA (Universidade Federal de Lavras), UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), UFBA (Universidade Federal da Bahia), a partir das pioneiras na consolidação do sistema de cotas sociais e raciais. Os autores abalizam, ainda, as políticas afirmativas como importantes instrumentos na democratização do ensino e asseveram que: “[...] Assim, como a Lei nº 12.711 passou a ter efeitos a partir de 2013, torna-se importante aos

estudiosos do tema acompanhar a implementação da referida mudança, a fim de identificar se os efeitos almejados estarão, de fato, sendo alcançados [...]” (QUEIROZ *et al*, 2015, p. 307).

Contudo, precisa-se compreender quais mecanismos de enfrentamento e fortalecimento os alunos pobres vêm desenvolvendo na superação das adversidades, considerando que apesar delas, conseguem manter um rendimento satisfatório. Diante dessas constatações, temos a urgência em investigar as possibilidades de busca da equidade através da compreensão das mudanças estruturais e funcionais que atendam às reais necessidades da efetiva democratização (ALMEIDA *et al*, 2012), tanto nas universidades federais, quanto nas estaduais.

Ademais, Guareschi (2013) afirma a importância de se estudar os fenômenos psicossociais para compreender a exclusão, detendo-se nos aspectos ideológicos, decisivos na criação e perpetuação da exclusão como hegemônica na sociedade contemporânea. A ideologia da meritocracia é construída e mantida pelos mecanismos da competitividade, culpabilização do indivíduo e naturalização da pobreza e reverbera na cultura acadêmica durante a permanência, indo muito além do acesso. Desta forma, Zago (2006) atenta para o fato de que os alunos pobres do ensino superior público, principalmente dos cursos de alta demanda, sofrem vários processos excludentes, sustentados pelos aspectos ideológicos da meritocracia.

Nesse sentido, na vida acadêmica a competitividade exige que seja formado um grupo de excluídos, dos que têm menos possibilidades de triunfar e acompanhar. Os alunos pobres são fortemente impelidos a ingressarem neste grupo, já que a ideologia da meritocracia reforça a ideia de que eles não têm mérito, nem capacidade para conquistar este espaço reservado às elites, principalmente nos cursos de alta demanda. A culpabilização é um dos mecanismos psicossociais mais sutis na legitimação da exclusão, embasada por uma visão de ser humano e um conjunto de valores que a fundamentam, ela passa a ser um dos ingredientes da identidade social do pobre. Caracteriza-se pela atribuição de sucesso ou fracasso unicamente a questões pessoais, negligenciando os aspectos sociais e históricos dessa análise. Segundo Guareschi (2013, p.3), “[...] há uma individualização do social, e um endeusamento do individual [...] as pessoas são, individualmente, responsabilizadas por uma situação econômica adversa e injusta. Para tais teorias o social não existe.” Este mecanismo colabora para a naturalização da pobreza, no qual o aluno pobre é considerado culpado pelas condições adversas que enfrenta, negligenciando a análise de suas condições de vida e da sua realidade sociocultural.

Ademais, no acesso aos cursos de alta demanda (GÓIS, 2008) há uma construção histórica e socialmente sustentada pela ideologia da meritocracia, expressa no ideário de que os

alunos pobres não possuem mérito ou competência para estar no ensino superior público, por não terem tido uma boa formação na educação básica, o que os tornam inferiores aos demais e incapazes de obterem uma formação satisfatória. A ausência de mérito os incapacita a desenvolver as competências e habilidades acadêmicas necessárias. Esta ideologia também pode ser internalizada pelos próprios alunos pobres e sustentada pelos mecanismos de culpabilização do indivíduo e naturalização da pobreza, sem o questionamento das condições estruturais que a forjam.

Estas questões foram muitas vezes observadas a partir da minha experiência enquanto professora da URCA e aluna do doutorado, durante o estágio em docência na disciplina de Psicologia Comunitária da graduação em Psicologia da UFC, e despertaram o interesse pessoal por esta temática de pesquisa. Observações que me remeteram ao tempo da minha própria graduação, durante a qual, mesmo sem ter sido egressa de escola pública, enfrentei adversidades por ser moradora de periferia e necessitei construir muitas estratégias para me apropriar da cultura e espaço acadêmicos.

Das observações e ressignificação das próprias vivências, surgem outras questões que configuram implicações psicossociais a partir da condição de pobreza: dificuldades na convivência e participação acadêmica que abalam o sentimento de pertença; fronteiras entre grupos; vivências de humilhação e vergonha, preconceito e discriminação; defasagem na educação básica; dificuldades para trabalhar e estudar; problemas de saúde mental; diferenças culturais e sociais entre os estudantes; falta de suporte social; dispositivos de resistência, enfrentamento e fortalecimento diante das adversidades; cooperação e apoio mútuo entre estudantes.

Ademais, destaco a relevância da minha experiência no Doutorado Sanduíche na Universidade de Évora, o que me possibilitou contato com outras realidades no Ensino Superior, possibilitando diferenciadas vivências e olhares sobre este mesmo fenômeno a partir da realidade portuguesa. O estágio também oportunizou o conhecimento de outras técnicas de pesquisa, ampliando as minhas habilidades e aguçando o meu olhar enquanto investigadora.

Assim, a investigação das implicações psicossociais configura-se como uma contribuição relevante no que diz respeito à aproximação da realidade social e cultural dos estudantes em um nível de análise que supere o individual e contextualize as possibilidades de enfrentamento a partir de suas reais condições de vida, propiciando o nivelamento, contribuindo com a reflexão crítica sobre a naturalização das dificuldades e a culpabilização do estudante pobre. Compreender este contexto possibilita lutar pela transformação das adversidades encontradas para a permanência com qualidade desses estudantes no nível superior.

Assim, Dias Sobrinho (2010) acrescenta à esta problemática o fato de que a maioria das instituições de ensino superior não modificam as práticas pedagógicas, também não implementam novos currículos ao receberem alunos pobres. Ao considerar estas questões, apresentamos a seguinte pergunta de partida: Como as implicações psicossociais da pobreza impactam na permanência dos estudantes das universidades públicas do Ceará? A Figura 1 permite visualizar a problemática da tese que gerou esta indagação.

Na Figura 1, verifica-se que ao mesmo tempo em que as portas das Universidades públicas se abrem para a entrada dos estudantes pobres, a partir do processo de democratização, inúmeros desafios surgem para a permanência desses estudantes. As regras do meio acadêmico continuam a ser ditadas pelos modelos meritocráticos, ancorados nos processos de competitividade, naturalização da pobreza e culpabilização do pobre, o que deflagra processos de opressão a partir das assimetrias sociais e educacionais. No entanto, os estudantes pobres resistem e criam mecanismos de sobrevivência, desenvolve estratégias para permanecer e triunfar.

Figura 1 – Problemática e pergunta de partida da tese



Fonte: elaborado pela autora.

Nesse sentido, ao analisar a pobreza a partir de uma perspectiva multidimensional, que considera também os aspectos monetários, mas não se limita a eles ao incluir outras dimensões, como os fatores sociais, políticos, estruturais e ideológicos (XIMENES *et al*, 2014), o fenômeno de viver em contexto de pobreza é vislumbrado também quanto aos seus aspectos

psicossociais, já que este se impõe ao pobre como condição de vida, imprimindo marcas subjetivas nos mecanismos de compreensão, atuação e enfrentamento da realidade. A partir dessa especificidade, as implicações psicossociais da pobreza foram analisadas em seus mecanismos de opressão e de enfrentamento.

Para a opressão, a categoria central considerada foi a discriminação cotidiana (FREITAS *et al*, 2014), já que a relação assimétrica entre alunos pobres e não pobres é propiciadora dessas vivências opressoras, entre outras que foram abordadas de forma complementar, como a vergonha e humilhação, preconceitos e estereótipos. Em relação, aos aspectos de enfrentamento, a discussão foi ancorada no construto percepção de suporte social (GRIEP *et al*, 2005), dada a sua relevância para a minimização das limitações impostas pela precariedade de recursos, assim como nas estratégias específicas do Ensino Superior (SANTOS, 2009; CAVALCANTE, 2014).

Destarte, esta tese tem o seguinte objetivo geral: analisar como as implicações psicossociais da pobreza impactam na permanência dos estudantes. Os objetivos específicos são: compreender as vivências universitárias do estudante em situação de pobreza; analisar o impacto das políticas institucionais de permanência para o estudante pobre; analisar formas de enfrentamento e opressão das implicações psicossociais da pobreza para a permanência no ensino superior a partir da percepção dos estudantes.

Quanto à estruturação, a tese é composta pelos seguintes capítulos: o capítulo 1 foi a introdução nesta seção apresentada, por meio da qual foram apresentados o problema, objetivos, relevância e estrutura da tese. O Capítulo 2 “Percurso metodológico” se propôs a apresentar as trajetórias empreendidas na pesquisa: contextos da investigação e caracterização dos participantes; procedimentos e instrumentos para obtenção de informações; metodologias de análises dos resultados; aspectos éticos e compromisso social.

O Capítulo 3 “Permanência de estudantes pobres nas universidades públicas brasileiras: uma revisão sistemática” apresenta uma pesquisa realizada em duas bases de dados, uma de artigos científicos, a outra, de teses e dissertações brasileiras, acerca da produção da temática no Brasil. Esta revisão sistemática possibilitou situar o cenário atual sobre as questões de pesquisas e metodologias abordadas, os avanços e lacunas na construção do conhecimento sobre o objeto de pesquisa, o que auxiliou a balizar a construção da tese.

No Capítulo 4 intitulado “O impacto da pobreza multidimensional nas vivências universitárias”, cujo objetivo é compreender as vivências universitárias do estudante em situação de pobreza, foram articuladas a história de Ensino Superior e as mudanças advindas com o processo de democratização deste nível de ensino a fim de situar o contexto em que se

desenrolam as trajetórias acadêmicas analisadas na tese. Ao traçar o panorama contextual, é evidenciada a presença forte da ideologia meritocrática e o seu papel no acirramento das assimetrias educacionais e sociais. Como consequente, foi analisado o impacto da satisfação ou insatisfação com o rendimento acadêmico nas vivências de discriminação cotidiana e no equilíbrio emocional dos estudantes. Ademais, o Índice de Pobreza Multidimensional foi calculado e, a partir desta informação, foi possível identificar em que grupos há maiores níveis de pobreza (universidade – URCA ou UFC, homens ou mulheres, bolsistas ou não bolsistas, satisfeitos ou insatisfeitos com o rendimento) e quais os impactos destas diferenças no contexto nas vivências acadêmicas.

No capítulo 5 denominado “Assistência Estudantil: O Impacto da Política Institucional para a Permanência do Estudante Pobre”, o objetivo foi analisar o impacto das políticas institucionais de permanência para o estudante pobre. Assim, foi resgatado o delineamento histórico das Políticas de Assistência Estudantil no Brasil. Seguidamente, foi apresentado como estas políticas se materializam em cada uma das Universidades pesquisadas. Foram apresentadas as dificuldades vivenciadas pelos jovens nas suas trajetórias acadêmicas. Desta forma, foram observadas as aproximações e distanciamentos entre estas políticas e o enfrentamento dos desafios nas dimensões material e objetiva da permanência dos sujeitos da pesquisa.

O capítulo 6 intitulado “Opressão e enfrentamento a partir das implicações psicossociais da pobreza na trajetória acadêmica” objetivou analisar formas de enfrentamento e opressão das implicações psicossociais da pobreza para a permanência no ensino superior a partir da percepção dos estudantes. Para tanto, realizou-se a identificação das formas de opressão e enfrentamento relacionadas a maiores índices de pobreza. Desta forma, analisou-se a discriminação cotidiana como mecanismo de opressão, seus motivos e consequentes para a saúde mental. Por outro lado, e de forma complementar, analisa-se a relevância da formação das redes de solidariedade, através do construto suporte social, assim como da construção das estratégias específicas do Ensino Superior para o enfrentamento das adversidades do meio acadêmico.

Por fim, as “Considerações finais” sintetizam as contribuições dadas para o alcance dos propósitos da tese, ao buscar interligar os principais achados da pesquisa, ao tempo em que aponta as facilidades e dificuldades encontradas, as contribuições teóricas, metodológicas e sociais da tese para o campo de saber psicológico, suas limitações e sugestões de pesquisas futuras para aprofundamento das questões trazidas por esta investigação, dado o caráter complexo e ilimitado do saber.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

“[...] A metodologia não consiste num pequeno número de regras. É um amplo conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas. As escolhas são efetuadas em função dos objetivos das pesquisas e das características das instituições.” (THIOLLENT, 1984, p. 46).

Esse capítulo se propõe a apresentar o percurso metodológico da pesquisa, a trajetória percorrida para o alcance dos resultados. Apresenta-se a abordagem metodológica utilizada, o contexto de pesquisa e perfil da amostra, as técnicas de construção das informações, procedimentos adotados, técnicas para análise das informações, aspectos éticos e compromisso social da pesquisa.

Ademais, para Thiollent (1984), a pesquisa que é caracterizada pelo compromisso ético-político de transformação da realidade social injusta e opressora, deve caracterizar-se pela reestruturação, superando a mera descrição e avaliação dos fenômenos. Nesta perspectiva, ela é conscientizadora não só após a obtenção e análise das informações, mas durante o seu processo de produção. A pesquisa engajada ressignifica as informações obtidas na perspectiva do conhecer e agir racional, sendo deflagradora da problematização da situação pesquisada e geradora de perspectivas de mudanças. Pretende-se, a partir dos resultados dessa tese, fomentar debates e reflexões acerca da permanência do estudante pobre no contexto acadêmico.

2.1 Abordagem metodológica

A pesquisa realizada utilizou metodologia mista (SCHOONENBOOM; JOHNSON, 2017), pois buscou compreender o impacto das implicações psicossociais da pobreza para os estudantes pobres, objeto que requer ambas dimensões de análise. Para Haguette (1988), os métodos qualitativos e quantitativos não se opõem, pelo contrário, são complementares, sendo sua escolha orientada pelo objeto da investigação, balizando a perspectiva metodológica por ele requerida.

Uprichard e Dawney (2019) reiteram a importância de métodos mistos para explorar fenômenos sociais complexos, como o propósito desta tese, ao asseverar sobre a potencialidade da análise de informações a partir da integração dos resultados quantitativos e qualitativos. Para estes autores, este é o principal ponto da metodologia, já que seu objetivo é gerar dados a partir de diferentes fontes, promovendo a interação entre eles para melhor visualizar o fenômeno a partir de sua multidimensionalidade.

A pesquisa qualitativa trabalha com significados, motivos, crenças, valores e atitudes compreendidos em espaços complexos de fenômenos e processos (MINAYO, 2012; 2002), os quais não podem ser reduzidos unicamente à esfera quantitativa. Ao aprofundar-se no mundo dos significados de ações e relações humanas, a abordagem qualitativa considera a importância das determinações e transformações dadas pelos sujeitos no processo social.

A pesquisa quantitativa possibilita a apreensão dos dados da realidade a partir de uma abordagem objetiva (AUGUSTO, 2014). Ao viabilizar a visualização e comparação dos dados, através da linguagem matemática, permite uma análise diferenciada e complementar à qualitativa, inferindo nexos e causalidades a serem aprofundadas nas análises qualitativas, o que possibilita abranger a complexidade dos fenômenos (GÜNTHER, 2006).

Ademais, para Greene, Caracelli e Graham (1989), as pesquisas que envolvem métodos mistos podem alcançar as seguintes dimensões: credibilidade, contextualização, ilustração, construção de novos referenciais e estratégias a serem aplicadas a partir dos resultados, confirmação e descoberta de diversidade de perspectivas. Estas características possibilitam uma melhor visualização e potencialização dos dados de pesquisa a partir da escolha da abordagem mista.

Este estudo envolveu a coleta de dados quantitativos como precedente aos qualitativos. Desta forma, a análise dos dados do questionário balizou o redimensionamento das perguntas da entrevista, tendo como consequência a interdependência da construção de informações. Contudo, a análise foi realizada a partir da interação entre os resultados quantitativos e qualitativos, caracterizando desenho interativo e emergente (SCHOONENBOOM; JOHNSON, 2017), na busca da complexidade requerida pelo fenômeno em investigação.

Portanto, os seguintes pontos de integração (UPRICHARD; DAWNEY, 2109) dos dados quantitativos e qualitativos foram visualizados: conexão de análise dos dados quantitativos para o redimensionamento da coleta das informações qualitativas, combinação da análise dos dois conjuntos de informações, uso da fundamentação teórica para unir a análise e discussão dos dados qualitativos e quantitativos. A seguir, foi explicitado o contexto e participantes da pesquisa.

2.2 Contextos e participantes da investigação

Os sujeitos da investigação são os estudantes pobres da Universidade Federal do Ceará (*Campi* localizados em Fortaleza, Ceará) e os da Universidade Estadual do Cariri (*Campi*

localizados na Região do Cariri cearense). No entanto, os critérios para inclusão destes alunos foram diferenciados nas duas Universidades, conforme descrição que se segue.

Na etapa quantitativa foram investigados 251 alunos e na etapa qualitativa foram entrevistados 8 estudantes. Na etapa quantitativa, constituiu-se amostra do tipo não probabilística, por conveniência (MAROTTI *et al*, 2008), já que não possui rigor estatístico na quantificação e seleção dos participantes. A pesquisa foi amplamente divulgada nas redes sociais e espaços acadêmicos, portanto os participantes se voluntariavam no preenchimento do questionário.

Quanto à etapa qualitativa, a última pergunta do questionário era referente ao desejo ou não de participar da entrevista, caso manifestassem interesse em participar, os sujeitos eram contactados posteriormente para agendá-las. No entanto, no Curso de Medicina, importante para a temática da tese, nenhum dos sujeitos que respondeu o questionário, se disponibilizou em responder a entrevista, o que demandou busca ativa por meio de contato com professora do curso e divulgação nas redes sociais. Foram escolhidos para participarem da etapa qualitativa, um sujeito de cada curso de alta demanda, de forma a buscar a representatividade e diversidade entre as unidades acadêmicas de cada uma das Universidades.

A opção por pesquisar os cursos de alta demanda na etapa qualitativa justifica-se pelo fato de que nesses contextos, marcados pela elitização (PASSOS; GOMES, 2014), as diferenças sociais entre os alunos são ainda mais deflagradoras das implicações psicossociais da pobreza. Zago (2006) realizou investigação com estudantes pobres em vários cursos e ao considerar a diferença da variável “curso” na permanência dos alunos, verificou que nas graduações de menor prestígio ocorre uma homogeneização segregadora, na qual a maior parte dos alunos está em condições de desvantagem socioeconômica. Já nos cursos de alto prestígio, há uma heterogeneidade bem acentuada para os alunos pobres.

Góis (2008) caracteriza dois critérios que demarcam os cursos universitários como cursos de alta valoração social: o critério de mérito e o critério de demanda. O mérito do curso relaciona-se à formação para profissões socialmente valorizadas, de grande importância no imaginário social, como Medicina, Direito e Engenharias. Já o de demanda, refere-se à maior busca e concorrência para o ingresso no vestibular. Esse critério de ingresso foi utilizado na URCA. No caso da UFC, a alta demanda se configura pela nota da linha de corte no Sistema de Seleção Unificada (SISU), critério utilizado para a escolha do curso.

2.2.1 Universidade Federal do Ceará

A UFC caracteriza-se como uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Fundada em 1954, é sediada em Fortaleza, atuando em todo o território do Ceará. É composta por sete *campi*, nos quais tem praticamente todas as áreas do conhecimento. Entre estes, três estão localizados no município de Fortaleza: *Campus* do Benfica, *Campus* do Pici e *Campus* do Porangabuçu. As Unidades Acadêmicas são: Centro de Ciências; Centro de Ciências Agrárias; Centro de Humanidades; Centro de Tecnologia; Faculdade de Direito; Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade; Faculdade de Medicina; Instituto de Ciências do Mar; Instituto de Cultura e Arte; Instituto de Educação Física e Esportes; Instituto Universidade Virtual. O ingresso se dá pelo SISU, através do ENEM, sendo metade das vagas reservadas aos cotistas, alunos egressos de escolas públicas.

Na UFC, investigamos alunos cotistas. Esses alunos satisfizeram os seguintes critérios: estar regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial dos *Campi* localizados em Fortaleza; ser aluno cotista; ter mais de 18 anos; ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Já na etapa qualitativa, foram utilizados os seguintes critérios: ser cotista, estar regularmente matriculados nos cursos de graduação presenciais dos cursos de alta demanda dos *Campi* da UFC localizados em Fortaleza, ter mais de 18 anos e ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram entrevistados 1 aluno de cada curso de alta demanda, de acordo com a linha de corte do SISU, buscando contemplar a diversidade de Unidades Acadêmicas que concentram cursos de alta demanda da UFC de Fortaleza, totalizando 4 sujeitos: Vitória (PSI.UFC), 01 estudante do Centro de Humanidades (Curso de Psicologia); João (ENG.UFC), 01 estudante do Centro de Tecnologia (Curso de Engenharia da Computação); Pedro (ADM.UFC), 01 estudante do Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade (Curso de Administração); Maria (MED.UFC), 01 estudante da Faculdade de Medicina (Curso de Medicina).

Os nomes dos sujeitos participantes das duas instituições na etapa qualitativa foram tratados de forma fictícia, a fim de respeitar os procedimentos éticos. Vale ressaltar que um dos critérios para esta etapa seria ter respondido previamente ao questionário de pesquisa. No entanto, vale lembrar que a entrevistada do Curso de Medicina não havia respondido ao instrumento, tendo sido contactada devido à importância do seu curso para a temática, pois nenhum dos sujeitos desta graduação que já haviam participado da etapa quantitativa concordaram em participar da qualitativa. Portanto, embora os outros 7 participantes tenham satisfeito esta pré-condição, ela deixou de ser critério de participação.

2.2.2. Universidade Regional do Cariri

A URCA, fundada em 1987, é uma das três universidades estaduais do Ceará e constitui-se como instituição de referência na formação superior da região do Cariri cearense, sendo articuladora entre o ensino superior o desenvolvimento regional, com destacado pioneirismo na interiorização do ensino superior. Possui *campi* situados nessa região, nas cidades de Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha, Campos Sales, Missão Velha e Iguatu. Os estudantes da URCA são, majoritariamente, alunos pobres marcados por inúmeras dificuldades de acesso e permanência nos estudos, advindos também das regiões interioranas distritais, denominados sítios, alguns deles localizados em outros estados, como Pernambuco e Piauí. Até a realização da coleta de dados, no primeiro semestre de 2018, os primeiros alunos cotistas ainda não haviam ingressado na URCA, no entanto a política de cotas já foi implementada, conforme descrito no capítulo 4.

Os critérios de participação para a etapa quantitativa foram: declarar no questionário de pesquisa renda familiar (até 2 SM) e/ou ser egresso de escola pública e/ou participar ou ter participado dos Programas de Bolsas de Assistência Estudantil da Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE). Um desses três critérios pôde ser demonstrativo da condição de pobreza entre os estudantes, já que os cotistas ainda não tinham ingressado na universidade. Os outros critérios foram: estar regularmente matriculados nos cursos presenciais de graduação dos *campi* da URCA; ter mais de 18 anos, ter assinado o TCLE.

Já as condições para participação na etapa qualitativa foram: participar ou ter participado dos Programas de Bolsas de Assistência Estudantil da PROAE e/ou declarar no questionário de pesquisa renda familiar (até 2 SM) e/ou ser egresso de escola pública. Um desses três critérios pôde ser demonstrativo da condição de pobreza entre os estudantes, assim como na etapa quantitativa, seguem os outros critérios: estar regularmente matriculados nos cursos presenciais de graduação de alta demanda dos *campi* da URCA; ter mais de 18 anos, ter assinado o TCLE. Os cursos de alta demanda foram classificados de acordo com a concorrência divulgada no último vestibular que antecedeu à coleta de dados, buscando a diversidade entre os centros acadêmicos que concentram cursos de alta demanda da instituição.

Foram entrevistados 04 alunos, sendo 01 de cada um dos cursos de alta demanda da URCA: Laura (DRT.URCA), 01 estudante do Curso de Direito; Carol (ENF.URCA), 01 estudante do Curso de Enfermagem; Francisco (ENG.URCA), 01 estudante do Curso de

Engenharia de Produção; Cícera (PED.UFC), 01 estudante do Curso de Pedagogia. Este último curso foi escolhido por representar o curso mais concorrido entre as licenciaturas da URCA, dada a importância que a formação de professores tem para a instituição. Os cursos foram identificados a partir da concorrência. Assim como os estudantes da UFC, os da URCA tiveram os seus nomes protegidos.

2.2.3 Caracterização dos participantes

A amostra trabalhada nas vertentes quantitativa e qualitativa foi caracterizada e analisada como única, incluindo as duas universidades, já que há uma representação satisfatória dos sujeitos entre as instituições, o que permite visualizar a realidade de ambas. No entanto, foram apresentadas separadamente em cada etapa de pesquisa.

2.2.3.1 Etapa quantitativa

A amostra quantitativa (N=251) foi composta por 60% de alunos (n=152) da UFC e, 40% (n=99) de alunos da URCA. A Tabela 1 demonstra o perfil geral dos participantes da etapa quantitativa.

Tabela 1 – Perfil geral dos participantes da etapa quantitativa

CARACTERÍSTICA	INFORMAÇÃO	DADOS
Escola de Origem	Escolas públicas	f=91%; n=228
Idade dos sujeitos	Jovens, 18 a 23 anos	f=80%; n=202
Gênero	Predominância das Mulheres	f=64%; n=161
	Homens	f=36%; n=90
Raça/Etnia	Negros (somatório de pretos e pardos; IBGE)	f=76%; n=192
Experiência em um curso de graduação	Primeira vez	f=81%; n=202
Unidade Acadêmica	Humanidades	f=22%; n=57
	Centro de Ciências	f=17%; n=42
	Centro de Saúde	f=14%; n=34
Anos de escolaridade do pai	Até 4 anos de estudo	f=26,3%; n=66
Anos de escolaridade da mãe	Mais de 12 anos de estudo	f=23,9%; n=60
Atividade remunerada	Bolsa remunerada	f=49%; n= 122
	Não têm remuneração	f=37%; n=93
Renda Pessoal e Renda Familiar	Alunos trabalhadores	f=14%; n=36
	Renda Pessoal de até 1 SM	f=72%; n=180
Origem	Renda Familiar entre 1 e 2 SM	f=65%; n= 163
	Quase um quarto têm origem rural	f=24%; n=61

Moradia	Mudaram de residência	f=35%; n=87
	Moram em residência universitária ou com outros estudantes	f=17%; n=43

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: SM=Salário Mínimo, correspondia a R\$ 953,00 à época da coleta de dados.

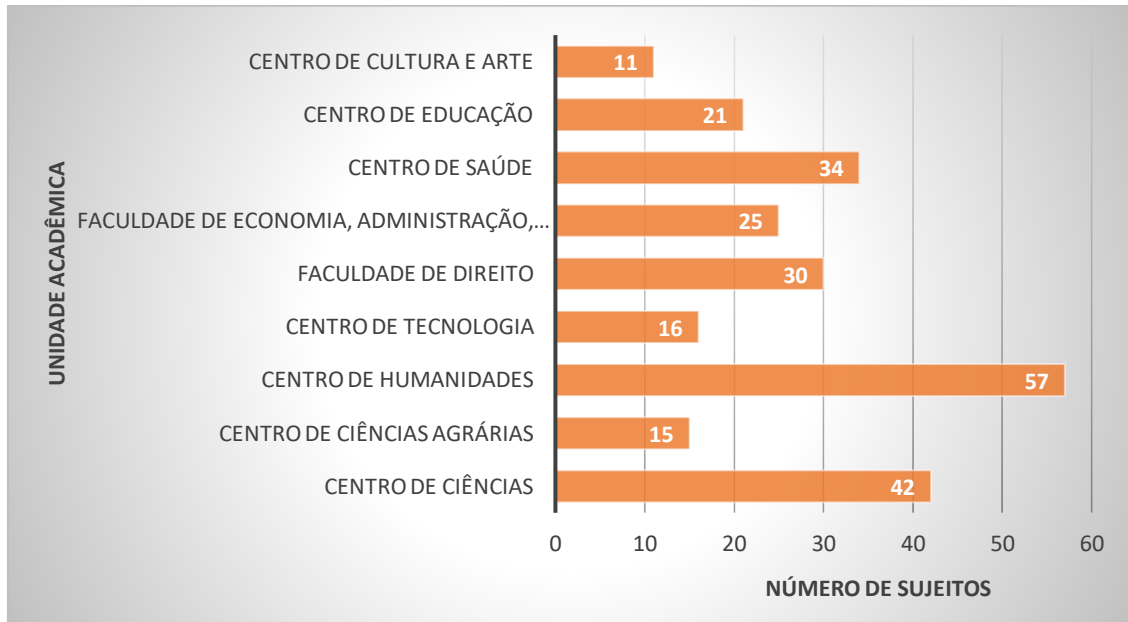
Conforme Tabela 1, a maioria dos estudantes participantes da etapa quantitativa cursaram o Ensino Médio em escola pública, sendo que 85% (n=212) estudaram em escolas públicas estaduais, com ou sem frequência de cursinho, e 14 estudantes são egressos de escolas públicas federais (f=6%), com ou sem frequência de cursinho, apenas 22 sujeitos (f=9%) são egressos de escola particular, apesar do fato de que na URCA os alunos cotistas já foram selecionados, mas ainda não chegaram, o que é um indício de que os sujeitos respondentes são estudantes pobres.

Observa-se também uma predominância entre os ingressantes da UFC pelas cotas sociais (f=55%), nas duas modalidades, egressos de escola pública independente da renda (f=22%; n=54) ou com renda familiar igual/inferior a 1,5 salário mínimo (f=33%; n=83) e nas cotas raciais, que também satisfazem os critérios de egressos da escola pública, com ou sem o critério de renda, porém acrescidos ao recorte de raça/etnia (f=5%; n=12).

Há uma baixa escolaridade entre os pais e mães dos respondentes, de acordo com a Tabela 1. A pesquisa da FONAPRACE (2016) compara a escolaridade entre pais e filhos, considerando que esses por serem estudantes de graduação têm ensino superior incompleto. No país, em 2014, 65,13% dos graduandos têm mães e 68,08% dos graduandos têm pais, cuja escolaridade é inferior à deles. No Nordeste, esse índice chegava a 71,87% e 73,94%, respectivamente. Esse dado demonstra claramente a importância da escolaridade familiar como um dos parâmetros de pobreza desse novo perfil de aluno que vem se configurando, impactando na democratização do acesso ao ensino superior da classe trabalhadora a partir da política de Cotas (BRASIL, 2012).

Outra informação relevante para visualizar a abrangência da pesquisa é a representatividade dos estudantes entre as diversas unidades acadêmicas, sendo que a maioria está situada no Centro de Humanidades, com expressão significativa de estudantes do Centro de Saúde, o que inclui o curso de Medicina, e do Centro de Tecnologia, conforme Gráfico 1. As unidades acadêmicas forma divididas conforme a UFC, já que possui mais áreas de conhecimento, no entanto alguns cursos foram agrupados de forma a facilitar a visualização dos dados, conforme descrito no procedimento.

Gráfico 1 – Unidades Acadêmicas



Fonte: elaborado pela autora.

Podemos concluir que a maior parte dos sujeitos da amostra quantitativa da pesquisa são jovens (18 a 23 anos), autodeclarados pardos, a maioria do gênero feminino, representam estudantes de diversos cursos, em várias áreas do conhecimento, especialmente representados nas unidades acadêmicas de Humanidades, Ciências e Saúde, sendo que a maioria ingressou pela primeira vez em curso de graduação.

2.2.3.2 Etapa qualitativa

Quanto aos participantes da etapa qualitativa, a amostra foi composta por 8 estudantes, distribuídos igualmente em cada universidade, sendo 4 cotistas da UFC e 4 ingressos por vestibular da URCA, já que a política de cotas estava em fase de implementação no momento da coleta de dados. Foram 5 participantes do sexo biológico feminino e 3 do sexo biológico masculino, com idades que variam entre 18 e 31 anos, sendo que sete deles têm até 23 anos, sendo considerados jovens. Os cursos participantes na UFC foram: Medicina, Engenharia da Computação, Psicologia e Administração. Na URCA foram: Enfermagem, Direito, Engenharia de Produção e Pedagogia.

Os estudantes frequentavam do 5º ao 8º semestre, sendo que 7 deles já percorreram mais de 4 semestres no curso. A maioria dos estudantes é bolsistas, 1 é trabalhador, 1 voluntário no laboratório e 1 recebe auxílio emergencial da Pró Reitoria de Assistência Estudantil da UFC (PRAE). A metade dos estudantes são os primeiros da família a ingressarem no Ensino Superior. Em seguida, apresenta-se de forma sintética a trajetória de cada sujeito.

Carol (ENF.URCA): Estudante do curso de Enfermagem da Unidade Descentralizada da URCA, no município de Iguatu, branca, sexo biológico feminino, 20 anos, egressa de escola pública. Bolsista de Assistência Estudantil, Carol ingressou através do vestibular em 2016 e no momento da entrevista estava no 5º semestre. Ela precisou mudar de sua residência, pois morava em uma cidade que dista aproximadamente uma hora da universidade. Atualmente mora bem próximo ao *campus*, em uma casa com outros estudantes e faz a maior parte das refeições no Restaurante Universitário (RU).

Cícera (PED.URCA): Estudante do Curso de Pedagogia do *campus* do Pimenta da URCA na Cidade do Crato, do sexo biológico feminino, preta, 30 anos, aluna-trabalhadora, Cícera ingressou na universidade em 2017 e no momento da entrevista estava no 2º semestre. Ela concluiu o Ensino Médio com 17 anos, fez vestibular e não passou. Devido à morte dos pais, teve que ingressar rapidamente no mercado de trabalho. Ingressou na Universidade aos 30 anos, atualmente é Técnica em Segurança do Trabalho.

João (ENG.UFC): Estudante de Engenharia da Computação do *campus* do Pici da UFC em Fortaleza, ingresso em 2017 por cotas sociais (Escola pública e Renda Familiar), branco, sexo biológico masculino, atualmente é voluntário em laboratório do curso, no momento da entrevista estava no 4º semestre. João é egresso de escola pública estadual profissionalizante, não precisou fazer cursinho preparatório para fazer o ENEM, e mora em um município na Região Metropolitana de Fortaleza.

Laura (DRT.URCA): Estudante do Curso de Direito do *campus* da URCA na Cidade do Crato, ingressa em 2014, 21 anos, preta, do sexo biológico feminino, mãe. Laura é egressa de escola pública, não passou no vestibular da primeira vez e precisou fazer um cursinho preparatório na rede privada. Na metade do curso teve um filho, mudou do turno diurno para o turno noturno. Atualmente é bolsista de extensão. No momento da entrevista estava no 9º semestre.

Pedro (ADM.UFC): Estudante do Curso de Administração do *campus* do FAECC da UFC em Fortaleza, 22 anos, sexo biológico masculino, branco. Pedro é aluno egresso de escola pública estadual e precisou fazer um cursinho na rede privada para passar no ENEM. Ele tem origem rural de uma cidade no interior do Estado e precisou mudar de residência, ele e seus

familiares, sendo a primeira pessoa da família a cursar o Ensino Superior. Ingresso por cotas sociais (escola pública) em 2016, bolsista de extensão, cursava o 6º semestre no momento da entrevista.

Vitória (PSI.UFC): Estudante do Curso de Psicologia do *campus* de Humanidades da UFC em Fortaleza, ingressa por cotas sociais (escola pública e renda familiar) e cotas raciais, 21 anos, preta, sexo biológico feminino. Vitória estudou o Ensino Médio em escola pública, frequentou cursinho preparatório em paralelo para ingressar na Universidade, o que ocorreu em 2015. É bolsista de iniciação científica e no momento da entrevista cursava o 7º semestre.

Francisco (ENG.URCA): Estudante do curso de Engenharia de produção no *campus* de Crajubar em Juazeiro do Norte, 18 anos, pardo, sexo biológico masculino, ingressou através do vestibular da URCA em 2017. Ele é egresso de escola pública estadual em período integral, passou no vestibular da primeira vez e no momento da entrevista estava no 4º semestre. Bolsista de Assistência Estudantil, Francisco tem origem rural e vem de uma cidade do Estado de Pernambuco, mora em uma casa com outros estudantes da sua comunidade.

Maria (MED.UFC): Estudante do Curso de Medicina do *campus* Porangabussu da UFC em Fortaleza, ingressa por cotas sociais (escola pública e renda familiar), 23 anos, branca, sexo biológico feminino. Maria é egressa de escola pública, frequentou cursinho preparatório gratuito na UFC, depois conseguiu uma bolsa em uma escola privada, na qual estudou por dois anos até ingressar na Universidade, o que ocorreu em 2015. No momento da entrevista cursava o 7º semestre, não tem nenhum tipo de bolsa e solicita semestralmente o auxílio emergencial da PRAE. Sua mãe e ela tiveram de sair da sua cidade no interior do Estado, para vir morar em Fortaleza, a fim de possibilitar que ela frequentasse os cursinhos preparatórios e a Universidade.

Em geral, os estudantes participantes das entrevistas, sendo cotistas ou não, podem ser considerados jovens que vivem em contexto de pobreza nos cursos de alta demanda das universidades pesquisadas. As trajetórias de vida deles demonstraram algumas implicações psicossociais da pobreza, conforme ilustrado nos capítulos.

2.3 Técnicas para construção de informações

As técnicas para construção de informações foram as seguintes: questionário online, e entrevistas semiestruturadas. Elas foram combinadas, de forma a alcançar o objetivo principal do estudo, analisar como as implicações psicossociais da pobreza impactam na permanência dos estudantes. Detalhou-se os instrumentos em cada uma das etapas.

2.3.1 Etapa Quantitativa

Fife-Schaw (2014) considera o questionário como uma técnica de coleta de dados de fácil aplicabilidade, baixo custo e que permite a amostragem de um maior número de pessoas, traz ainda a vantagem de ter um maior alcance à amostra, assim como a necessidade de autopreenchimento, critério de aplicabilidade compatível com o nível de instrução e a habilidade da amostra de jovens universitários. O questionário foi utilizado na modalidade *on-line*, através da divulgação do link do formulário *Google* e as informações foram automaticamente compiladas na planilha *excel* desta plataforma e, posteriormente, transferida para o *software* de análise de dados.

Para fins da nossa pesquisa, o questionário possibilitou analisar o IPM (Índice de Pobreza Multidimensional) e a visualização das categorias de enfrentamento (suporte social, integração social) e opressão (discriminação, vergonha e humilhação) das implicações psicossociais da pobreza para a permanência no ensino superior a partir da percepção dos estudantes. O questionário (APÊNDICE A) foi construído com os seguintes instrumentos: Questionário de Pobreza Multidimensional (XIMENES *et al*, 2016); dois agrupamentos de itens, Motivos Externos de Humilhação, Relação Humilhação/Prejuízo, do Instrumento de Vergonha e Humilhação (ZAVALETA, 2007); Escala Reduzida de Suporte Social (EPSS-R; SIQUEIRA, 2008); Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES-R; DINIZ, 2009; DINIZ; PINTO, 2005; cf., também, DINIZ, 2017); e Escala de Discriminação Quotidiana (EDC; WILLIAMS *et al*, 1997).

2.3.1.1 Índice de Pobreza Multidimensional (IPM)

Na análise quantitativa da pobreza, segundo a perspectiva multidimensional, utilizou-se o cálculo do Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) para mensurar a complexidade desse fenômeno, considerando suas diversas dimensões. O questionário de investigação do IPM, na perspectiva adotada nessa tese, foi criado a partir de um grupo de discussão de professores e de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal do Ceará. Nessa última Universidade, o NUCOM (Núcleo de Psicologia Comunitária) construiu um instrumento de mensuração do IPM para a pesquisa “Impactos da pobreza no desenvolvimento da saúde comunitária: avaliação psicossocial de comunidades rurais nas regiões Nordeste, Norte e Sul”, que inclui no caso específico dessa pesquisa, além de acesso a bens, novos itens relacionados à dimensão subjetiva da pobreza. (XIMENES *et al*, 2017).

Para verificar o IPM dos estudantes universitários, foram englobadas cinco principais dimensões: Educação, Trabalho e Renda, Saúde, Habitação e Aspectos Subjetivos da pobreza, cujos indicadores estão descritos na Tabela 2. Desta forma, e de acordo com Picolotto (2006), faz-se necessário apresentar o quadro com cada uma das dimensões trabalhadas no IPM, seus indicadores, valores e os pontos de corte.

Tabela 2 – Estrutura do Índice de Pobreza Multidimensional (continua)

Dimensão	Indicador	Valores das categorias de resposta para construção do IPM	Ponto de Corte de Identificação da Pobreza por item do indicador
Educação	Quanto tempo seu pai frequentou a escola?	Nunca frequentou=1	1=Pobre
		Até 5 anos (Ensino Fundamental Incompleto)=1	0,75=Pobre
		De 6 a 9 anos (Ensino Fundamental Incompleto ou Completo)=2	0,5=Pobre
		De 10 a 12 anos (Ensino Médio Completo ou Incompleto) = 3	0,25=Não pobre
		13 anos ou mais (Ensino Superior)=4	0=Não pobre
	Quanto tempo sua mãe frequentou a escola?	Nunca frequentou=1	1=Pobre
		Até 5 anos (Ensino Fundamental Incompleto)=1	0,75=Pobre
		De 6 a 9 anos (Ensino Fundamental Incompleto ou Completo)=2	0,5=Pobre
		De 10 a 12 anos (Ensino Médio Completo ou Incompleto)=3	0,25=Não pobre
		13 anos ou mais (Ensino Superior)=4	0=Não pobre
	Na sua família, alguém já frequentou o Ensino Superior?	Não=0	1=Pobre
		Sim=1	0=Não pobre
	Em que escola você concluiu o EM (ENEM, 2016)?	Pública estadual=1	1=Pobre
		Pública federal=2	0,66=Pobre
Particular e Pública=3		0,33=Não pobre	
L		Particular=4	0=Não Pobre
O curso em que você se inscreveu foi sua primeira opção?	Não=0	1=Pobre	
	Sim=1	0=Não pobre	
A sua residência é (XIMENES <i>et al</i> , 2017):	Residência Universitária=0	1=Pobre	
	Ocupação=1	1=Pobre	

Habitação		Cedida=2	1=Pobre
		Alugada=3	0,33=Não pobre
		Própria=4	0=Não Pobre
	A entrada no Ensino Superior resultou em uma mudança de residência?	Sim=0	1=Pobre
		Não=1	0=Não pobre
	De que tipo de região você vem?	Rural=0	1=Pobre
		Urbana=1	0=Não pobre
Trabalho e Renda	Quantidade de bens duráveis (XIMENES <i>et al</i> , 2017):	0=0 a 4 bens duráveis	1=Pobre
		1=5 ou mais bens duráveis	0=Não pobre
	Atualmente, você está exercendo algum tipo de trabalho remunerado?	Não tenho remuneração=0	1=Pobre
		Bolsa acadêmica remunerada=1	0,66=Pobre
		Trabalho integral=2	0,33=Não pobre
		Trabalho parcial = 3	0=Não pobre
	Qual o valor aproximado da sua Renda pessoal (XIMENES <i>et al</i> , 2017)?	Sem rendimento ou até R\$ 159,00=0	1=Pobre
		De R\$ 159,00 até R\$ 238,50=1	0,75=Pobre
		De R\$ 238,50 até R\$ 477,00=2	0,5=Não pobre
		De R\$ 477,00 até R\$954,00 = 3	0,25=Não pobre
		Mais de R\$ 954,00=4	0=Não Pobre
	Qual o valor aproximado da sua renda familiar (XIMENES <i>et al</i> , 2017)?	Menos de 1 SM=0	1=Pobre
		Entre 1 e 2 SM=1	0,75=Pobre
		Entre 3 e 4 SM=2	0,5=Não pobre
		Entre 4 e 5 SM=3	0,25=Não pobre
		Mais de 4 SM=4	0=Não Pobre
	Você está tendo dinheiro suficiente para as despesas mais importantes durante o Ensino Superior?	Sim=1	1=Pobre
	Não=0	0=Não pobre	
Você já precisou pedir dinheiro para poder comprar material na Universidade?	Sim=1	1=Pobre	
	Não=0	0=Não pobre	
Saúde	Normalmente, onde você faz a maior parte das suas refeições?	RU=0	1=Pobre
		Amigos=1	1=Pobre
		Residência=2	0,5=Não pobre
		Restaurantes=3	0=Não pobre
		Outros=4	0=Não pobre
	Você consegue atendimento médico ou de outros profissionais da saúde quando precisa (PICOLOTTO, 2006; QIZILBASH, CLARK, 2005)?	0=Nunca	1=Pobre
		1=Poucas vezes	0,66=Pobre
	2=Frequentemente	0,33=Não-pobre	
	3=Sempre	0=Não-pobre	
	Sim=1	1=Pobre	

	Você deixou de utilizar algum serviço de saúde por não ter dinheiro para pagar o transporte (MOURA JR, 2016)?	Não=0	0=Não pobre
	Quantas refeições você costuma fazer por dia (PICOLOTTO, 2006)?	0=Uma	1=Pobre
		1=Duas	0,66=Pobre
		2=Três	0,33=Pobre
		3=Quatro ou Mais	0=Não-pobre
	Humilharam você por sua Renda (ZAVALETA, 2007)?	Sim=1	1=Pobre
		Não=0	0=Não pobre
Aspectos Subjetivos	Quando você precisa, pode contar com alguém que... Empreste dinheiro a você (SIQUEIRA, 2008):	Nunca=0	1=Pobre
		Poucas Vezes=1	1=Pobre
		Frequentemente=2	0=Não pobre
		Sempre ou quase sempre=3	0=Não pobre
	Quando você precisa, pode contar com alguém que... Forneça alimentação quando você precisa (SIQUEIRA, 2008):	Nunca = 0	1= Pobre
		Poucas Vezes = 1	1= Pobre
		Frequentemente = 2	0 = Não pobre
		Sempre ou quase sempre = 3	0 = Não pobre
	Você acredita que a falta de dinheiro prejudica: Entrar na Universidade (ZAVALETA, 2007).	Sim = 1	1= Pobre
		Não = 0	0 = Não pobre
Qual considera ser o principal motivo para essas situações de discriminação. Assinale a opção que parece mais adequada a você: Nível econômico (FREITAS <i>et al</i> , 2015).	Sim = 1	1= Pobre	
	Não = 0	0 = Não pobre	

Fonte: adaptado de Moura Jr (2016).

Foram escolhidas variáveis que contemplassem a especificidade da pobreza no Ensino Superior para cada uma dessas dimensões, cuja pontuação foi estabelecida através da metodologia *fuzzy*. Moura Jr (2016, p.69) evidencia a importância do uso dessa metodologia na mensuração do IPM:

[...] a metodologia *fuzzy* identifica a posição de cada indivíduo de acordo com o grau de realização do indicador que está sendo mensurado, necessitando cada indicador ou variável ser entendida como um funcionamento que está sendo representado. As variáveis dicotômicas estão relacionadas aos valores: 0 = não pertencente; e 1 = pertencente, podendo ser concebidas a partir de uma função linear em que os valores são equidistantes e diretamente proporcionais entre os elementos existentes.

Desta forma, o construto IPM Total foi calculado a partir da média aritmética simples dos 18 índices descritos na Tabela 2. Assim como, cada um dos construtos das 5 dimensões (IPM Educação, IPM Trabalho e Renda, IPM Moradia, IPM Saúde e IPM Aspectos subjetivos) foi calculado a partir da média aritmética dos seus respectivos índices, divididos entre elas conforme Tabela 2.

2.3.1.2 Escala de vergonha e humilhação

A Escala de Vergonha e Humilhação de Zavaleta (2007) foi adotada a fim de verificar de que forma os participantes percebem os motivos de humilhação, e a relação entre a condição de pobreza e os fatores de humilhação-prejuízos por vivenciar estes contextos. Portanto, foram trabalhados dois agrupamentos de fatores.

O primeiro agrupamento consistiu em Motivos para as Situações de Humilhação, para os quais foram elencados vários motivos não mutuamente excludentes, como gênero, cor, renda, etc. O segundo agrupamento relacionou-se às Experiências Externas de Humilhação-Prejuízo, no qual se avaliou a percepção do sujeito sobre os prejuízos consequentes da falta de dinheiro em relação aos seguintes itens: conseguir emprego, ser atendido nos serviços públicos, entrar na escola e entrar na Universidade. Para apoiar as análises, foram trabalhadas as frequências de cada relação humilhação-prejuízo, assim como os motivos de humilhação, índices que foram subsídios para as discussões sobre os mecanismos de opressão a partir da condição de pobreza.

2.3.1.3 Escala de Percepção de Suporte Social – versão reduzida (EPSS-r)

A Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS-r; SIQUEIRA, 2008) tem o objetivo de avaliar a rede de suporte social a partir da percepção dos sujeitos. A versão reduzida (NEPOMUCENO *et al*, 2019, no prelo) foi utilizada nessa tese e encontra-se em processo de validação, artigo no qual a pesquisadora é uma das autoras. O artigo de validação foi submetido em periódico científico, aceito e atualmente encontra-se em fase de alterações para ser reenviado e publicado. Essa adaptação consistiu em uma redução do instrumento de 29 para 12 itens.

A amostra para essa validação foi composta de 1.156 sujeitos. Foram realizadas análises de confiabilidade, fatoriais exploratória e confirmatória, através das quais foi verificada a adequação de estrutura bifatorial do instrumento, além de excelentes índices de confiabilidade e consistência interna (NEPOMUCENO *et al*, 2019, no prelo): KMO=0,924, Teste de Esfericidade de Barlett $\chi^2(66)=5817,986$; $p<0,001$. A AFE indicou que a escala dois fatores, o fator 1 com autovalor 5,93 e o fator 2 com autovalor 1,09 (critério de Kaiser-Guttman, mais conhecido como *eigenvalue* >1 ; DAMÁSIO, 2012). Na AFC, os índices de ajustes aceitáveis foram: o Índice Comparativo de Ajuste ($CFI=0,897$) e o Índice de Tucker e Lewis ($TLI=0,897$) superiores a 0,95; a raiz quadrada média do erro de aproximação ($RMSEA=0,093$) inferior a 0,05 (McDONALD; HO, 2002); e a raiz quadrada média residual padronizada ($SRMR=0,0487$) inferior a 0,05 (HAIR *et al*, 2009).

Assim, os fatores da versão reduzida apresentam satisfatórias cargas fatoriais e os itens foram reagrupados diferentemente da escala original (fatores Suporte Prático e Suporte Emocional), para os quais se propõe nova nomeação (Suporte Cognitivo-Instrumental e Suporte Afetivo-Cooperativo). Os itens da escala pontuam de 0 a 3 (0=Nunca; 1=Poucas Vezes; 2=Muitas Vezes; 3=Sempre) e foram escolhidos, utilizando os seguintes critérios: a maior adequação ao contexto social, econômico e cultural de pessoas em situações de pobreza, assim como a carga fatorial de cada item (HAIR *et al*, 2009).

A fim de analisar a validade estrutural da variável fatorial Suporte Social na presente amostra (N=251), foi realizada AFE (Análise Fatorial Exploratória) *a priori* com o procedimento de análise paralela (O'CONNOR, 2000) que revelou um fator com autovalor maior do que 1 (5,65) e, *a posteriori*, no SPSS, o resultou também em uma escala unifatorial, avaliada através do Gráfico de Cattell e calculada pelo método do eixo principal com rotação oblíqua (*promax*) (COSTELLO; OSBORNE, 2005; FABRIGAR *et al.*, 1999; O'CONNOR, 2000).

Os índices foram: KMO=0,91; χ^2 Barlett= $p<0,001$; $0,51<\beta>0,80$; *percentagem de variância acumulada pelos fatores* $>0,50$ (0,51); VME (Variância Média Extraída) =0,47 e FC (Fiabilidade Compósita) =0,91. Portanto, os índices apresentaram resultados satisfatórios (FORNELL; LARCKER, 1981; NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994). O construto Suporte Social (SS) foi analisado nessa amostra (N=251) em sua dimensão unifatorial, dadas as propriedades psicométricas apresentadas pelos critérios da AFE. Além disso, observa-se que há uma dificuldade de diferenciação dos itens entre os dois fatores, conforme versão reduzida, haja vista que as dimensões Cognitivo-Instrumental e Afetivo-Cooperativo possuem interseções e proximidades, o que também justifica a utilização unifatorial da escala.

2.3.1.4 Escala de Integração Social no Ensino Superior Revista e Aumentada (EISES-R)

Os fatores RC (Relação com os Colegas), RP (Relação com os Professores), RA (Relação com os Amigos), RF (Relação com a Família), e EE (Equilíbrio Emocional) foram observados como construtos latentes da Escala de Integração Social no Ensino Superior Revista e Aumentada (EISES-R; DINIZ, 2009; DINIZ; PINTO, 2005; cf., também, DINIZ, 2017), instrumento constituído por 30 itens, com escala de resposta de Likert que varia entre “discordo totalmente” (1) e “totalmente de acordo” (5).

Na escala, os 30 itens são igualmente distribuídos por cinco fatores e resultam de um processo de construção descrito em Almeida e Diniz (2012). Ela destina-se a investigar a integração social no Ensino Superior, fatores que permitem visualizar aspectos relevantes ao objeto dessa tese por meio de instrumento específico voltado ao contexto do Ensino Superior. Entramos em contato com António Diniz, autor da escala, para pedirmos autorização para utilização dessa versão no Brasil. Ele autorizou a utilização do instrumento, iniciamos a adaptação da escala através da reflexão falada entre jovens universitários, cuja versão construída seguiria para posterior análise de equivalência entre juízes independentes no Brasil e em Portugal.

Para fins de validade estrutural dos construtos, foi realizada AFE na amostra da presente tese (N=251) *a priori* com o procedimento de análise paralela (O'CONNOR, 2000) que revelou cinco fatores com autovalores entre 1,22 e 6,51 e, *a posteriori*, no SPSS, pelo método do eixo principal com rotação oblíqua (*promax*) e extração dos 5 fatores, conforme determinação da análise paralela e gráfico de Cattell (COSTELLO; OSBORNE, 2005; FABRIGAR *et al.*, 1999; O'CONNOR, 2000).

Os resultados da AFE foram: KMO=0,84; *Barlett* $p < 0,001$; percentagem de variância acumulada pelos fatores $> 0,50$ (0,54). No entanto, houve problemas de correspondência item-fator, especialmente no Fator RC, cujos itens migraram para outros fatores. Ao excluir os 6 itens do Fator RC, refizemos a AFE da EISES com os 24 itens restantes. A análise paralela revelou 4 fatores com autovalores entre 1,49 e 5,05. Seguimos com a AFE no SPSS, pelo método do eixo principal com rotação oblíqua (*promax*) e extração dos 4 fatores, conforme determinação da análise paralela, o que resultou em KMO=0,84, *Barlett* $p < 0,001$, percentagem de variância acumulada pelos fatores $> 0,50$ (0,53). e total correspondência item fator. No entanto, obtivemos os seguintes resultados por fator: RP (VME=0,50 e FC=0,86); EE (VME=0,51 e FC=0,86); RA (VME=0,37 e FC=0,75); RF (VME=0,42 e FC=0,80). Esses índices revelaram-se inadequados para desenvolver as análises, pois as VME's de três dos

quatro fatores são iguais ou menores do que 0,50 (FORNELL; LARCKER, 1981; NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994).

A técnica escolhida para solucionar o problema e utilizar a EISES completa, sem exclusão de itens e fatores, dada a relevância teórica do Fator RC para a análise dos objetivos da tese, foi realizar o emparcelamento dos itens. (LITTLE *et al*, 2002). Esta decisão se justifica pelo fato de que a escala possui uma margem de respostas que não possibilita uma maior variância, principalmente em uma amostra (N=251) que não possui grande dimensão, problema detectado nos índices apresentados de VME entre os fatores. Outra questão que explica a utilização da técnica é a natureza multidimensional dos fatores, cujos itens podem ser agrupados porque possuem características bem semelhantes que se aglutinam no aspecto multidimensional de cada fator, cuja análise dos resultados da média de cada fator foi realizada em conjunto e não referida a cada item, ligados entre si pela substância teórica do fator ao qual estão agregados. Por fim, a questão teórica da importância do construto Relação com os Colegas foi decisiva para a utilização desta técnica, já que este se relaciona com a percepção de suporte social e estratégias de enfrentamento.

Os itens foram emparcelados conforme o método *Item-to-Construct Balance* (LITTLE *et al*, 2002), no qual unem-se itens de pesos fatoriais extremos para contrabalancear as variâncias entre os itens, solução pertinente para a análise da EISES, cujas VME de alguns itens revelaram-se insatisfatórias. Feito o emparcelamento, resultaram 5 fatores com 3 itens agregados a cada um deles. Foi realizada *a priori* a análise paralela da AFE, que revelou 3 fatores. No entanto, a análise *a posteriori* do SPSS pelo método do eixo principal com rotação oblíqua (*promax*) revelou 5 fatores, com índices de validade entre 0,49 e 0,73 e de fiabilidade entre 0,73 e 0,89.

Decidiu-se pela utilização dos 5 fatores indicados pelo SPSS, consonante à escala original, ao considerar os seguintes aspectos: (1) critério de Kaiser (autovalores >1); (2) perfeita correspondência item-fator, conforme instrumento original; (3) $KMO=0,82$, *Barlett* $p<0,001$; (4) percentagem de variância acumulada pelos fatores >0,50 (0,74); (5) a validade convergente (VME) assegurada para a generalidade dos fatores, exceto para o fator RF que, apesar disso, se apresenta próxima ao limiar de aceitação (0,51); (6) a fiabilidade (FC) dos fatores RP, EE e RA foi assegurada para comparação entre grupos, enquanto que para os fatores RC e RF tal não aconteceu, apesar do primeiro se aproximar ao limiar de aceitação (0,80) e do último ser aceitável em estados iniciais da construção de um teste (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994); (7) quanto à validade discriminante entre fatores, isto é, a variância partilhada entre eles, calculada através do quadrado das suas correlações desatenuadas, a mais elevada era $\phi^2=0,34$, o que é menor do que a VME de cada um deles.

2.3.1.5 Escala de Discriminação Cotidiana (EDC)

A Escala de Discriminação Cotidiana (WILLIAMS *et al*, 1997) foi adaptada para jovens portugueses (FREITAS *et al*, 2015). O instrumento possui aspectos relevantes para caracterização dos mecanismos de opressão das implicações psicossociais da pobreza, objeto da presente tese, por meio de dois fatores que caracterizam discriminação vivenciada pelos jovens: tratamento injusto, relacionado a processos mais abertos e ofensivos de discriminação, e rejeição pessoal, relacionados aos processos mais camuflados de depreciação da pessoa. Nesta adaptação, obteve-se os seguintes índices de ajustamento global: $\chi^2/gf=3,548$; $CFI=0,979$; $RMSEA=0,050$; $pRSMEA=0,467$; $SRMR=0,033$; $\lambda>0,464$. Quanto aos dois fatores, a percepção de discriminação explica 88% da variância do fator Tratamento Injusto ($\beta=0,94$) e 78% da variância do fator Rejeição Pessoal ($\beta=0,88$). (FREITAS *et al*, 2015).

Entramos em contato com a Professora Daniela Freitas, primeira autora da escala adaptada para jovens portugueses, para pedirmos autorização para utilização dessa versão no Brasil. Ela autorizou a utilização do instrumento, ao tempo em que nos informou que havia um outro grupo de pesquisadores, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), interessados em validar a escala para o contexto brasileiro. Na ocasião, ela mediou o nosso contato com a Professora Vanessa Romera Leme para que combinássemos o processo de validação da escala no Brasil, e realizamos a tradução da escala a partir da versão adaptada para jovens portugueses através da reflexão falada com jovens e adolescentes nos dois Estados. No momento, o artigo de validação está em fase de escrita e submissão.

A partir da amostra da tese (N=251), foi realizada AFE (Análise Fatorial Exploratória) *a priori* com o procedimento de análise paralela (O'CONNOR, 2000) que revelou um fator com autovalor >1 (4,97) e, *a posteriori*, no SPSS, pelo método do eixo principal com rotação oblíqua (*promax*) e análise do Gráfico de Cattell, o que resultou em dois fatores.

Decidiu-se seguir a determinação unifatorial da análise paralela, já que a validade discriminante entre fatores, i.e. variância partilhada entre os fatores (φ^2)=0,74, é maior do que VME de cada fator (VME Fator 1=0,47; VME Fator 2=0,44), o que justifica unir os dois fatores apontados pelo SPSS em apenas um, confirmando a natureza unifatorial da escala. Realizamos a extração de um fator e obtivemos os seguintes resultados: $KMO=0,91$; Barlett $p<0,100$; $0,45<\beta>0,82$; percentagem de variância acumulada pelos fatores $>0,50$ (0,50); $VME=0,45$ e $FC=0,90$. (FORNELL; LARCKER, 1981; NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994). Ademais, “[...] grande parte dos estudos apontam uma organização unifatorial [...]”. (FREITAS *et al*, 2015, p.709). Portanto, somada a substância teórica aos índices psicométricos, o construto

Discriminação Cotidiana (DC) foi analisado nessa amostra (N=251) em sua dimensão unifatorial.

2.3.2 Etapa qualitativa

A entrevista foi o instrumento utilizado na etapa qualitativa. Para Ludke e André (2013), as entrevistas semiestruturadas podem permitir um aprofundamento dos dados levantados, percepções e sentimentos dos entrevistados, possibilitando uma análise profunda e complexa, ao mesmo tempo em que o roteiro de pontos permite otimizar a qualidade das informações obtidas. Elas permitem captar em profundidade os aspectos subjetivos e peculiares das vivências do estudante pobre, possibilitando dar voz a esses sujeitos em uma perspectiva complexa, profunda e histórico culturalmente situada.

Para fins de nosso estudo, a entrevista foi um instrumento potente no alcance dos objetivos, ao possibilitar a compreensão da trajetória de vida do estudante universitário em situação de pobreza, as vivências a partir do seu acesso ao nível superior, o impacto das políticas institucionais para a sua permanência, possibilitando a identificação de formas de enfrentamento e opressão das implicações psicossociais da pobreza. O roteiro de entrevista incluiu alguns pontos para guiar o diálogo: Universidade/curso, estratégias de permanência, suporte social; relacionamento interpessoal; preconceito, discriminação; vergonha e humilhação; sistema de cotas; meritocracia; desafios da permanência; estratégias de enfrentamento (ANPÊNDICE B).

Outro fato a ser mencionado é que dos 8 entrevistados, 7 já haviam respondido ao questionário quantitativo, que era previamente lido e constituía importante suporte para guiar as perguntas e aprofundar as experiências e trajetórias dos participantes, tais como: escola e local de origem, se era bolsista ou trabalhador, se utilizava benefícios assistenciais, dados sobre as médias das escalas, tipo de discriminação, humilhação vivenciada, etc.

A posse dessas informações auxiliou na condução da entrevista de forma mais direcionada, o que constitui mais um ponto de integração (SCHOONENBOOM; JOHNSON, 2017) da metodologia mista desenvolvida. Portanto, o delineamento da pesquisa quanti-quali possibilitou a mesclagem das informações qualitativas advindas da entrevista, com os dados obtidos dos questionários, ampliando as possibilidades de análise e discussão dos resultados.

2.4 Procedimento

Neste tópico, descreveremos o procedimento adotado desde a divulgação da pesquisa, a prévia aplicação dos instrumentos e a organização das informações. Os estudantes foram convidados a participarem da pesquisa por meio de diversas estratégias: divulgação da pesquisa em eventos, através da inserção em campo, em visita aos cursos, restaurante universitário e residência universitária, indicação de colegas, professores e funcionários das Pró-reitorias, divulgação em páginas de *facebook* e grupos de *whats app*, entre outros.

Quando possível o contato inicial, em alguns respondentes do questionário e em todos os entrevistados, realizou-se um contrato psicológico sobre a importância da participação deles na pesquisa e a relevância em dar visibilidade dos estudantes pobres e cotistas. Essa estratégia iniciou na etapa quantitativa, objetivando aumentar a adesão e o número de retorno dos questionários respondidos, assim como otimizar a participação nas entrevistas. Na ocasião de divulgação dos questionários, pedimos e-mails atualizados e contatos dos participantes, de forma a facilitar a comunicação.

Antes de iniciarmos a coleta de dados, foi realizada a experimentação prévia dos instrumentos, tanto na etapa quantitativa, quanto na qualitativa. Segundo Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), antes da aplicação do instrumento quantitativo é necessário pré-testar em 10 a 20 sujeitos para saber se as perguntas foram bem elaboradas. Enviamos o instrumento com o acréscimo das perguntas de avaliação do questionário para os e-mails de 50 alunos da UFC, recolhidos na ocasião dos Encontros Universitários de 2017, e para a lista de e-mails de aproximadamente 60 alunos, participantes de duas disciplinas que recebem vários cursos da URCA.

Na ocasião do preenchimento do pré-teste, pedimos ainda na apresentação da pesquisa, antes das opções de resposta, que o questionário fosse avaliado com questões referentes à contabilização do tempo necessário de resposta, o que o sujeito achou do instrumento, o que gostou e o que não gostou, se há algo que não foi compreensível. Obtivemos 30 questionários respondidos, selecionamos os questionários que foram respondidos na íntegra e os que responderam total ou parcialmente as perguntas de avaliação do instrumento. Elegemos 16 sujeitos, 6 do sexo biológico feminino e 10 do sexo biológico masculino, 8 alunos da URCA e 8 alunos da UFC, como amostra de pré-testagem, considerando o perfil da etapa quantitativa da pesquisa e a distribuição entre as duas universidades. Por fim, fizemos alguns ajustes necessários no instrumento e passamos à fase de coleta de dados quantitativos.

Na etapa qualitativa, a fim de avaliar previamente a funcionalidade e sequência dos tópicos-guia do instrumento, realizamos duas entrevistas, uma entrevista via *Skype* com uma estudante de Direito da URCA, sexo biológico feminino e outra presencial com um estudante de Psicologia da UFC, sexo biológico masculino. Durante estas entrevistas com finalidade de experimentação prévia do instrumento, pude observar quais perguntas deveriam ser melhor exploradas e construí situações-problemas que permitissem dar maior desenvoltura e mobilizar emocionalmente os alunos para as respostas, principalmente em temáticas polêmicas ou que necessitem de um maior aprofundamento de consciência e de intimidade para serem respondidas, tais como cotas e meritocracia, discriminação, preconceito, humilhação (ANPÊNDICE B).

2.4.1 Etapa quantitativa

Os questionários foram enviados no link do questionário do formulário *Google* (APÊNDICE A) a ser respondido, condicionado à leitura e aceitação do termo de compromisso (APÊNDICE C). O questionário foi utilizado a fim de calcular o índice de pobreza multidimensional, caracterizar o perfil dos sujeitos participantes e para visualizar as categorias trabalhadas através da aplicação de algumas escalas que dimensionam as implicações psicossociais da pobreza na educação superior (pobreza multidimensional, suporte social, vergonha e humilhação, integração ao ensino superior, discriminação vivenciada no cotidiano).

Na administração do questionário não foi possível o contrabalanceamento de provas através da inversão da ordem de aplicação das escalas a fim de evitar o erro por arrastamento, já que o questionário foi aplicado on-line, o que impossibilitou alterar a ordem, das escalas sem alterar a compilação ordenada dos dados no *output* gerado pelo sistema.

A amostra inicial contava com 269 sujeitos antes da inspeção do banco de dados, anterior às análises, na qual verificou-se as estatísticas descritivas (frequência, máximo, mínimo) para cada variável, a fim de identificar *missings*, possíveis erros de digitação e aplicar critérios para exclusão de sujeitos: critérios amostrais e exclusão por *missings* nas variáveis principais da análise quantitativa. Vale ressaltar que nas variáveis ordinais os *missings* foram substituídos pela média do item correspondente, ou no caso de esta não ser um numeral inteiro, pela mediana.

Foram excluídos 10 sujeitos a partir dos critérios da amostra, entre os quais 4 devido ao critério idade, que deveria ser maior ou igual a 18 anos, 1 sujeito com 16 anos e 3 sujeitos com 17 anos. Mais 6 sujeitos foram excluídos por formas de ingresso na UFC, pois a amostra

só contempla estudantes ingressos pelo sistema de cotas nesta universidade. Portanto, excluiu-se 1 ingressante da ampla concorrência, 4 ingressantes por transferência e 1 ingressante por vestibular, anterior ao sistema de cotas. Excluímos 8 sujeitos por *missings* nas variáveis principais a serem trabalhadas na análise quantitativa, ao observar que esses sujeitos obtiveram *missings* em múltiplas variáveis. No total, foram excluídos 18 sujeitos, a amostra inicial (N=269) foi reduzida, resultando na amostra final de análise (N=251).

O processo de inspeção também resultou na exclusão de uma variável, nota de acesso ao ES, devido ao fato de possuir 32% de *missings*. Embora as variáveis Escolaridade do pai e Escolaridade da mãe tenham tido 10,8% e 11,2% de *missings*, respectivamente, elas foram mantidas dada a relevância teórica dessas categorias para a composição da Dimensão Educação do IPM, construto essencial da tese, além do que possuem níveis aceitáveis (próximos a 10%) e sua exclusão prejudicaria a potência estatística das variáveis (CUESTA *et al*, 2013).

Algumas variáveis foram criadas a partir das variáveis originais do instrumento a fim de facilitar a análise: a idade foi transformada em Faixa Etária, com as seguintes categorias: 1-Jovens (18-23 anos); 2-Jovens Adultos (24-30 anos); 3-Adultos (31-54 anos). A variável Cursos de Graduação foi decomposta em nove áreas de conhecimento. Os cursos foram agrupados de acordo com as unidades acadêmicas da UFC, já que esta apresenta uma maior diversidade de cursos do que a URCA. No entanto, agrupamos Medicina aos outros cursos da Saúde ao formar a categoria – Centro de Saúde, assim como Educação Física ao Centro de Educação, já que os cursos com unidades exclusivas ficaram com frequência menos expressiva. Criou-se também a variável dicotômica para a satisfação com o rendimento, na qual os itens Muito Satisfeito e Satisfeito foram agrupados em 1 (Satisfação), e os itens Insatisfeito e Muito insatisfeito foram agrupados em 2 (Insatisfação).

2.4.2 Etapa qualitativa

Os estudantes foram convidados a participar das entrevistas através das estratégias já assinaladas. No entanto, devido ao fato de precisar direcionar a escolha dos cursos participantes, entramos em contato com os alunos que se disponibilizaram a conceder entrevista. Quando não possível, pela falta de retorno ou indisponibilidade do aluno, pedimos indicação de professores e alunos dos cursos, como foi o caso da estudante de Medicina. Nesses primeiros contatos, explicamos os objetivos da pesquisa, fizemos um contrato psicológico com os estudantes, incluindo a aquisição de contato para agendamento das entrevistas.

Vale ressaltar que metade das entrevistas foi realizada presencialmente, enquanto a outra metade foi realizada à distância, por meio de vídeo chamadas, devido ao fato de que durante a coleta de dados, a doutoranda teve que se ausentar do país para cursar estágio de doutorado sanduíche no exterior. As informações foram gravadas, transcritas e, posteriormente transferidas para o *software* Atlas Ti 5.1 para auxiliar na categorização. Não foram observadas maiores diferenças entre as duas formas de realização das entrevistas, pois através do vídeo foi possível perceber as reações emocionais dos entrevistados. No entanto, buscou-se conhecer anteriormente os sujeitos para formação de vínculo antes da realização das entrevistas, o que não foi possível em todos os casos.

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas para obter informações sobre as vivências dos estudantes quanto às implicações psicossociais da pobreza na formação. Foram consideradas questões pertinentes à permanência que guiarão as perguntas, as temáticas versaram sobre questões amplas, como a Universidade, a permanência em seus desafios e potencialidades, seguindo para questões particulares e subjetivas, tais como as vivências opressoras de humilhação e vergonha até a significação da experiência de ingressar em um meio acadêmico elitista, as redes de suporte e vivências discriminatórias impostas pela condição de pobreza (APÊNDICE B). Para participar da entrevista, os sujeitos tiveram que ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE; APÊNDICE D).

Durante a realização das entrevistas, muitas questões mobilizavam os sujeitos, especialmente as situações problemas relativas aos mecanismos opressores e meritocracia, pude sentir o quanto eles se emocionavam. Para mim, enquanto pesquisadora, a história familiar dos estudantes e as vivências de discriminação me impactaram de forma especial.

2.5 Técnicas de análise de informações

Serão descritas as principais técnicas utilizadas para analisar as informações em ambas as etapas, assim como os pressupostos necessários à realização das análises estatísticas e o procedimento de construção das categorias analíticas qualitativas.

2.5.1 Etapa quantitativa

Para a etapa quantitativa foi realizada análise a partir da tabulação dos dados obtidos através dos questionários, inseridos no *software* SPSS e analisados com tratamento estatístico (MARÔCO, 2015). Foram feitas Análises de Variância (ANOVA) e Análise Multivariada de Variância (MANOVA), modelos de regressão linear múltipla, além de estatísticas descritivas.

Antes da realização dos testes utilizou-se o Programa *G Power* 3.1 para determinar *a priori* o tamanho da amostra necessária à realização de cada uma das análises a partir de uma magnitude de efeito moderada diretamente determinada, um erro tipo I de 0,044 e um poder estatístico de 0,80 (FAUL *et al*, 2009).

Foram observados os pressupostos de validade dos construtos fatoriais através da análise da estrutura fatorial das escalas EISES-R, EPSS-r e EDC, conforme descrito no Item 1.3.1, seguidamente calculou-se suas notas fatoriais no *SPSS* através do método de Barlett, o que resultou nas médias dos construtos RP, EE, RA, RC, RF, SS e DC. Este processo foi descrito em cada uma das escalas utilizadas.

Outro pressuposto observado diz respeito aos modelos de regressão. Para Field (2013), o modelo de regressão só pode ser utilizado para inferir e estimar as relações funcionais de predição entre a variável dependente e a(as) variável(is) independente(s) se um conjunto de condições forem satisfeitas. Para tanto, foram verificados os seguintes pressupostos antes de cada análise realizada: de normalidade; de independência (teste *d* de Durbin-Watson ≈ 2.0) e de homocedasticidade dos resíduos (teste *W* de White com $p \geq 0,05$); de (multi)colinearidade entre preditores mediante o Variance Inflation Factor ($VIF \leq 5$ ou mesmo ≤ 10) e o Condition Index (k' entre 10 e 30 equivale a medíocre; $k' > 30$ equivale a forte).

Para avaliação dos padrões de normalidade, realizou-se o exame da normalidade de variáveis contínuas (teste *Z* de Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors; $p \geq 0,05$, indicando normalidade), a fim de evitar o Erro do Tipo II, já que foram testados modelos de regressão entre algumas dessas variáveis (Tabela 3).

Tabela 3 – Testes de Normalidade dos construtos fatoriais

FATOR	Teste Z	<i>p</i>
RP	0,05	0,081
EE	0,09	0,000*
RA	0,05	0,200
RC	0,05	0,070
RF	0,07	0,008*
SS	0,05	0,200
DC	0,10	0,000*

Fonte: dados do *SPSS*

Nota: EE=Equilíbrio Emocional; RC=Relação com os colegas; RP=Relação com os professores; RA=Relação com os amigos; RF=Relação com a Família; SS=Suporte Social; DC=Discriminação Cotidiana.

*=apresentam problemas de normalidade.

Índice psicométrico: *p*=nível de significância estatística.

No entanto, observou-se que algumas variáveis (EE, RF e DC) possuíam problemas de normalidade. Portanto, seguimos com o cálculo do rácio crítico da assimetria e da curtose (parâmetro estimado/erro-padrão= Z ; se $Z \leq 1,96$, $p \geq 0,05$, indicando normalidade), através do qual obtivemos os seguintes resultados: Rácio crítico curtose EE=1,6 e Rácio crítico assimetria EE=3,66; Rácio crítico curtose RF=0,86 e Rácio crítico assimetria RF=-2,11; Rácio crítico curtose DC=2,5 e Rácio crítico assimetria EE=6,66. Foram observados problemas no Rácio Crítico da assimetria de EE, Rácio Crítico da assimetria de RF e Rácio Crítico da assimetria e da curtose de DC.

Portanto, seguiu-se a análise das diferenças entre as Médias e Médias *Trimmed*, os resultados destes índices nas variáveis (EE, RF e DC) foram respectivamente (00 e -0,04; 00 e 0,02; 00 e -0,07) não são tão significativas, exceto em DC. Portanto, seguimos com a utilização dessas variáveis para as análises de Regressão. Para que não se corra o risco de inflacionar o erro tipo II, foram observadas a potência estatística e a magnitude de efeito dos testes nos modelos de regressão.

Já em relação ao construto IPM e suas dimensões, obtivemos resultados que se revelaram negativos em todas as dimensões para testes de normalidade, exceto no construto IPM Total, conforme Tabela 4:

Tabela 4 – Testes de Normalidade do IPM e suas dimensões

FATOR	TESTE Z	<i>p</i>
IPM Total	0,05	0,200
IPM Aspectos Subjetivos	0,20	0,000*
IPM Saúde	0,16	0,000*
IPM Trabalho e Renda	0,15	0,000*
IPM Habitação	0,19	0,000*
IPM Educação	0,09	0,000*

Fonte: dados do SPSS.

Nota: *=apresentam problemas de normalidade.

Apenas o construto IPM Total satisfaz o critério de normalidade para as regressões. Portanto, não foram utilizadas as dimensões do IPM para modelos de regressões, elas foram utilizadas para análises de variância uni e multivariada.

2.5.2 Etapa qualitativa

Para a etapa qualitativa, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2010) como técnica de análise das informações obtidas pelos sujeitos investigados a partir das entrevistas, dimensionando a análise qualitativa. Essa técnica de análise foi escolhida pela possibilidade de concretização dos objetivos da pesquisa, já que para Bardin (2010) está fundamentada nas suas condições de produção e do sujeito produtor do discurso como situado em um espaço social, o que possibilita compreender as vivências e percepções sobre a permanência do estudante pobre no ensino superior.

Esta técnica compreende três fases: pré-análise, caracterizada pela leitura flutuante das informações construídas, da organização do material e reformulação de objetivos; exploração do material, onde há categorização dos dados de acordo com as dimensões analíticas; tratamento dos dados, o que implica na interpretação e articulação ao corpo teórico.

De uma forma mais detalhada, para Gill (2003), essa análise compreende as seguintes fases: transcrição das falas, minuciosa e literal, na qual já podem ser feitas algumas notas analíticas; a leitura cética, na qual precisa ser criada “uma mentalidade analítica” que supere o questionamento dos nossos sentidos e valores, a fim de compreendermos o texto com os seus próprios parâmetros; a codificação iniciada com a leitura flutuante e cujas categorias são orientadas pelas questões de interesse que podem surgir inicialmente ou durante o processo; a análise em si que consiste na análise do discurso e seu contexto a partir das características e detalhes, buscando coerência e consistência.

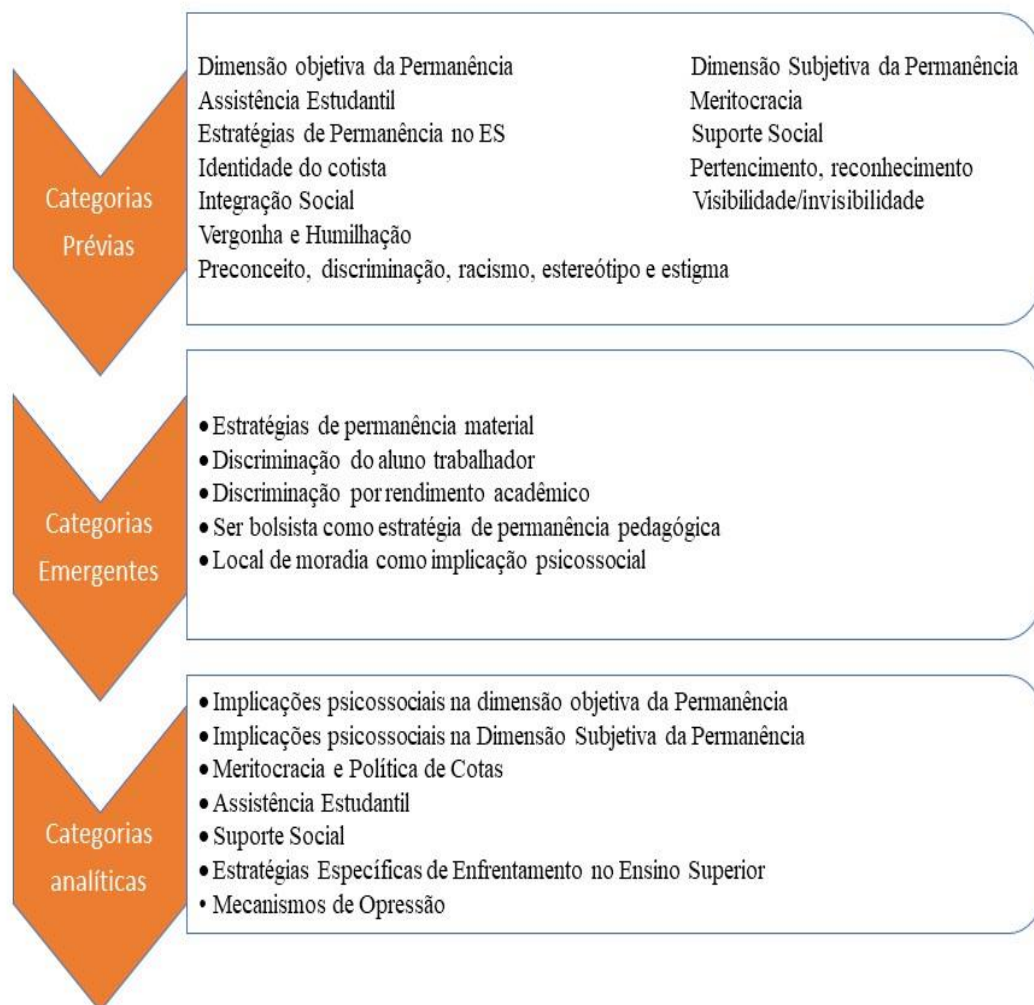
O software Atlas ti 5.2 foi utilizado para auxílio na codificação e visualização das informações, sendo empregado como ferramenta tecnológica para análise qualitativa. Entretanto, este não se caracteriza como instrumento de pesquisa, ferramenta que auxilia na leitura dos textos, sistematização e categorização das informações, o que precisa ser feito manualmente através da seleção de trechos significativos do material (*quotations/quotes*), agrupados em categorias de análise criadas previamente ou após a leitura dos dados (*codes*). Cabe destacar a afinidade entre este software e a análise de conteúdo (CRUZ, 2016). O delineamento da pesquisa, a partir dessa ferramenta, foi realizado através do reagrupamento das *Codes* em *Family*, que serão as macrocategorias analíticas da pesquisa, afinadas aos objetivos da pesquisa.

Antes de iniciar a análise qualitativa foi realizada uma leitura preliminar de cada entrevista, a fim de situar o contexto de vida dos sujeitos e buscar a compreensão global da relação entre as falas dos participantes e as categorias previamente selecionadas conforme os objetivos do estudo. Em seguida, as oito entrevistas transcritas e salvas no formato *rich text* do

software Word foram inseridas no *software*, gerando 8 documentos primários, *P-docs*, que constituíram a Unidade Hermenêutica Análise Qualitativa, *corpus* da pesquisa.

Seguidamente, foram eleitas as *Quotations*, trechos das transcrições que são destacadas e ligadas às microcategorias da pesquisa (*Codes*), tanto as pré-concebidas (Figura 2), quanto as que emergem a partir do material de pesquisa. Estas microcategorias, resultantes desta categorização, são ligadas entre si, pelos critérios de afinidade, formando as *Familys*, que constituíram as categorias de análise, descritas na Figura 2. Ao final da categorização, o pesquisador pode construir *networks* a partir das categorias, redes geradas pelo *software* que demonstram o tipo e quantidade de relações (*links*) estabelecidas entre as categorias, assim como o número de citações que se ligam a cada uma delas, algumas dessas redes estão demonstradas nos resultados.

Figura 2 – Categorias de Análise Qualitativa



Fonte: elaborado pela autora.

A escolha e integração entre as categorias analíticas foram uma articulação entre as questões teóricas, os resultados da análise quantitativa e o emergir das temáticas advindas da análise qualitativa, cuja interseção é mais um dos pontos de integração do desenho de metodologia mista desta investigação.

A Tabela 5 apresenta quadro de congruência entre objetivos, instrumentos, técnicas, categorias de análise e capítulos, que possibilita a visualização da síntese da congruência metodológica da pesquisa.

Tabela 5 - Quadro de congruência metodológica

Objetivo Geral: Analisar como as implicações psicossociais da pobreza impactam na permanência dos estudantes.				
Objetivos Específicos	Instrumentos de Construção de dados	Análise de Dados	Categorias	Nomes dos capítulos
Compreender as vivências universitárias do estudante em situação de pobreza	Etapa quantitativa IPM Questionário EPSS-r EDC EISES-R Etapa qualitativa Entrevistas	Etapa quantitativa Estatísticas descritivas MANOVA ANOVA Etapa qualitativa Análise de Conteúdo Temática	<ul style="list-style-type: none"> • Pobreza Multidimensional e suas implicações • Meritocracia e Política de Cotas • Rendimento acadêmico • Mecanismos de Opressão • Discriminação Cotidiana 	Capítulo 4 – O impacto da pobreza multidimensional nas vivências universitárias
Analisar o impacto das políticas institucionais de permanência para o estudante pobre	Etapa quantitativa Questionário Etapa qualitativa Entrevistas	Etapa quantitativa Estatísticas descritivas Etapa qualitativa Análise de Conteúdo Temática	<ul style="list-style-type: none"> • Assistência Estudantil • Meritocracia e Política de Cotas • Dimensão objetiva da Permanência • Dimensão subjetiva da Permanência • Suporte Social • Estratégias Acadêmicas de Enfrentamento 	Capítulo 5 - Assistência Estudantil: o impacto da política institucional para a permanência do estudante pobre
Analisar formas de enfrentamento e opressão das implicações psicossociais da pobreza para a permanência no ensino superior a partir da percepção dos estudantes	Etapa quantitativa IPM Questionário EPSS-r EDC EISES-R Etapa qualitativa Entrevistas	Etapa quantitativa Estatísticas descritivas MANOVA Regressões Múltiplas Etapa qualitativa Análise de Conteúdo Temática	<ul style="list-style-type: none"> • Pobreza Multidimensional e suas implicações • Mecanismos de opressão • Discriminação Cotidiana • Suporte Social • Estratégias Acadêmicas de Enfrentamento 	Capítulo 6 – Opressão e enfrentamento a partir das implicações psicossociais da pobreza na trajetória acadêmica

Fonte: adaptado de Cidade (2019)

Vale ressaltar que o capítulo 3 teve o objetivo de situar a temática da tese nas produções publicadas no país, portanto não se enquadra nos objetivos de investigação assinalados na Tabela 5. Para finalizar o percurso metodológico, serão abordados os aspectos éticos.

1.6 Aspectos éticos e compromisso social da pesquisa

Os sujeitos pesquisados foram previamente esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, seu caráter de sigilo e confidencialidade, assim como a garantia da preservação dos dados e do caráter voluntário da colaboração. Estes critérios estão descritos no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), cuja leitura, concordância e assinatura são condições para participação na pesquisa. (APÊNDICE C e APÊNDICE D). O projeto de pesquisa foi encaminhado e submetido ao comitê de ética competente, resguardando os princípios e diretrizes da Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016. O projeto de tese já passou pela avaliação e análise do Comitê de Ética em Pesquisa da UFC, com a aprovação do CAEE: 80921517.3.0000.5054, em dezembro de 2017 (ANEXO A).

Afirmamos nosso compromisso ético com a devolutiva e socialização dos dados da pesquisa para os sujeitos e para as universidades pesquisadas. Para tanto, serão realizados contato com as pró-reitorias de assistência estudantil e de graduação para devolutivas em forma de palestras, debates, rodas de conversa e participação em eventos. Os resultados também serão divulgados através da apresentação de trabalhos, publicação de artigos científicos e capítulos de livros.

Vale ressaltar que esta tese tem o intuito de gerar produtos paralelos, tais como a adaptação e validação de duas escalas portuguesas para jovens brasileiros, assim como artigos transculturais de comparação de resultados entre esses dois países, o que permite dar visibilidade internacional aos resultados, além da contribuição ao desenvolvimento de instrumentais da ciência psicológica adaptados à nossa população. Constitui-se como intenção da pesquisadora que a pesquisa gere produtos didáticos como documentário, cartilha ou livro, o que implica na busca de editais destinados a estes fins para obter subsídios das devidas agências de fomento. O capítulo 3 segue com a revisão sistemática.

3 PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES POBRES NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

“Em uma conjuntura na qual a massificação do Ensino Superior é uma realidade incontornável, cumpre perceber até que ponto é que tal massificação decorre de uma efetiva democratização, tanto do acesso como do sucesso de parte dos grupos socioculturais menos favorecidos que frequentam essa modalidade de ensino” (ALMEIDA *et al.*, 2012, p.900).

Refletir sobre permanência na educação superior pública no Brasil nos remete ao contexto de desigualdades históricas, sociais e econômicas em que as políticas educacionais foram constituídas, evidenciando a exclusão de grupos historicamente privados dos direitos sociais e educacionais, inclusive do acesso ao ensino superior. Destarte, esse capítulo, construído em forma de artigo, submetido e aguardando análise para publicação em periódico científico, objetiva analisar as implicações psicossociais da pobreza para a permanência estudantil no Ensino Superior público brasileiro através de uma revisão sistemática, a partir de estudos que versam sobre a temática.

3.1 Introdução

Segundo Palácio (2012), neste processo, cabe problematizar o acesso massificado de alunos pobres, negros, indígenas e pessoas com deficiência nas universidades públicas brasileiras, proporcionado pelo sistema de cotas, Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012). Esta Lei reserva a metade das vagas para alunos advindos das escolas públicas, sendo a metade destas para alunos com renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Entre esses dois grupos, há garantia de percentual destas vagas para alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, assim como para pessoas com deficiência, em número proporcional a esta parcela populacional, segundo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em cada Estado.

Vargas (2011) afirma a importância da conclusão do nível superior para o aumento significativo de renda dos estudantes pobres, ressaltando que o Brasil é um dos países onde a diferença salarial entre os profissionais graduados e os demais trabalhadores é mais significativa. O enlace entre democratização, permanência, ascensão social e conclusão do ensino superior confere relevância à temática da permanência do estudante pobre, o que impele à necessidade de compreender quais são as principais questões e metodologias aplicadas nesta área de investigação, e, elucidar as limitações e demanda de pesquisas futuras.

A pobreza, na perspectiva multidimensional aqui abordada, não é caracterizada apenas pela falta de bens materiais, mas pelas desigualdades de oportunidades, possibilidades, capacidades e funcionamentos, englobando aspectos como educação, saúde, lazer, cultura, moradia, acesso s serviços e bens. Consideram-se ainda as implicações psicossociais da condição de pobreza (Ximenes *et al*, 2014). A permanência no Ensino Superior é compreendida como duração e transformação (SANTOS, 2009). Esse processo tem suas peculiaridades para os estudantes de famílias pobres, pois é potencializador de ascensão social e ressignificação de si e de sua atuação no mundo.

3.2 Método

Para Costa e Zoltovsky (2014) a revisão sistemática consiste em um processo de reunir, avaliar crítica e sinteticamente o resultado de vários estudos. Essa abordagem metodológica possibilita a maximização dos potenciais de uma busca, constituindo-se ainda como um trabalho crítico, reflexivo e compreensivo do material investigado. A organização sistemática da revisão possibilita a diminuição do viés da perspectiva do pesquisador, conferindo uma perspectiva mais objetiva da investigação. Para tanto, deve-se seguir oito etapas para a execução: delimitação da questão de pesquisa; escolha das bases e fontes de dados; eleição das palavras-chaves ou descritores de busca; busca e armazenamento dos trabalhos; seleção de estudos pelo resumo a partir dos critérios de inclusão e exclusão; extração dos dados dos trabalhos; análise dos estudos; síntese e discussão dos resultados.

Elencaremos dois estudos que versam sobre Revisão Sistemática a partir da leitura de teses e dissertações sobre temáticas na interface entre Psicologia e Educação, a fim de situar a análise que faremos. Mendes e Bottentuit Junior (2015) destacam que sua pesquisa teve como objetivo principal conhecer os seguintes dados sobre a temática dos Estilos de Aprendizagem: a quantidade de produções, os cursos que vêm produzindo sobre a temática, as perspectivas, suas tipologias, instrumentos analisados, média de publicação por ano, participantes da pesquisa e instituição. Percebemos que além de analisar minuciosamente os dados de caracterização das dissertações pesquisadas, os autores incluíram a análise das tipologias teóricas dos estilos de aprendizagem, assim como os dados metodológicos, tais como tipo de pesquisa e instrumento utilizado.

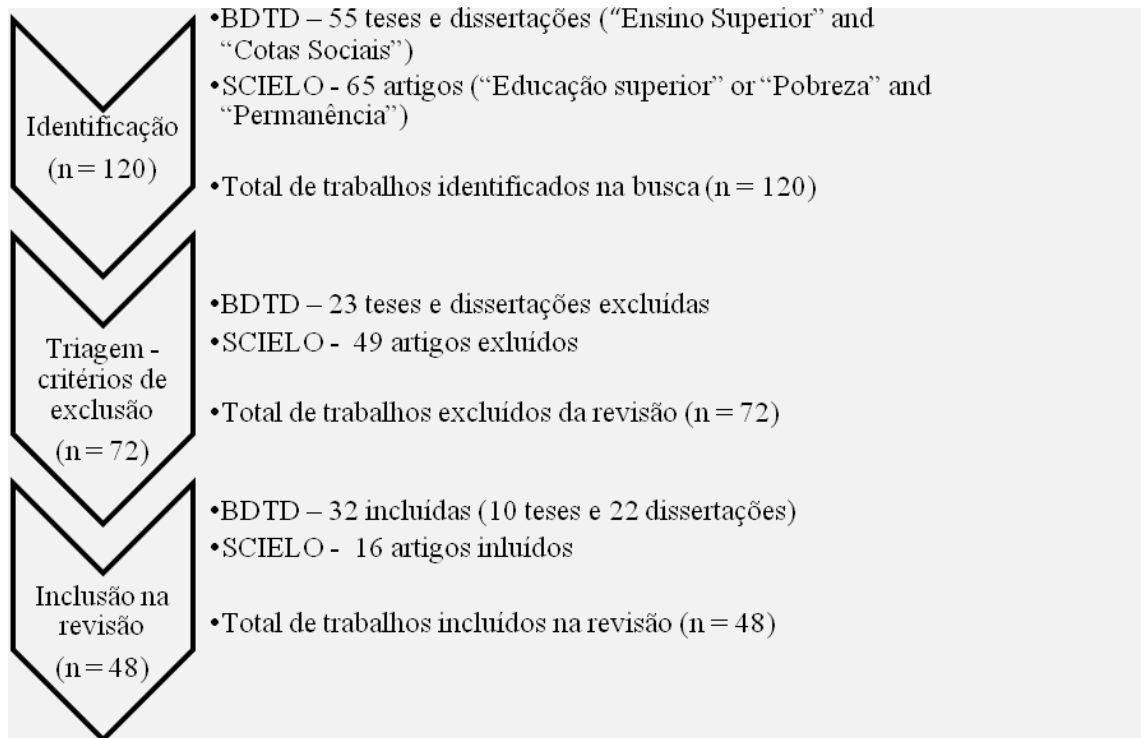
Já Costa (2013) ao analisar os dados coletados, caracteriza as dissertações e teses por título, local, ano, Programa, linha de pesquisa e, em seguida, apresenta os dados que se referem à base teórica, objetivo principal do estudo que consiste em analisar os referenciais

teóricos utilizados pelos autores para caracterizar as concepções pedagógicas sobre mediação da aprendizagem. Observamos que este estudo restringiu a análise aos aportes teóricos, já que os instrumentais e tipologias de pesquisa não eram necessários para o alcance dos objetivos. Esses dois estudos traçaram os métodos de análise dos trabalhos de acordo com os objetivos a serem alcançados, desde as etapas iniciais até a análise e discussão dos resultados, ora selecionando parte das teses e dissertações, ora analisando na íntegra.

A investigação foi realizada através da utilização de duas bases de dados: *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*) e BDTD (Base Digital de Teses e Dissertações). A base de dados interdisciplinar *Scielo* foi escolhida por agregar estudos interdisciplinares no campo de produção em psicologia, educação e ciências sociais; além de oferecer acesso gratuito e textos completos de artigos nos principais periódicos científicos nacionais e internacionais. Já a BDTD foi escolhida pela possibilidade de acessar dissertações e teses mais atualizadas acerca da temática, cuja produção foi intensificada nas universidades brasileiras, tornando-se imprescindível para esta revisão incluir uma base de dados que contemplasse a produção acadêmica mais recente para abranger as pesquisas realizadas após a implementação da política de cotas nas instituições federais em 2012.

As pesquisas foram realizadas em 16 e 17 de maio de 2017. Portanto, o período incluso na busca foi de 2012 a maio de 2017. Foram analisados estudos publicados a partir de 2012, ano em que foi regulamentada a Lei de cotas (BRASIL, 2012). Os descritores e operadores booleanos utilizados na base *Scielo* foram: “Educação superior” or “Pobreza” and “Permanência”, obtivemos 65 artigos como resultado da pesquisa. No entanto, na BDTD esses mesmos descritores e operadores não tiveram um bom resultado, devido à especificidade da base, utilizou-se “Ensino Superior” and “Cotas Sociais” e obteve-se 55 teses e dissertações. Após leitura dos 65 resumos de artigos e 55 resumos de teses e dissertações, elegemos 16 artigos e 32 resumos de tese. Ressalta-se que os descritores foram buscados no Resumo, título e palavras-chave. Na Figura 3, pode-se observar esse fluxo.

Figura 3 – Procedimentos de Seleção dos Artigos

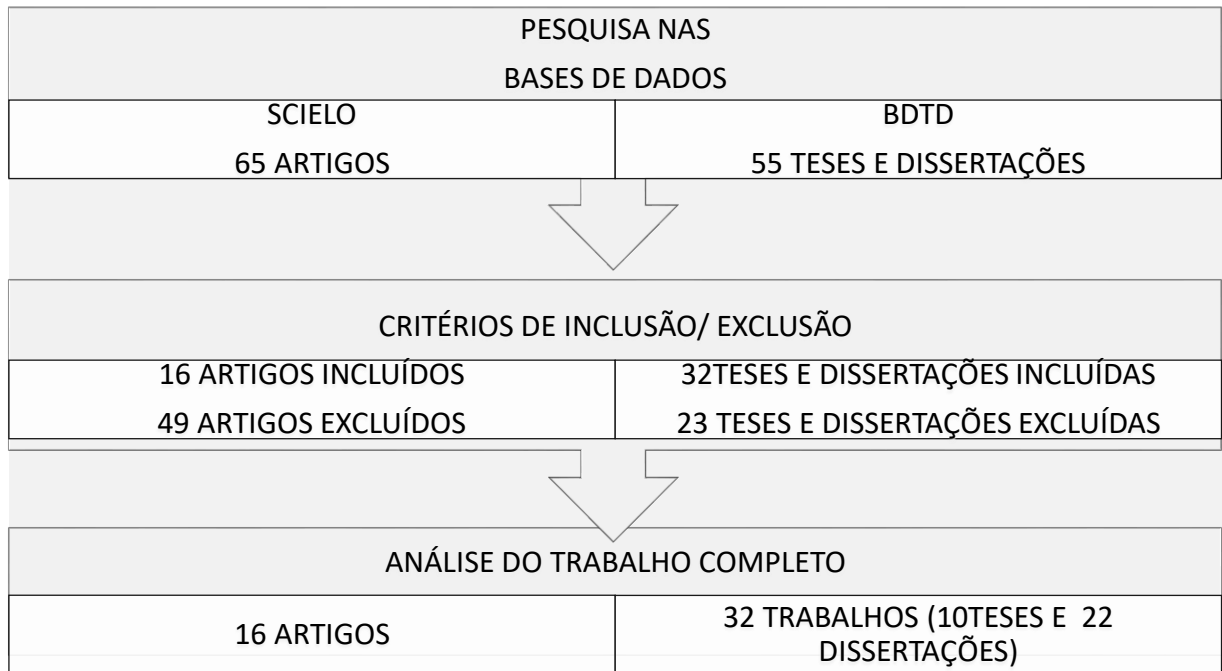


Fonte: adaptado de Mahendra; Marin (2015).

Quanto aos critérios de exclusão, foram elencados: educação básica; realidade de outros países; pós-graduação; questões restritas ao acesso; Instituições de Ensino Superior (IES) privadas; ensaio jurídico com análise teórica das políticas afirmativas; questões relacionadas à saúde, organização e outros; repetidos, totalizando 72 trabalhos excluídos (49 artigos, 23 teses e dissertações).

Utilizaram-se os seguintes critérios de inclusão: estudos serem referentes à educação superior pública brasileira; nível de graduação (critérios obrigatórios); temáticas sobre permanência e/ou assistência estudantil perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares; políticas de cotas/ações afirmativas (um dos dois últimos critérios são obrigatórios). No total, obtivemos o resultado de 48 trabalhos inclusos. O resultado da quantidade de artigos, teses e dissertações, assim como o fluxo de inclusão/ exclusão de trabalhos encontram-se na Figura 4:

Figura 4 – Fluxo de seleção, inclusão e exclusão dos trabalhos analisados



Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, foram analisados criticamente os 16 artigos selecionados na íntegra, assim como os resumos das 32 teses e dissertações selecionadas. A partir da leitura crítica dos trabalhos, foi concretizada a categorização através do auxílio do *software ATLAS ti*, versão 5.2, posteriormente as categorias foram integradas, constituindo as macrocategorias de análise, que consistem em: permanência material; permanência simbólica (dimensões pedagógica e cultural); estratégias de enfrentamento; vivências de opressão.

Elegemos duas dimensões da permanência, material e simbólica (SANTOS, 2009). Para a autora, a permanência material está relacionada às condições de subsistência, que são afetadas pelas carências financeiras. Já no que se refere à permanência simbólica, considera-se que a efetiva inclusão deve estar relacionada à possibilidade de identificação e reconhecimento. Identificam-se duas dimensões da permanência simbólica: aspectos pedagógicos e questões culturais.

3.3 Resultados e discussão

3.3.1 Caracterização e abordagem metodológica dos estudos

Os estudos foram caracterizados quanto às quantidades e tipos de trabalho (artigos, teses e dissertações) no item anterior, a seguir descreveremos quanto às áreas do conhecimento, conforme tabela 6:

Tabela 6 – Área de Conhecimento

ÁREA DE CONHECIMENTO	SCIELO	BDTD	TOTAL	FREQUÊNCIA (%)
Educação/ Pedagogia	14	12	26	54
Serviço Social	01	03	03	6
Sociologia/ Ciências Sociais	–	03	03	6
Desenvolvimento econômico/ Economia	–	03	03	6
Administração	–	02	02	5
Antropologia	–	02	02	5
Psicologia	01	–	01	2
Política Social	–	01	01	2
Física	01	–	01	2
Direitos Humanos, Cidadania e Políticas públicas	01	01	01	2
Políticas públicas e gestão da educação superior	–	01	01	2
Educação Matemática	–	01	01	2
Artes, Ciências e Humanidades	–	01	01	2
Saúde, Sociedade e Ambiente	–	01	01	2
Linguística	–	01	01	2
TOTAL	16	32	48	100

Fonte: elaborada pela autora.

São, em sua maioria do campo da educação (54%), representados também com expressividade na Sociologia, Serviço Social, Economia/ Desenvolvimento Econômico, cada uma com 6% dos trabalhos, Antropologia e Administração, cada uma com 5% dos estudos, dentre outras 9 áreas de diversos campos do saber, cada uma com um trabalho (19% no total). A temática está sendo relevante nos programas de pós-graduação, já que a heterogeneidade de campos do saber se apresenta nas teses e dissertações, promovendo um debate intensificado pelas recentes adoções de políticas afirmativas. Contudo, as publicações sobre a temática em artigos científicos encontram-se concentradas nos periódicos da Educação e Pedagogia.

No total, as duas bases apresentaram a abordagem qualitativa na maioria dos trabalhos (28, totalizando 58%), seguidamente da abordagem quantitativa em 16 pesquisas (29%) e abordagem quantitativa e qualitativa em 06 investigações (13%). Esses dados confirmam a potencialidade das diversas abordagens. As pesquisas qualitativas debruçaram-se sobre questões mais subjetivas, como análise das trajetórias escolares de acesso e permanência dos estudantes pobres, indígenas e negros, entre outros que abrangeram questões teóricas, tais como o fornecimento de aporte aos debates sobre as políticas de cotas. Contudo, considera-se a importância do estudo quantitativo para visualizar os novos perfis sociais, econômicos e culturais que chegam às Instituições de Ensino Superior (IES's) através das ações e políticas afirmativas. Essa abordagem permite a visualização das características socioeconômicas destes alunos, auxiliando no planejamento das Políticas de Assistência Estudantil (PAE).

Já os participantes das investigações foram, em sua maioria, estudantes (53%). Os pesquisadores recorreram a estes sujeitos, principalmente quando a pesquisa era referente às suas trajetórias e estratégias de acesso e permanência no ensino superior, envolvendo dificuldades e desafios implicados, perspectivas de futuro e de produção acadêmica (CAVALCANTE, 2014; COSTA, 2015; GUASTI, 2014; VIEIRA, 2014; MACIEL, 2014). Observa-se a preocupação reiterada por vários autores em dar voz aos cotistas, em abrir um canal de diálogo para conhecer como eles se percebem nas políticas de assistência estudantil, bem como os sentidos e significados que atribuem à identidade de cotista (ASSIS, 2014), às representações sociais do termo cotista (SERAFIM, 2015), à convivência acadêmica e aos novos desafios advindos das Políticas de Ação Afirmativa (PAA's). Cassandre, Amaral e Silva (2017) buscaram dar visibilidade aos indígenas por meio de uma pesquisa que privilegia a autoridade epistemológica do acadêmico, mostrando sua capacidade de agência diante das adversidades vivenciadas por ele, ressaltando o seu papel de sujeito, além de denunciar as situações de invisibilidade nas universidades.

Os gestores (13%) e professores (10%) também foram sujeitos participantes das investigações. O principal intuito que envolveu gestores foi a busca de compreensão do processo de implementação das políticas de cotas e assistência estudantil nas diferentes IES (NASCIMENTO, 2015; ALPHONSE, 2015; SOUSA, 2013; PASSOS, 2015). Já os professores participaram em pesquisas que visavam conhecer suas opiniões em relação ao rendimento, permanência e convivência entre alunos cotistas e os diversos atores sociais das IES's (SILVA R., 2016; NOGUEIRA, 2015). A pesquisa documental foi caracterizada como uma relevante fonte de dados em 44% das investigações.

3.3.2 Macrocategorias permanência material e simbólica (pedagógica e cultural)

3.3.2.1 Permanência material

As questões que envolvem a permanência material foram citadas em 18 trabalhos, 38% do total em ambas as bases, como podem ser observadas na Tabela 7. A permanência material pode ser subsidiada institucionalmente pelas Políticas de Assistência Estudantil e é relatada em várias IES's investigadas, reconhecida por Santos (2014) como importante mecanismo de redistribuição econômica. Segundo Nascimento (2015), a política de cotas redimensionou a operacionalização dessas ações, sendo estas imprescindíveis à sobrevivência dos alunos cotistas. Portanto, visualizamos a estreita relação existente entre democratização do ensino superior, políticas de assistência estudantil, permanência material, sucesso e qualidade nos estudos, equidade social, mobilidade educacional e ascensão social (SILVA, G., 2016; CZERNIASKI, 2014; SANTOS, 2013).

Tabela 7 – Macrocategorias Permanências Material e Simbólica (continua)

CATEGORIAS	SCIELO	BDTD	TOTAL
PERMANÊNCIA MATERIAL (Trabalhos)	(ARAÚJO; LEITE, 2014; MOHR <i>et al</i> , 2012; AMARAL; BAIBICH-FARIA, 2012; HAAS; LINHARES, 2012; ALMEIDA <i>et al</i> , 2012; CASSANDRE; AMARAL; SILVA, 2016; TONTINI; WALTER, 2014)	(NASCIMENTO, 2015; DUARTE JÚNIOR, 2013; SANTOS, 2014; CAVALCANTE, 2014; SILVA, G, 2016; VALENTIM, 2012; SANTOS, 2013; OLIVEIRA, 2013; BRITO, 2016; CZERNIASI, 2014; GRAEFF, 2014)	
TOTAL	07	11	18
FREQUÊNCIA (%)	44%	34%	38%

Tabela 7 – Macrocategorias Permanências Material e Simbólica (conclusão)

PERMANÊNCIA SIMBÓLICA CULTURAL (Trabalhos)	(SILVA, 2014; ARAÚJO; LEITE, 2014; AMARAL; BAIBICH- FARIA, 2012; HAAS; LINHARES, 2012; ALMEIDA <i>et al</i> , 2012; PASSOS, 2015; CASTRO; ALMEIDA, 2014; GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2012)	(SANTOS, 2014; LIMA, 2014; NOGUEIRA, 2015; ASSIS, 2014; CAVALCANTE, 2014; SILVA, G., 2016; COSTA, 2015; VALENTIM, 2012 SANTOS, 2013; FRIEDRICH, 2015; VIEIRA, 2014; FERREIRA, 2013; BRITO, 2016; LIMA, 2016)	
TOTAL	08	15	23
FREQUÊNCIA (%)	50 %	47%	48%
PERMANÊNCIA SIMBÓLICA PEDAGÓGICA (Trabalhos)	(SILVA, 2014; ARAÚJO; LEITE, 2014; PAULA, 2013; MOHR <i>et al</i> , 2012; AMARAL; BAIBICH- FARIA, 2012; ALMEIDA <i>et al</i> , 2012; PEREIRA <i>et al</i> , 2015; PASSOS, 2015; <i>et al</i> , 2016; LAMERS; SANTOS; TOASI, 2017; CASTRO; ALMEIDA, 2014; TONTINI; WALTER, 2014; GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2012)	(SANTOS, 2014; NOGUEIRA, 2015; SERAFIM, 2015; SILVA, G., 2016; SILVA, 2016)	
TOTAL	13	05	18
FREQUÊNCIA (%)	81%	16%	38%

Fonte: elaborado pela autora.

Entretanto, Graeff (2014) apresenta a questão da instabilidade da Assistência estudantil que ora garante a permanência, ora exclui devido aos critérios de continuidade para concessão de benefícios, criticando o seu planejamento na lógica neoliberal, na qual a educação é vista como mercadoria e as políticas são focalizadas na permanência material.

Cavalcanti (2015) conclui que não cotistas apresentam rendimento superior aos cotistas, porém esta diferença tende a se reduzir nos últimos semestres do curso. Para explicar tal diferença, atribui às condições financeiras uma possível causa, ressaltando a importância das políticas assistenciais voltadas para suprir as carências materiais dos cotistas. Já em relação à ociosidade de vagas, Czerniaski (2014) destaca as dificuldades financeiras como uma das causas.

Sousa (2013) aponta a educação à distância como importante estratégia para mobilidade e ascensão social de alunos carentes, afrodescendentes e egressos de escolas públicas. Nessa mesma perspectiva, Fiuza e Sarriera (2013) atribuem questões financeiras e logísticas como fatores importantes, revelando ser esta uma importante estratégia de modalidade de ensino superior para os alunos pobres.

Mohr *et al* (2012), Amaral e Baibich-Faria (2012), Haas e Linhares (2012) e Araújo e Leite (2014) consideram a necessidade de ampliar as políticas de AE a partir da entrada dos alunos de camadas populares, já que este novo perfil de alunos não tem condições financeiras de permanecer nas universidades federais.

3.3.2.2 *Permanência simbólica*

Já as temáticas concernentes à permanência simbólica foram citadas nas duas categorias de análise: pedagógica e cultural. A dimensão pedagógica é relatada em 18 trabalhos, totalizando 38% em ambas as bases. Quanto à dimensão cultural da permanência simbólica, esta é configurada em 23 trabalhos, 45% do total das duas bases, conforme dados da Tabela 7.

Duarte Júnior (2013) analisa as políticas de AE nas universidades públicas do Nordeste como pontuais, imediatistas e materiais. Cavalcante (2014) assinala para a obrigatoriedade e de criticar a materialização dessas políticas, ainda muito focadas na justiça econômica, colocando a justiça de reconhecimento cultural em segundo plano. Nascimento (2015) ao estudar as políticas de AE a partir dos reflexos das cotas sociais, conclui que estas precisam articular permanência e aprendizado, dialogar com as diversas instâncias da universidade e sociedade civil.

Quanto à permanência simbólica pedagógica, Costa (2015), Nogueira (2015), Friedrich (2015) e Silva, G. (2016) apontam as tensões decorrentes da entrada dos cotistas e destacam a importância de diversificar a prática docente, os métodos de ensino e avaliação, subsidiar a mediação de conflitos entre docentes e discentes.

Santos (2014) afirma a necessidade da universidade ressignificar seu currículo e as ações pedagógicas para garantir a democratização dos espaços e saberes, afirmando a importância das ações afirmativas como políticas de reconhecimento no combate às desigualdades simbólicas. Serafim (2015) conclui que no cerne das Representações Sociais sobre educação, mérito e cotas há a ideologia da meritocracia, valorizando o desempenho pessoal, sem levar em consideração as questões sociais e culturais. Esta questão aponta a centralidade do impacto da meritocracia na dimensão simbólica da permanência.

Silva (2014) critica a educação asséptica das IES's que não consideram a concretude das condições de vida dos alunos, cujas práticas pedagógicas não estão voltadas para a construção do conhecimento e engajamento na realidade social, permanecendo tradicionais e unidirecionais, centradas no professor e na transmissão passiva de conhecimentos. Lamers, Santos e Toassi (2017) e Almeida *et al* (2012) defendem a necessidade de utilização de instrumentos didáticos inovadores no ensino superior por meio de uma aprendizagem participativa e práticas pedagógicas mais cooperativas, diversificadas, descentradas das aulas expositivas. Entretanto, Morh *et al* (2012) lembra que é preciso tensionar para novas práticas, porém sem negligenciar a função maior das Universidades que é garantir a qualidade da formação.

Outra importante questão trazida pelos autores são as propostas de suporte pedagógico ao estudante, como forma de superar a defasagem na educação básica, por meio de programas de monitoria, tutoria e orientação, mantendo o foco no desempenho do aluno (PEREIRA *et al*, 2015) e da promoção do reforço escolar e orientações aos alunos, auxiliando-os a superar suas dificuldades, evitando a evasão por baixo rendimento (TONTINI; WALTER, 2014). Quanto à permanência simbólica cultural, uma temática recorrente é a necessidade de promover a inclusão cultural e étnica, Amaral e Baibich-Faria (2012) refletem sobre o imperativo de encharcar interculturalidade nas universidades públicas, dada a necessidade de diminuir o sentimento de estrangeirismo e promover o sentimento do duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário.

Ferreira (2013) e Brito (2016) afirmam a necessidade de reconhecimento e inclusão cultural do acadêmico indígena, já que os preconceitos e discriminações sofridos impactam na sua permanência. Isto revela o despreparo pedagógico das universidades para receber indígenas, ao não considerar os diferentes pertencimentos étnicos, culturais e territoriais (CASSANDRE; AMARAL; SILVA, 2016). Passos (2015) e Lima (2014) afirmam que temáticas étnico-raciais estão à margem dos currículos e colocam o desafio de implementar as temáticas multirraciais e interculturais como referenciais epistemológicos na Universidade.

Para Castro e Almeida (2014), esse despreparo também pode ser observado em relação à educação para alunos com deficiência no ensino superior, refletido na necessidade de superação das várias barreiras pedagógicas, tais como práticas pedagógicas e materiais didáticos inadequados, ausência de cultura acadêmica da acessibilidade para uma efetiva inclusão. Contudo, a universidade deveria romper as barreiras atitudinais, dar subsídios para a acessibilidade e criar condições para evitar práticas docentes excludentes. Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014) enfatizam a necessidade de uma mudança no *modus operandi* da instituição, no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão, assim como na infraestrutura oferecida.

3.3.3 Aspectos psicossociais da permanência do estudante pobre

3.3.3.1 Macrocategoria estratégias de enfrentamento

Entre as temáticas de enfrentamento, o suporte social foi a mais citada, principalmente o suporte institucional, cujas questões são relatadas em 20 trabalhos, totalizando 42%, conforme dados da Tabela 8. As principais fontes de suporte referem-se ao institucional, promovido principalmente pela Política de Assistência Estudantil, através das bolsas acadêmicas (VALENTIM, 2012; SANTOS, 2013; BRITO, 2016). Cassandre, Amaral e Silva (2016), Pereira *et al* (2015), Tontini e Walter (2014), Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014) destacam ainda a relevância do apoio dos amigos, familiares, colegas de sala e professores para a permanência no ensino superior, revelando importantes dimensões da potencialidade do suporte afetivo-cooperativo dentro e fora da Universidade.

Tabela 8 - Macrocategorias: Estratégias de enfrentamento e vivências de opressão (continua)

CATEGORIAS	SCIELO	BDTD	TOTAL
SUORTE SOCIAL (Trabalhos)	(ARAÚJO; LEITE, 2014; HAAS; LINHARES, 2012; ALMEIDA <i>et al</i> , 2012; PEREIRA <i>et al</i> , 2015; FIUZA; SARRIERA, 2013; PASSOS, 2015; CASSANDRE; AMARAL; SILVA, 2016 LAMERS; SANTOS; TOASI, 2017; CASTRO ; ALMEIDA, 2014; TONTINI; WALTER, 2014; GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2012)	(NASCIMENTO, 2015; DUARTE JÚNIOR, 2013; SANTOS, 2014; LIMA, 2014; SILVA, G., 2016; VALENTIM, 2012; SANTOS, 2013; BRITO, 2016; GRAEFF, 2014)	
TOTAL	11	09	20

Tabela 8 - Macrocategorias: Estratégias de enfrentamento e vivências de opressão (conclusão)

FREQUÊNCIA (%)	69%	28%	42%
ESTRATÉGIAS ESPECÍFICAS PARA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR (Trabalhos)	(SILVA, 2014; AMARAL; BAIBICH-FARIA, 2012; PASSOS, 2015; CASSANDRE; AMARAL; SILVA, 2016; CASTRO; ALMEIDA, 2014; ARAÚJO; LEITE, 2014; LAMERS; SANTOS; TOASI, 2017; ALMEIDA <i>et al.</i> , 2012; FIUZA; SARRIERA, 2013; TONTINI; WALTER, 2014)	(SANTOS, 2013; CAVALCANTE, 2014; GUAISTI, 2014; VALENTIM, 2012; NOGUEIRA, 2015; SANTOS JÚNIOR, 2016; SANTOS, 2013; COSTA, 2015)	
TOTAL	09	08	17
FREQUÊNCIA (%)	56%	25%	35%
ESTIGMA, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO (Trabalhos)	(PASSOS, 2015; MOHR <i>et al.</i> , 2012; CASSANDRE; AMARAL; SILVA, 2016; CASTRO; ALMEIDA, 2014; AMARAL; BAIBICH-FARIA, 2012; PAULA, 2013; GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2012)	(SANTOS, 2014; LIMA, 2014; SANTOS JÚNIOR, 2016; VIEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2013; FERREIRA, 2013; VALENTIM, 2012; ASSIS, 2014; GRAEFF, 2014)	
TOTAL	04	09	13
FREQUÊNCIA (%)	25%	28%	27%
RACISMO, DISCRIMINAÇÃO E DESIGUALDADE RACIAL (Trabalhos)	(HASS; LINHARES, 2012; PASSOS, 2015)	(SANTOS, 2014; LIMA, 2014; VALENTIM, 2012; VIEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2013; FRIEDRICH, 2015)	
TOTAL	02	06	08
FREQUÊNCIA (%)	13%	19%	17%

Fonte: elaborado pela autora.

Estratégias consideradas resilientes foram relatadas (LAMERS; SANTOS; TOASI, 2017; GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014; AMARAL; BAIBICH-FARIA, 2012), tais como: adaptação a partir da construção de novas rotinas de estudo, conciliar estudo e trabalho, metodologias didático-pedagógicas diferenciadas, capacidade de resiliência dos jovens indígenas ao buscarem o duplo pertencimento no meio acadêmico.

Quanto às estratégias específicas para permanência no ensino superior, foram relatadas em 35% dos trabalhos, totalizando 17 nas duas bases, conforme dados da Tabela 8. Asserção, desempenho, invisibilidade, cooperação e branqueamento foram as estratégias mais referenciadas. Já as estratégias enfrentamento, polarização e participação em eventos foram citadas uma só vez em uma mesma tese (CAVALCANTE, 2014).

Para Cavalcante (2014) e Valentim (2012), a formação das redes de sociabilidade configurada na estratégia de cooperação, é importante mecanismo na elevação do capital cultural, educacional e econômico para os alunos pobres, amenizando essas dificuldades. Nessa mesma perspectiva, pesquisas envolvendo indígenas e pessoas vivendo com deficiência, tais como as de Cassandre, Amaral e Silva (2016) e Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014), respectivamente, relatam o suporte recebido dos colegas e professores como importantes facilitadores da permanência. Almeida *et al* (2012), e Tontini e Walter (2014) também apontam a necessidade de formação de novos vínculos sociais e busca de fontes de suporte afetivo e social, inclusive para diminuir a propensão à evasão.

Passos (2015) destaca a importância da formação dessas redes em prol da permanência dos estudantes negros. A polarização é relatada quanto ao agrupamento dos alunos somente com aqueles considerados pares. Para Cavalcante (2014), os cotistas buscam denunciar o racismo e o preconceito na Universidade como forma de afirmação da identidade de cotista.

Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014) reafirmam a importância de engajar-se na defesa dos direitos dos alunos com deficiência como estratégia relevante de permanecer, sentindo-se pertencente ao meio acadêmico. Na contramão do enfrentamento, a estratégia da invisibilidade reflete o silenciamento e a resignação diante da condição de inferioridade no campo de forças da cultura acadêmica, consistindo em uma estratégia de se passar como despercebido. Cavalcante (2014) caracteriza esta prática como proteção da identidade, caracterizando a inexistência dos grupos marginalizados no ensino superior, encobrendo a exclusão a que são submetidos.

Valentim (2012) e Serafim (2015) consideram que apesar de vivenciarem situações adversas, os cotistas não se reconhecem pela sua condição social, nem racial. Nogueira (2015) destaca que a instituição e os docentes produzem as invisibilidades dos alunos cotistas negros. Como estratégia de garantir suas visibilidades adota-se a perspectiva do branqueamento.

Muitos autores verificaram em suas pesquisas não haver diferenças significativas entre desempenho de alunos cotistas e não cotistas. (PEREIRA, 2013; ARAÚJO, 2013; NOGUEIRA, 2015; CAVALCANTI, 2015; ASSIS, 2014; SILVA, 2016; LIMA, 2016). Diante das adversidades, triunfar no quesito de maior marcador de reconhecimento acadêmico sugere o desempenho como relevante estratégia de permanência.

Cavalcante (2014) aponta outras estratégias: participação em eventos, caracterizada por mecanismos como inserção em grupos de pesquisa e extensão, apresentação de trabalhos para conseguir suporte financeiro; e asserção, que consiste na apropriação da identidade de

cotista, princípio gerador de sua permanência, pois se consideram sujeitos de direito através da afirmação da sua condição social e/ou racial.

Para Santos (2013), é importante promover institucionalmente a afiliação dos cotistas. Entretanto, Guasti (2014) apesar de observar também essa necessidade, afirma que o sentimento de pertencer a universidade se dá mais pelas atitudes individuais e cotidianas, do que pelo fato de ser ou não ser cotista. Já para Cavalcante (2014), os cotistas atribuem positivamente a sua condição.

3.3.3.2 *Macrocategoria vivências de opressão*

A entrada de jovens pobres no ensino superior desafia a sua inserção e permanência no mundo acadêmico, pois precisam adquirir os códigos que os permitam sentirem-se pertencentes a este universo, marcado historicamente pela elitização. (ABREU, 2013). Sobre o meio acadêmico, cabe considerar que os saberes produzidos na universidade são fragmentados e desvinculados da práxis social, o que reforça seu caráter dominador e dificultador dos processos de mudança (MOHR *et al*, 2012; CASSANDRE; AMARAL; SILVA, 2016).

Como podemos observar nos dados da Tabela 8, os estudos relatam fenômenos de estigma, discriminação e preconceito, pelas mais diversas condições, em 13 trabalhos (27% no total, considerando as duas bases). As vivências de opressão estão relacionadas ao cotista (GRAEFF, 2014; OLIVEIRA, 2013; ASSIS, 2014; VALENTIM, 2012); ao aluno com deficiência (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014; CASTRO; ALMEIDA, 2014), ao indígena (CASSANDRE; AMARAL; SILVA, 2016); AMARAL; BAIBICH-FARIA, 2012; PAULA, 2013). Já as questões mais específicas ligadas ao racismo, preconceito e discriminação racial (OLIVEIRA, 2013; SANTOS, 2014; PASSOS, 2015; VALENTIM, 2012; VIEIRA, 2014; LIMA, 2014; HASS; LINHARES, 2012; FRIEDRICH, 2015) são referidas em 08 trabalhos (totalizando 17%).

Vale ressaltar que o silenciamento e a invisibilização dessas problemáticas no meio acadêmico acabam por reforçar esses processos (LIMA, 2014; SANTOS JÚNIOR, 2016). A pobreza atravessa esses condicionantes, relacionados à raça, etnia, deficiência, embora reconheçamos suas especificidades, encarnados na identidade do aluno pobre e/ou cotista.

Para Assis (2014), o cotista é considerado como pseudoaluno e sente vergonha em ser identificado. Nessa perspectiva, ser cotista é carregar um estigma, ser reconhecido como desacreditado (VALENTIM, 2012). Friedrich (2015) afirma que as cotas raciais não são

consideradas como combatentes das desigualdades sociais em ambos os grupos, não há debate nos cursos, ainda sustentados pela ideologia da democracia racial no Brasil. Passos (2015) traz a importante reflexão sobre a especificidade do processo de afiliação do cotista negro, já que encontram além do estresse social, vivenciado também pelos alunos brancos pobres, o estresse racial.

Castro e Almeida (2014) e Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014) atentam para a questão da imprescindibilidade da mudança no que diz respeito às atitudes preconceituosas e inadequadas em relação aos alunos com deficiência. Para Cassandre, Amaral e Silva (2016), os alunos indígenas também enfrentam uma sensação de estrangeirismo na universidade, o que pode estar relacionado aos preconceitos vivenciados.

A abordagem da pobreza dos alunos na educação superior a partir de uma perspectiva multidimensional permite ampliar a compreensão da dimensão material da permanência, sem negar ou diminuir sua importância. Contudo, atenta para a importância da dimensão simbólica para que alunos pobres possam se sentir pertencentes ao meio acadêmico. Compreendemos a permanência simbólica sob dois prismas: dimensão pedagógica e dimensão cultural. A dimensão pedagógica inclui reformulação e diversificação de práticas docentes, curriculares e estruturação de programas de apoio pedagógico, conexão entre assistência estudantil, ensino, pesquisa e extensão a partir da consideração das concretudes materiais e culturais em que vivem os alunos pobres. Já a dimensão simbólica consiste em considerar as diferenças culturais, étnicas e sociais nas relações institucionais.

Considera-se que os estudos, em geral, são concordantes em relação ao êxito da política de cotas e das ações afirmativas para a democratização do ensino superior e para a ascensão social. Nesse estudo, a contribuição principal consistiu em dar visibilidade aos aspectos subjetivos e psicossociais implicados na permanência dos alunos, os quais muitas vezes aparecem à margem das investigações. No entanto, uma das limitações desse artigo consiste no fato de que esses aspectos subjetivos não foram devidamente explorados quanto à condição específica de pobreza, já que essa possui inúmeros atravessamentos com as questões étnicas e culturais.

No próximo capítulo, foi realizada uma retrospectiva histórica sobre o Ensino Superior no Brasil, com foco nas últimas décadas da política de redemocratização; seguidamente foi realizada uma reflexão sobre a relação entre a ideologia meritocrática e as assimetrias educativas, assim como os consequentes para o rendimento acadêmico; por fim, a partir do cálculo do Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) foi identificado e discutido o impacto da pobreza nos diversos grupos do ambiente acadêmico.

4 O IMPACTO DA POBREZA MULTIDIMENSIONAL NAS VIVÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS

“Nesse contexto, de demanda por acesso e qualidade, a situação dos graduandos brasileiros provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos, ou seja, dos jovens dos meios populares, é crítica, visto que, na grande maioria, trata-se de estudantes que frequentaram escolas estatais na educação básica com problemas, que, provavelmente, experimentaram na infância e na adolescência alguma restrição de acesso à cultural e, até mesmo, falta de serviços básicos de saúde” (BERTOLINI; AMARAL; ALMEIDA, 2019).

Este capítulo foi iniciado com a abordagem ao contexto do surgimento das universidades públicas brasileiras, assim como os tensionamentos da democratização no processo histórico de construção destas instituições. Seguidamente, serão evidenciados os atuais desafios lançados a partir da inserção do novo perfil de aluno a partir da Lei de Cotas (2012) e seus consequentes, sob a perspectiva de pobreza multidimensional. Ao trazer a análise da pobreza para o contexto universitário, também é necessário conhecer como a pobreza impacta neste nível de ensino, considerando a ideologia meritocrática, as desigualdades educativas e seus consequentes para o rendimento acadêmico. Para tanto, foram verificados o índice de pobreza multidimensional, suas dimensões e variabilidade de acordo com os diversos grupos - homens e mulheres, universidade de origem, satisfeitos ou insatisfeitos com o rendimento, bolsistas ou não bolsistas.

A caracterização do Ensino Superior público no Brasil nos remete ao seu diferencial em relação a muitos países, dada a sua gratuidade e qualidade. Contudo, suas raízes históricas nos trazem à tona o seu caráter elitista e excludente pelo qual tem sido marcado desde o seu surgimento, nas primeiras décadas do século XIX, ao conferir status aos estudantes das camadas privilegiadas da sociedade. Por outro lado, na realidade brasileira, o Ensino Superior também se destaca pela sua relevante possibilidade de ascensão social, possibilitando a conquista da cidadania e a solidez na formação (PRADO, 2018; VARGAS, 2011).

Nesse sentido, Pereira (2013) destaca a relação entre educação e economia, sendo o meio educativo promotor de mobilidade social. Na interseção entre o caráter historicamente elitista do Ensino Superior público brasileiro e sua importância na redução das desigualdades sociais, inserem-se as políticas afirmativas. Diante das mudanças de orientação pelas quais vem passando a educação brasileira, ganha destaque a flexibilidade de acesso ao Ensino Superior, proporcionado pela implementação da Lei de Cotas (BRASIL, 2012).

4.1 Ensino Superior no Brasil

Foi realizada uma breve reflexão sobre as origens do Ensino Superior no Brasil a fim de evidenciar seu caráter elitista, porém o foco de análise é acentuado nas duas últimas décadas e nos avanços das políticas no processo de democratização. Esse nível de ensino tem seu advento tardio, comparado às outras colônias da América Latina, o que se deve ao fato de que no período colonial a educação estava voltada à manutenção do domínio da metrópole.

Para Abreu (2013), criar universidades no Brasil significava abrir mão do controle imperial, portanto muitos jovens brasileiros da elite estudavam em Portugal, na Universidade de Coimbra, onde era reforçada a ideologia de dominação portuguesa. Segundo Cunha (1997), no período colonial, apesar de não haver organização universitária no Brasil, existiam alguns cursos que assumiam características de Ensino Superior, tais como Artes e Filosofia, Teologia, cujo acesso era voltado para jovens de família abastadas. Para este autor, o início efetivo desse nível de ensino se daria em 1808, a partir da chegada da corte portuguesa na Bahia, onde foi fundada a Faculdade de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia.

Segundo Durham (2005), a família real no Brasil retardou a criação da primeira Universidade, em 1930. Até essa data, durante toda a primeira república manteve-se esse modelo de escolas autônomas voltadas para a formação de profissionais liberais, entre eles, advogados, médicos e enfermeiros, com a finalidade de atender as necessidades da corte e da elite. Franco (2008) considera que a organização sistemática do Ensino Superior no Brasil iniciou efetivamente em 1934, a partir da fundação da Universidade de São Paulo (USP). Este autor registra ainda que o pós-guerra gerou uma grande expansão da educação superior no Brasil, processo esse acompanhado pela ampliação de vagas e mudanças no perfil dos estudantes. O cenário político nacional da ditadura militar resultou em uma forte influência política durante as décadas de 1960 e 1970 até o início dos anos 80, o que favoreceu o baixo investimento no sistema público e o forte crescimento do setor privado.

Na década de 90, a educação sofreu a influência nociva da política econômica neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso. As instituições de Ensino Superior públicas e a sociedade foram prejudicadas por essa política, havendo defasagem salarial, falta de verbas para manutenção e desenvolvimento de pesquisa, ocorrendo o êxodo dos professores das universidades públicas para as privadas. Nesse processo, a Universidade pública foi atacada em sua autonomia, desmantelada e preparada para a privatização (SANCHES, 2014).

Na contramão da política de desmantelamento, o governo Lula, iniciado em 2003, assumiu o compromisso da democratização da Educação Superior, tanto na esfera pública,

quanto na privada (CAVALCANTE, 2014). Serão detalhadas as principais políticas instituídas no âmbito da educação superior privada a partir deste novo contexto: PROUNI (Programa Universidade para Todos); o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES). O FIES foi criado, em 1999, Medida Provisória nº. 1.827, em substituição ao Programa de Crédito Educativo. O objetivo do FIES é financiar os cursos de graduação no Ensino Superior privado para estudantes que não possuem condições financeiras para custear as mensalidades.

Já o PROUNI, instituído em 2004, concede bolsas para estudos parciais e integrais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de educação superior, sendo destinado aos alunos egressos de escola pública. A seleção é realizada através do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Além da promoção ao acesso, há também um incentivo à permanência através da Bolsa Permanência. Entretanto, vale ressaltar que o foco de Programas como o FIES e o PROUNI é o financiamento, não a permanência. Cabe destacar ainda a expansão proporcionada por estes programas ao Ensino Superior privado no Brasil.

Ainda no governo Lula, consolidaram-se importantes ações no campo da Educação Superior Pública, que caminham para a efetivação da democratização do acesso e permanência nas universidades: a continuação da tramitação do Projeto de Lei de Cotas e a fomentação da discussão sobre reserva de vagas para as instituições federais de ES; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); a PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil). O REUNI foi criado pelo decreto nº 6.096, 24, abril de 2007, com o objetivo de subsidiar as universidades federais na ampliação do acesso e garantia da permanência de estudantes na educação superior.

Desta forma, a ênfase do REUNI recai na melhoria dos cursos de graduação, da infraestrutura física e dos recursos humanos e inclui questões como: a criação de cursos noturnos e licenciaturas, fortalecendo a formação de professores para a educação básica (BRASIL, 2007). Na categoria Políticas Educacionais do REUNI, foi dada ênfase às políticas públicas de democratização e interiorização do Ensino Superior, implementadas pelo Governo Federal, nas últimas décadas, com o objetivo de contribuir para o enfrentamento das questões relativas ao desenvolvimento econômico e desigualdades sociais e raciais no Brasil. (SOUZA, 2013).

No ano de 2009, o ENEM sofre profundas transformações ao ser incorporado ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), incluindo entre seus objetivos básicos a democratização das oportunidades de acesso às universidades e o incentivo à reorganização dos currículos do Ensino Médio. Neste mesmo ano foi criado o SISU, desenvolvido pelo Ministério da Educação

para selecionar os candidatos às vagas da rede pública de Ensino Superior utilizando a nota do Enem obtida pelo candidato (BRASIL, 2013).

O SISU/ENEM desde sua implantação, em 2010, ocasionou em todo o território nacional a mobilidade e migração de estudantes na busca pela formação em nível de graduação (NASCIMENTO, 2015). Mais que isso, possibilitou que muitos alunos egressos de escola pública tivessem a oportunidade de concorrer às vagas das universidades públicas federais, promovendo a ampliação do acesso em sua concretude. Essa política de democratização foi consolidada no Governo Dilma com a Lei de Cotas (BRASIL, 2012).

Como resultado dessas políticas expansionistas, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2018), no Brasil há uma expansão do Ensino Superior público nas últimas décadas. Entre 2008 e 2018, houve crescimento de 59,3% na rede privada, enquanto a rede pública cresceu 7,9% no mesmo período. Entre 2017 e 2018, houve aumento de 6,8% do número de ingressantes nos cursos de graduação, o que se deve exclusivamente ao aumento do número de vagas à distância (27%), acompanhado por uma redução do número de vagas presenciais (-3,7%). Essa desaceleração no processo de expansão das vagas presenciais é reflexo do atual momento econômico e político em que se encontra o país, acirrado pelas crises econômicas e políticas. Por outro lado, há um contínuo crescimento na modalidade de educação à distância, o que já representa 24,3% do total das matrículas da graduação. Atualmente a rede privada concentra 75,4% dos alunos (6.373.274) e a rede pública atende 24,6% das matrículas (2.077.481).

A meta 12 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) é elevar a taxa de matrícula no Ensino Superior a 50 % em 10 anos, com atenção ao aumento proporcional do acesso aos grupos historicamente marginalizados através das políticas afirmativas e com foco nos egressos de escola pública, o que inclui a expansão de atendimento específico às populações do campo e indígenas. Para tanto, prevê estratégias, dentre as quais cabe destacar: a ampliação da oferta de vagas; elevação da taxa de conclusão dos cursos de graduação presenciais das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para 90%; fomento da oferta de educação superior pública e gratuita; ampliação da participação de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior. Sabemos dos grandes avanços que a democratização do Ensino Superior público alcançou, no entanto estão postos desafios ainda maiores para manter as conquistas em tempos de grandes cortes orçamentários para a pesquisa e ciência, que já comprometem o funcionamento das IFES, conseqüentes das diretrizes políticas adotadas no Governo Temer.

Este processo vem sendo agravado no Governo Bolsonaro¹, com cortes massivos nas IFES, assim como nas agências de fomento à pesquisa.

Postos estes desafios nas políticas educacionais das universidades públicas, que ameaçam os seus princípios democráticos de serem públicas e gratuitas, seguimos no próximo tópico com as assimetrias geradas a partir da chegada dos alunos pobres e cotistas, agravadas com os ideais meritocráticos e com as desigualdades educativas.

4.2 Ensino Superior, meritocracia e desigualdades educativas

A democratização do acesso necessita da garantia da permanência para ser efetiva e impactar na diminuição significativa das desigualdades sociais. Para tanto, é necessária uma reflexão sobre as bases ideológicas que tem perpetuado as construções simbólicas sobre a educação superior como pertencentes às elites, tornando ilegítimo os lugares dos estudantes pobres e cotistas no Ensino Superior público.

Dubet (2004, p. 541) afirma que as sociedades democráticas elegem “o mérito como um princípio essencial de justiça” em oposição às sociedades aristocráticas, nas quais o nascimento era priorizado. Essa mudança de foco do nascimento para o mérito transforma a escola em um espaço promotor de justiça, já que o sucesso escolar seria obtido em função do rendimento acadêmico e poderia facilitar a ascensão social dos que não nasceram nas famílias nobres. Entretanto, o autor atenta para a ideologia meritocrática como legitimadora das desigualdades sociais ao transformar a herança das classes dominantes em virtude social.

Nessa mesma direção, Valle e Ruschel (2009, p. 200) questionam se as políticas de democratização da educação brasileira fundamentadas no princípio da igualdade de oportunidades têm sido capazes de controlar o poder histórico da reprodução de desigualdades. “[...] Perguntamo-nos também se estes não acabarão transformando a legalidade formal do direito à educação em privilégio dos merecedores, que geralmente se confundem com os bem-nascidos [...]”.

Para Bourdieu (2007), a instituição escolar, a quem foi atribuída a função meritocrática de consagrar aptidões individuais em detrimento dos privilégios hereditários, promove a desigualdade social através da relação encoberta entre aptidão escolar e herança

¹ O Governo Jair Bolsonaro iniciou no dia 1.º de janeiro de 2019 e tem previsão de término para o dia 31 de dezembro de 2022. O presidente é ex militar e possui tendência política conservadora de extrema direita. Na política interna, as primeiras medidas adotadas pelo governo foram de caráter neoliberal e na política externa, houve uma investida no alinhamento com países governados por líderes de direita, como os Estados Unidos.

cultural. O sistema de ensino representa a cultura de classes, a cultura escolar reproduz a cultura da classe dominante, ao impor comportamentos, códigos linguísticos e cognitivos necessários ao êxito no jogo de forças do campo educacional.

Assim, Bourdieu e Passeron (2010) afirmam que as escolas reforçam as desigualdades sociais ao elegerem os estudantes de classes sociais privilegiadas, detentores do capital econômico, social e cultural, para o triunfo, segundo os padrões meritocráticos de notas e títulos. Dessa forma, seus êxitos são atribuídos aos dons e aptidões naturais da inteligência, e seus fracassos são naturalizados, remetidos à falta de esforço pessoal. No entanto, esse modelo meritocrático camufla a afinidade existente entre os valores e práticas culturais das classes favorecidas e as diretrizes do sistema de ensino, o que coloca os alunos de classe menos favorecidas em extrema desvantagem na aquisição dos códigos da cultura escolar, coroando as diferenças sociais.

Quando se trata do acesso e permanência no Ensino Superior público brasileiro, a lógica é similar. Martini (2009, p.192) assevera que “[...] o mérito individual para acesso ao Ensino Superior brasileiro é legitimado legalmente, não apenas socialmente. [...]” O Art. 208 (Dever do Estado com a educação), parágrafo V da constituição Federal (CF) de 1998, resolve que “[...] o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. (BRASIL, 1988).

Esse artigo é fundamentado na ideologia neoliberal, para a qual o êxito ou fracasso é atribuição individual. Porém, Martini (2009) questiona que o acesso a bens e direitos sociais durante a formação dos estudantes são diferentes e desiguais, mediante os condicionantes sociais e culturais e problematiza ainda a diferença entre a igualdade liberal, preconizada no artigo constitucional, e a igualdade substancial relativa às oportunidades e condições extremamente díspares em uma sociedade tão desigual quanto à brasileira.

Nesse sentido, Cavalcante (2014) tece uma reflexão sobre o discurso sustentado pela ideologia da meritocracia no Ensino Superior, cuja função tem sido a de legitimar a exclusão do acesso aos grupos sociais e raciais historicamente marginalizados. A justificativa para essa exclusão está pautada na compreensão de que apenas os mais capacitados e melhor preparados merecem lugar nas Universidades públicas. As políticas de democratização do acesso ao campo da educação superior pública nos instigam a problematizar esses discursos construídos e cristalizados na sociedade brasileira, questionando os pressupostos da suposta igualdade, da ideologia do dom e do mérito que desconsidera os condicionantes sociais, culturais, simbólicos e ideológicos atravessados pela condição de pobreza.

A ideologia meritocrática, portanto, auxilia na justificativa das desigualdades sociais, pois ao fracassar no acesso ao ensino superior, a culpabilização pelo fracasso é do aluno e a sua condição de ser vítima da sociedade que o negou várias oportunidades para triunfar é silenciada. Para Guareschi (2013), a culpabilização é um dos processos mais sutis de manutenção e legitimação da exclusão, e aliada à competitividade e à naturalização da pobreza, constituem fortes processos psicossociais de sustentação da meritocracia.

Dessa forma, a meritocracia camufla as reflexões sobre as estruturais desigualdades sociais, naturalizando a pobreza e culpabilizando o pobre por não estar preparado, por não ter mérito para acessar às vagas, depositando a responsabilidade no sujeito por desenvolver todos os seus potenciais, como se esses dependessem unicamente de seus esforços, segundo a lógica neoliberal. Alguns sujeitos entrevistados confrontam o discurso meritocrático ao reconhecer que há desigualdades de oportunidades:

Posso afirmar com certeza é que pobres e ricos não têm a mesma aptidão pra prestar um vestibular. Sobre potencial é, é não é tão fácil mensurar pra dizer quem tem mais e quem tem menos, mas geralmente é, quem tem mais dinheiro tem mais condição de desenvolver o seu potencial (João, ENG.UFC).

[...] Brasil é um país de extrema desigualdade social, a gente sabe que um aluno de escola pública concorrendo junto com um aluno de escola particular vai ser uma diferença enorme [...] (Laura, DRT.URCA).

Por outro lado, Cícera (PED.URCA) observa que apesar da política de cotas, ainda persiste a competitividade no vestibular:

[...] Passa quem for melhor, a questão da competitividade, né, o vestibular hoje é competitividade, né, eu acredito que embora exista as cotas, o vestibular é muito competitivo. Não é só é o espaço é do banco... do branco, nem do negro, nem do amarelo, mas passa, porque pode existir vários negros, pessoas negras, declarados negros, quilombolas de comunidade quilombolas, fazerem vestibular e passar aquele que tiver mais competência de estar lá, fazer a melhor prova (Cícera, PED.URCA).

Percebe-se que, assim como Cícera (PED.URCA), algumas pessoas, ao se referirem às políticas de cotas, muitas vezes a associam exclusivamente ao critério étnico-racial, o que se deve ao movimento negro e seu protagonismo nas políticas afirmativas de Ensino Superior, ou seja, muitas vezes podem não reconhecer ou não debater o critério socioeconômico que prevalece na Lei de Cotas atualmente. Ressalta-se que ambos critérios contemplam uma série de desigualdades sociais e educacionais pela condição de ser negro, indígena ou pobre. No entanto, o critério social muitas vezes possibilita ampliar a questão da percepção da inequidade, já que a compreensão das desigualdades de oportunidades é mais acentuada pela classe social e que a questão racial não é problematizada como deveria devido às questões de racismo velado

no Brasil, assim como há falta de reflexão crítica quanto às dívidas históricas produzidas pelo sistema escravocrata (MUNANGA, 2001).

Outro fator que fortalece a ideologia meritocrática é a questão de alguns alunos burlarem o seu auto reconhecimento étnico para terem vantagens competitivas, principalmente nos cursos de alta demanda. Inclusive, Maria (MED.UFC) constatou o caso de estudantes que se se autodeclaram negros para ser beneficiários do grupo das cotas raciais:

Assim, (risos) eu vou falar a verdade que acontece na medicina, são poucos alunos pardos e negros que entram por cotas raciais, tipo, até rolou algumas polêmicas, já... tem uma menina, que eu con... duas, na verdade, conheço que são loiras dos olhos claros, e entraram. Uma delas é do Rio Grande do Sul e é de origem alemã, e entrou pela cota racial. Na medicina é o que tem mais, aluno negro é muito difícil você ver lá, acho que na minha turma tem um (Maria, MED.UFC).

Casos como estes enfraquecem o debate das políticas afirmativas nas universidades, já que em alguns cursos não são observados a presença da diversidade étnica, bandeira que protagonizou toda a luta pela política de cotas no Brasil. Além do que, deslegitimam o poder destas políticas no combate às desigualdades através da inserção dos grupos marginalizados. A questão do auto reconhecimento étnico direcionado à busca de vantagens competitivas no vestibular e o ingresso majoritário de alunos de escolas federais nas cotas destinadas aos egressos das escolas públicas, especialmente nos cursos de alta demanda, colaboram para a manutenção dos grupos historicamente privilegiados no acesso.

Santos (2013) aponta outro desafio no combate às desigualdades de acesso e permanência, a superação da democratização segregadora, na qual os alunos mais pobres estão concentrados nos cursos de baixa demanda ou baixo prestígio social. Esse processo de cursos para ricos e cursos para pobres é outra forma de exclusão dentro do processo de democratização, também relacionado à meritocracia. Segundo Costa (2015), é necessário evoluir da democratização segregativa, o que ela observa na diferença entre os *campi* que concentram os cursos de saúde e os que concentram os cursos de licenciatura, para a democratização equalizadora.

Segundo Abreu (2013), a compreensão da deselitização da universidade deve ser estendida a todas as graduações, ocorrendo também a nível de microdeselitização, nos cursos de alta demanda e alto prestígio, não apenas no panorama geral da universidade, macrodeselitização. O autor explica que esse fenômeno ocorre porque as cotas nas Universidades Federais não contemplam apenas o critério renda, como também os egressos de escola pública, independente da renda, o que favorece a entrada de alunos abastados advindos de escolas públicas federais para os cursos mais elitizados. O relato de Maria (MED.UFC)

ilustra esta questão ao afirmar que na sua percepção a entrada dos cotistas no curso de Medicina não deselitizou o curso:

[...] cotistas da medicina, a maioria vem de colégio militar. E a maioria tem uma condição socioeconômica boa. Então, cotista que vem de colégio de estado são muito poucos, eu acho que a minha primeira turma antes dali só tinha eu e outra menina, que vem de colégio... o resto é tudo colégio militar (Maria, MED.UFC).

Estas diferenças entre cotistas advindos da rede federal e egressos da rede estadual são percebidas, não somente no acesso ao curso ou nas condições socioeconômicas dos alunos, mas também na diferença da formação na educação básica.

[...] É diferente, por exemplo, de alunos que vem de um IFCE², de um colégio militar, porque são escolas públicas, mas que são de outro, outro ensino, outra realidade, não é a realidade realmente compatível com a escola pública, né? No geral, brasileira [...] (Pedro, ADM.UFC).

Nos sujeitos entrevistados, destacam-se os consequentes das desigualdades vivenciadas. No caso da UFC, cuja política de cotas já havia sido implementada no momento da pesquisa, percebe-se importantes assimetrias educacionais entre cotistas e não cotistas, assim como entre os cotistas advindos da rede estadual de ensino e os egressos da rede federal:

*[...], mas nos semestres iniciais que tinha anatomia, essas coisas, bioquímica, às vezes eu não tinha uma base tão boa. [...]
É, de química e biologia.
E física também (Maria, MED.UFC).*

*O ensino lá é até bom, é o melhor [da cidade da Região Metropolitana de Fortaleza, onde reside], em relação a escola pública, mas quando você compara com as escolas daqui já tem um... não é o mesmo nível! [...] Tem gente que lida com isso, tem gente que já tá estudando a terceira língua. Tem, mas tem bastante gente que tem ainda tem dificuldades com inglês sim!
[...] muitas pessoas que tiveram, digamos assim, um privilégio de estudo nas escolas particulares, que digamos que seriam os ricos, eles têm um desempenho melhor, assim, pelo menos na graduação em si [...]
Como eu vim do Ensino Médio defasado eu tive e ainda tenho dificuldade nas cadeiras [...] é tanto que nas cadeiras de ciclo básico de engenharia, eu tive bastante dificuldade, como cálculo, química e física (João, ENG.UFC).*

Então, toda... toda essa questão mesmo de, de cálculo, que eram áreas que eu não tive aula, por exemplo, no ensino médio, terceiro ano eu não tive aula de matemática, depois de um certo período, o professor se ausentou e enfim, e hoje eu tenho muita dificuldade, muita mesmo (Pedro, ADM.UFC).

E mesmo na URCA, onde não havia cotas no momento da coleta de dados da pesquisa, na percepção dos entrevistados, há diferenças educativas entre os alunos que vêm e os que não vêm de escola pública:

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Por exemplo, eu vivi isso estudando meu ensino médio em escola pública e apesar de, da educação aqui no Ceará ser muito boa, é... quando eu, conversando com meus amigos que estudaram em escola particular, por exemplo, é nítido que é maior a absorção do estudo, do, como é repassado esse conteúdo, da forma que eles são cobrados. Então, eu acredito sim que o pessoal, por exemplo que estuda em escola particular, eles de certa forma, se sobressai melhor, com mais facilidade (Carol, ENF.URCA).

Teve Cálculo I, uma disciplina muito difícil porque era necessário muito conteúdo do ensino fundamental e médio que a gente não tinha visto ou às vezes não lembrava (Pedro, ENG.URCA).

Nesse sentido, Bertolini, Amaral e Almeida (2019) apontam que os estudantes brasileiros pobres trazem uma importante defasagem na educação básica das escolas do estado. Estas desigualdades educativas deflagram desafios para obtenção de um bom rendimento. Diferenças entre alunos egressos das redes privadas e públicas de ensino, ou até mesmo, entre os advindos das redes públicas estaduais e federais geram importantes assimetrias educativas. No tópico seguinte analisaremos esta questão à luz da satisfação com o rendimento acadêmico e suas implicações.

4.2.1 A satisfação com o rendimento acadêmico no universo das assimetrias educativas

A Satisfação com o Rendimento Acadêmico (SRA) é um importante construto que possibilita compreender o impacto das desigualdades educativas no bem-estar psicológico, assim como na discriminação vivenciada como consequente destas assimetrias. Destarte, realizou-se a análise do Teste F de Snedecor para comparações de médias do fator Satisfação com o Rendimento Acadêmico (SRA) com dois grupos, satisfeitos e insatisfeitos com o rendimento, relativas aos critérios Discriminação Cotidiana (DC) e Equilíbrio Emocional (EE) através do método MANOVA.

Realizou-se análise *a priori*, através da qual obteve-se um número de 185 participantes como amostra necessária à realização do teste. A homocedasticidade das covariâncias não foi garantida (FM de Box=3,45; $p=0,015$). No entanto, a análise apresenta potência estatística elevada e magnitude de efeito moderada, o que evita o erro do tipo II. Já que a igualdade de variâncias não foi satisfeita no critério de discriminação cotidiana, realizamos a ANOVA de Welch, o que confirmou os resultados da análise: $F_{Welch}=10,59$; $p>0,001$, e manteve a significância estatística nos dois critérios (Tabela 9):

Tabela 9 – MANOVA para o Fator Satisfação com o Rendimento Acadêmico

Critério	Médias entre grupos	Teste F	Igualdade de variâncias	Magnitude de efeito	Potência Estatística Observada
Equilíbrio emocional	Satisfeitos ($M=0,21$)	$F(1,246)=17,62$ $p < 0,001$	$FLevene= 2,02$ $p = 0,157$	Moderada $\eta^2=0,02$ $\eta p^2=0,06$	Pobs = 0,94
	Insatisfeito ($M= - 0,38$)				
Discriminação Cotidiana	Satisfeitos ($M= - 0,17$)	$F(1,246) = 12,36$ $p < 0,001$	$FLevene= 8,91$ $p=0,003^*$	Moderada $\eta^2=0,03$ $\eta p^2=0,07$	Pobs = 0,99
	Insatisfeitos ($M=0,31$)				

Fonte: dados da Pesquisa.

Nota: *Critério não garantido.

Índices psicométricos: ηp^2 = eta quadrado total; η^2 = eta quadrado parcial.

Os estudantes satisfeitos com o rendimento percebido apresentam maiores níveis de equilíbrio emocional e menores níveis de discriminação cotidiana do que os estudantes insatisfeitos (Tabela 9). Portanto, podemos considerar que a insatisfação com o rendimento gera mais sofrimento psíquico, já que o equilíbrio emocional é um aspecto da saúde psíquica. A FONAPRACE³ (2016) traz dados sobre a saúde mental dos estudantes de instituições federais de Ensino Superior: 30% fez ou faz uso de medicação psiquiátrica, 60% sofrem de ansiedade, 20% de tristeza persistente, 10% de medo ou pânico, 32% de insônia, 6% possuem ideia de morte e 4% têm pensamento suicida. Esses dados demonstram a importância de estar atento à saúde emocional dos estudantes universitários, além disto, apontam que 80% apresentam dificuldades emocionais para desempenhar suas atividades, o que é um indicativo da íntima relação entre rendimento acadêmico e saúde mental.

Por outro lado, a insatisfação pode estar relacionada com maiores níveis de discriminação cotidiana (Tabela 9). As diferenças culturais, sociais e étnicas favorecem o processo de estigmatização dos alunos pobres, marcados por um estigma negativo como aqueles que não têm uma boa formação básica, que foram injustamente beneficiados, que irão diminuir o nível da universidade e que não irão triunfar no desempenho, pois ocupam um lugar ilegítimo, por não possuírem mérito para ingressar e permanecer na universidade pública. Desta forma, na experiência de João (ENG.UFC), o fato de estar atrasado no curso devido ao rendimento acadêmico faz com que ele seja estigmatizado e excluído da sua turma:

[...] algum olhar de desdém, o que eu sinto, que vejo não posso dizer que é por conta de eu ser cotista ou não, mais por eu estar atrasado, eu percebo que tem gente que me olha assim, na minha turma, como se eu fosse, tivesse bagunçando aqui na

³ O Fórum Nacional De Pró-Reitores De Assuntos Estudantis (FONAPRACE) realizou a IV pesquisa do perfil do socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras. Publicada em 2016, esta investigação fornece dados sobre vários aspectos da permanência desses estudantes, e que não estão disponíveis em outras fontes. Portanto, esta referência foi utilizada para ilustrar alguns pontos relevantes de discussão dos dados da tese.

universidade, por eu não tá regular, é como se eu não tivesse levando a sério, então como se eu fosse burro. É percebo isso de quem, de algumas pessoas que só se associam uma com outras por questões de interesse, que dá pra perceber, aí só se associam com quem tira nota alta, aquele grupinho, como se fosse elitista da, da turma, é, por eu não é tirar notas altas e não ter o que oferecer pra essas pessoas, aí é como se fosse... aí me ignoram minha presença, minha participação na aula, é mais ou menos isso (João, ENG.UFC).

Nestes processos de discriminação por motivo de rendimento, observamos que ocorre o processo de culpabilização do estudante e naturalização da pobreza. Para Guareschi (2013), estes são os pilares que sustentam o discurso meritocrático aliados à questão da competitividade. Estigmatizado de bagunceiro e de burro, o que o leva à exclusão e deterioração de sua identidade diante do grupo, a discriminação reverbera em sofrimento psíquico e influencia o autoconceito do jovem, que se sente ignorado. O fato de enfrentar desafios na permanência, assim como a deficiência na educação básica não são problematizados. Para Carreteiro (2003), os sofrimentos psicossociais, assim como os fatores que os produzem são invisibilizados na sociedade. Ou seja, ao avaliar o sucesso ou fracasso acadêmico do aluno não se leva em consideração o fato de que ele não possui as condições materiais e educacionais iguais ou equivalentes as dos alunos dos grupos majoritários nas universidades.

A propósito dessa questão de discriminação por desempenho, cabe lembrar que 11 itens da EDC descreviam situações de discriminação no cotidiano. Observa-se que as que mais pontuaram foram “As pessoas agem como se fossem melhores do que você” e “As pessoas agem como se pensassem que você não é inteligente”. Estas situações lembram competição, comparação entre pessoas. No meio acadêmico, perpassado pela ideologia do mérito, ser bem-sucedido, ser melhor, significa ter maior rendimento que os outros, se destacar em uma lógica competitiva, na qual a principal moeda é o rendimento (DUBET, 2004), este é frequentemente associado à inteligência, às características individuais.

Na busca do aprofundamento da compreensão sobre a percepção de satisfação ou insatisfação com o rendimento, suas atribuições e contextualização na vivência concreta dos alunos, observa-se que os entrevistados a percebem e significam sob vários primas e perspectivas. Nas vivências de Francisco (ENG.URCA) e Pedro (ADM.UFC), eles veem a insatisfação com o rendimento intimamente relacionada com a defasagem na educação básica:

Olha, o meu desempenho é bom, é mediano, mas, nas cadeiras de cálculo, é... eu realmente não tenho um desempenho tão bom, que é de fato reflexo do ensino médio [...] (Francisco, ENG.URCA).

[...] pelo fato da gente ter cursado escola pública, é... o ensino médio e o ensino fundamental também tem algumas coisas que não foram ensinadas, então a gente sentiu um pouco de dificuldade [...] (Pedro, ADM.UFC).

O ensino médio deficitário aumenta o desafio em adquirir o capital educacional do qual se necessita para triunfar (BOURDIEU, 2007). O aluno brasileiro, egresso das escolas públicas, têm tido dificuldades no rendimento conforme já debatido na introdução deste tópico. Já outras entrevistadas, embora satisfeitas com o seu desempenho, relatam limitações que diminuem um fator essencial: tempo para estudar.

Eu acredito que meu desempenho não esteja ruim, minha menor nota é um oito, apesar disso fico satisfeita, mas acredito mesmo que o meu desempenho esteja bom, não como eu queria. Eu queria apenas estudar, queria um emprego que eu trabalhasse menos pra eu me dedicar mais, mas de hoje minha necessidade não permite [...] (Cícera, PED.URCA).

No caso de Cícera (PED.URCA) ser trabalhadora, condição necessária à sua sobrevivência, implica em não poder ser a estudante que gostaria de ser. Ela queria ter mais tempo para se dedicar e ter um rendimento melhor. Já na experiência de Laura (DRT.URCA), a falta de tempo para os estudos se deve ao fato de ser mãe e não possuir condições financeiras satisfatórias:

Era bem melhor [o desempenho acadêmico], eu sempre fui envolvida é... em atividades de extensão e de pesquisas e eu tinha um melhor controle do, do meu, como posso dizer, do meu desenvolvimento [...] tinha mais tempo para estudar e hoje em dia, por conta também de eu não ter condição de colocar ele [filho] numa creche ou de pagar uma pessoa pra cuidar dele, a minha dedicação dentro de casa, como dona de casa e mãe também é... me leva mais tempo que os estudos, então antes o meu rendimento era bem melhor, agora nem tanto! (Laura, DRT.URCA).

Estes sujeitos relatam importantes implicações psicossociais da pobreza que impactam no tempo de dedicação aos estudos. Inclusive, em outros momentos das entrevistas, elas advogam a ideia de que as políticas institucionais poderiam auxiliar nestas problemáticas, por meio de programas como o auxílio creche para as mães estudantes, da adaptação dos horários das atividades extraclasse para os estudantes trabalhadores (VARGAS; COSTA, 2013).

Desta forma, percebe-se que as implicações psicossociais da pobreza nas vivências dos estudantes impactam no rendimento, assim como nas experiências de discriminação e no equilíbrio emocional destes. No tópico seguinte, caracterizamos a pobreza em suas diversas perspectivas, com destaque à pobreza multidimensional, categoria central a fim de visualizar esse fenômeno no Ensino Superior público, assim como essa condição é concretizada nas vivências dos estudantes universitários a partir da democratização do acesso.

4.3 Como a pobreza multidimensional se concretiza nos percursos acadêmicos?

Caracterizar a questão da pobreza nos remete às suas várias definições e concepções, o que requer a elucidação da perspectiva a ser adotada. As abordagens sobre a pobreza e seus enfrentamentos refletem a diversidade de compromissos políticos que embasam perspectivas teóricas e metodológicas diferenciadas. Nesse sentido, Acorssi, Scarparo e Guareschi (2012) apontam a necessidade de problematizar o conceito de pobreza e suas perspectivas, compreendida como processo histórico, seus mecanismos de produção e enfrentamento, suas definições e formas de análise.

Nesse estudo, a pobreza é compreendida como produto das questões sociais, gerada pela relação de desigualdade entre as classes no modo de produção capitalista vigente, construída e perpassada historicamente pelas relações de poder (YAZBEK, 2012). Destarte, a pobreza não pode ser abordada em paralelo aos seus determinantes macrossociais, cuja análise possibilita conhecer as suas condições de produção e possibilidades de enfrentamento.

Para Siqueira (2013), compreender a pobreza no cenário brasileiro implica reconhecer os determinantes centrais do capitalismo e a sua peculiaridade no Brasil, marcado por sua posição como país periférico e dependente em relação à economia mundial, portanto incluído num processo desigual e combinado de transferência de riqueza para os países centrais. Nesse contexto, inscreve-se o papel do Estado como responsável por responder às questões sociais, de forma a conciliar os interesses e fomentar a gratidão entre as classes. Destarte, a política social é desenvolvida “[...] visando a ampliação da acumulação e a legitimação e consolidação hegemônica que, contraditoriamente, são permeadas por algumas conquistas da classe trabalhadora”. (SIQUEIRA, 2013, p.19).

Segundo dados do IBGE (2017), cerca de 50 milhões de brasileiros, 25,4% da população, vivem na linha de pobreza e têm renda familiar equivalente a R\$ 387,07 ou US\$ 5,5 por dia, valor adotado pelo Banco Mundial para definir se uma pessoa é pobre. Cerca de 13,4% de brasileiros, 6,5 milhões de pessoas, vivem com até US\$ 1,99 ou R\$ 133,72, o que caracteriza a linha de extrema pobreza. Vale ressaltar que o salário mínimo à época era de R\$ 937,00. O maior índice de pobreza se dá na Região Nordeste, 43,5% da população e, a menor, no Sul com 12,3%.

Dessa forma, essa pesquisa revela que o Brasil tem uma grande desigualdade social em todos os níveis, incluindo gênero e raça. Segundo Yazbek (2012), as políticas sociais de complementação de renda, como o Programa Fome Zero e o Bolsa Família, poderiam impactar na diminuição da pobreza absoluta, porém não o fizeram de forma substancial. Já para diminuir

a pobreza relativa, essas políticas deveriam atuar nas causas estruturais da produção da pobreza para possibilitar a redistribuição da renda e diminuição da desigualdade social.

Assim, essas características fazem da disparidade social no país uma das maiores no mundo inteiro, refletidas através da grande desigualdade entre as áreas urbanas e rurais, legislação trabalhista fragilizada, exploração do trabalhador, exército de reserva, cujo crescimento do lucro capitalista não acompanha aumento salarial, nem investimento em serviços e políticas sociais estatais. (SIQUEIRA, 2013). Para Accorssi, Scarparo e Guareschi (2012) essa desigualdade é aceita e naturalizada no discurso social que reforça a posição de apatia ao não compreender a pobreza como um processo historicamente construído dentro das diversas perspectivas nas quais pode ser abordada.

Segundo Accorssi (2011), há duas principais perspectivas de pobreza: a pobreza unidimensional ou pobreza absoluta, que considera apenas uma dimensão na abordagem do fenômeno, necessidades nutricionais ou abordagem monetária; e a pobreza multidimensional ou pobreza relativa, que considera várias dimensões, acrescentando o acesso a bens e serviços ao fator monetário, a partir de uma compreensão complexa dessa condição.

Para Moura Jr *et al* (2014), na vertente administrativa, uma das linhas da concepção de pobreza unidimensional, o poder público determina arbitrariamente, por critérios próprios, um valor a partir do qual a pessoa é considerada pobre, estabelece a renda e as condições econômicas, como principais critérios para concessão de benefícios, definido a situação de pobreza a partir dessa única dimensão. No caso do sistema de cotas das IES federais, é considerado pobre o aluno com renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Esse mesmo critério é utilizado para caracterizar a vulnerabilidade socioeconômica dos alunos a serem assistidos pelos Programas da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Já a segunda perspectiva é a multidimensional (SEN, 2000) na qual a pobreza não é caracterizada apenas pela falta de bens materiais, mas pelas desigualdades de oportunidades, possibilidades, capacidades e funcionamentos, englobando aspectos como educação, saúde, lazer, cultura, moradia, acessos a serviços e bens. Essa teoria é baseada na Abordagem das Capacitações (AC), que considera o poder do sujeito em agenciar a sua vida através da utilização de suas capacidades e funcionamentos na busca da satisfação das suas necessidades. Picolotto (2006) esclarece a diferença entre funcionamentos e capacidades. Para o autor, os funcionamentos são aspectos constitutivos do bem-estar, relacionados às dimensões como educação, saúde, trabalho e renda. Já as capacidades estariam associadas à liberdade na busca desses funcionamentos, ou seja, a capacidade de agência do sujeito.

Dessa forma, o pobre é compreendido em relação à centralidade da sua autonomia e liberdade na busca da construção de mecanismos de funcionamentos e capacidades que lhe proporcionem bem-estar. Os autores acrescentam a importância de incluir a dimensão dos aspectos psicossociais, pois a pobreza se impõe ao pobre também como condição de vida, imprimindo marcas subjetivas e peculiares nos mecanismos de compreensão, atuação, percepção, sentimento e enfrentamento da realidade.

Nesse estudo, adotaremos a concepção de pobreza numa perspectiva multidimensional para compreender a permanência do estudante pobre no Ensino Superior, na qual serão consideradas não só os aspectos monetários, mas também os sociais, políticos, estruturais e ideológicos. Consideraremos ainda as implicações psicossociais da condição de pobreza, já que esta imprime marcas subjetivas na constituição do psiquismo, influenciando formas de sentir, atuar e compreender o mundo.

Destarte, enfatiza-se nessa investigação uma necessidade em compreender e analisar a pobreza para além do componente monetário, da falta de dinheiro para suprir necessidades, já que este processo muitas vezes negligencia a compreensão do universo social e simbólico no qual a pobreza é forjada, culpabilizando o pobre pela sua situação. Mensurar a pobreza em uma perspectiva única de renda é reduzir o contexto em que ela é constituída e reforçar o seu processo de naturalização. Para Carreteiro (2003) a condição de pobreza é geradora de vários tipos de sofrimentos sociais, muitas vezes invisibilizados, e produzidos a partir das assimetrias entre grupos, configurando a situação de opressão.

Dessa forma, Moura Jr e Sarriera (2016) refletem sobre os mecanismos de opressão, discriminação, preconceito, vergonha, humilhação e estigmatização que envolvem os pobres através das sutis ideologias produzidas e legitimadas na sociedade. No entanto, apontam que esse sofrimento social também pode ser gerador de incômodo e facilitadores de mecanismos de enfrentamento da realidade opressora. Os apoios materiais advindos que possibilitam ampliar as capacidades dos indivíduos podem ser propulsores da deflagração de processos subjetivos de libertação, facilitando a sua condição de agentes em seu entorno social.

Em consonância, Ximenes, Nepomuceno e Cidade (2016) defendem que se deve atuar no sentido de desnaturalização dos processos ideológicos de discriminação do pobre, já que os discursos produzidos no entorno social também podem ser ressignificados pelos indivíduos através dos processos de conscientização e fortalecimento. Esses processos ocorrem na esfera coletiva através da criação de novas formas de espaços de organização social, pautadas na valorização do humano, na potencialização de suas capacidades e da construção de relações embasadas na solidariedade, na ética, nos direitos humanos.

Portanto, a fim de compreender a dimensão subjetiva implicada na situação de pobreza, também se faz necessário o estudo de categorias ideológicas e simbólicas que reflitam o impacto das implicações psicossociais dessa condição nas pessoas. Em vista disso, Ximenes, Nepomuceno e Cidade evidenciamos a necessidade de investigar o fenômeno pobreza de forma mais abrangente, segundo a AC, compreendendo a importância da liberdade dos sujeitos em utilizar suas capacidades e funcionamentos, englobando o acesso a bens e serviços que são necessários ao seu bem-estar social e pessoal.

Ademais, Nacolino (2014) reflete sobre a necessidade de considerar várias dimensões na análise da situação de pobreza no Brasil, a depender do contexto e do modo como as pessoas estão inseridas nas vulnerabilidades e privações. Na etapa quantitativa da pesquisa, a pobreza foi verificada no contexto universitário, a partir do cálculo do IPM (Índice de Pobreza Multidimensional), motivo pelo qual fizemos a adaptação das escalas trabalhadas às categorias mais relevantes da realidade dos estudantes, a fim de abranger as peculiaridades desse público, conforme descrito na metodologia. Dessa maneira, quanto mais próximo do indicador 1, maior o nível de pobreza multidimensional e quanto mais próximo de 0, multidimensionalmente menos pobre. Assim, seguem os dados descritivos do IPM Total e de cada uma das suas dimensões na amostra pesquisada na Tabela 10:

Tabela 10 - Estatísticas descritivas do IPM e suas dimensões

VARIÁVEL	M	MIN	MAX	DP
IPM TOTAL	0,49	0,13	0,83	0,14
IPM Trabalho e Renda	0,58	0,15	0,83	0,16
IPM Saúde	0,51	0,00	1,00	0,19
IPM Aspectos Subjetivos	0,46	0,00	1,00	0,24
IPM Educação	0,47	0,00	1,00	0,25
IPM Habitação	0,47	0,00	1,00	0,24

Fonte: dados da Pesquisa.

Nota: IPM = Índice de Pobreza Multidimensional.

Índices Psicométricos: *M* = Média; *MIN* = Mínimo; *MAX* = Máximo; *DP* = Desvio Padrão.

Em acordo com a Tabela 10, o IPM total ($M=0,49$; $DP=0,14$), calculado através da média aritmética simples de todos os indicadores das cinco dimensões, tem valor equidistante, entre os valores 0 e 1. Nesta amostra, pode-se considerar que o nível de pobreza multidimensional geral é de moderado a elevado, já que o ponto de corte, calculado ao dividir as médias dos participantes entre dois grupos é $M=0,50$, um pouco abaixo da média do IPM total. No entanto, a maioria das pessoas são consideradas multidimensionalmente mais pobres

(n=130), pois estão acima do ponto de corte, em contraposição às pessoas consideradas menos pobres (n=121), que estão abaixo do ponto de corte. (XIMENES *et al*, 2019).

Observa-se que a dimensão Trabalho e Renda possui o maior índice de pobreza ($M=0,58$; $DP=0,16$) e sua média varia menos na distribuição da amostra. Já os aspectos subjetivos possuem o menor índice ($M=0,46$; $DP=0,24$). Ao tempo em que observamos que há uma grande variabilidade entre as estatísticas mínimo e máximo no IPM Total, assim como nas suas dimensões. Estes dados remetem à necessidade de análise desses construtos a fim de verificar em quais aspectos a multidimensionalidade da pobreza se apresenta de forma mais incisiva e como ela varia entre os diversos grupos.

Desta forma, foi realizada análise através do Teste F de Snedecor para comparações de médias de quatro fatores (MANOVA fatorial): Universidade, Sexo, Satisfação com o Rendimento, Bolsa Acadêmica, cada um deles com dois grupos, relativos aos critérios IPM Total, IPM Educação, IPM Trabalho e Renda, IPM Habitação, IPM Saúde e IPM Aspectos Subjetivos. Realizada Análise *a priori* para o cálculo do N necessário ao teste, obteve-se o número de 149 participantes. O pressuposto de homocedasticidade, igualdade de covariância, entre os critérios foi garantido (FM de Box=1,14; $p=0,062$) e as ANOVAS parciais obtiveram os resultados a seguir (Tabelas 11, 12, 13 e 14).

4.3.1 Universidade

Ao comparar os índices de pobreza multidimensional em relação à Universidade, verificou-se que os sujeitos, independentemente da instituição de origem, por serem estudantes pobres e/ou cotistas apresentam desafios semelhantes quanto à esta condição em suas diferentes dimensões, tanto que o IPM total é igual nas duas universidades. O impacto desta condição no desenvolvimento das capacidades de agenciamento e funcionamentos dos sujeitos em ambas instituições são refletidas de forma bem semelhantes nas dimensões relacionadas à educação, trabalho e renda, habitação e saúde (Tabela 11).

De acordo com a tabela 11, nas dimensões saúde e aspectos subjetivos não foram observados o critério de igualdade de variância, portanto foi realizada ANOVA de Welch para estes critérios, já que este teste não pressupõe igualdade de variância, obteve -se os seguintes resultados para o critério saúde: $F_{Welch}=0,10$; $p=0,756$; para o critério aspectos subjetivos: $F_{Welch}=7,77$; $p<0,001$, o que confirma que a diferença de médias não significativa para variável IPM Saúde e a diferença significativa para a variável IPM Aspectos Subjetivos.

Tabela 11 – ANOVA Pobreza Multidimensional para o Fator Universidade

Critério	Comparação entre grupos	Igualdade de Variâncias	Teste F	Magnitude de efeito	Potência Estatística Observada
IPM Educação	URCA (M=0,48) UFC (M=0,47)	FLevene=1,42 p=0,138	F(1,224)= 0,09 p=0,769	Fraca $\eta^2=0,01$ $\eta p^2=0,00$	Pobs=0,06
IPM Trabalho e Renda	UFC (M=0,59) URCA (M=0,58)	FLevene=1,31 p=0,197	F(1,224)=0,15 p=0,700	Fraca $\eta^2=0,01$ $\eta p^2=0,01$	Pobs=0,07
IPM Habitação	URCA (M=0,50) UFC (M=0,48)	FLevene=1,9 p=0,079	F(1,224)=0,25 p=0,618	Fraca $\eta^2=0,02$ $\eta p^2=0,01$	Pobs=0,08
IPM Saúde	URCA (M=0,52) UFC (M=0,50)	FLevene=1,92 p = 0,023*	F(1,224)=0,26 p=0,608	Fraca $\eta^2=0,03$ $\eta p^2=0,01$	Pobs=0,08
IPM Aspectos Subjetivos	UFC (M=0,48) URCA (M=0,39)	FLevene=1,88 p = 0,026*	F(1,224)=5,70 p> 0,05	Fraca $\eta^2=0,89$ $\eta p^2=0,03$	Pobs=0,66
IPM Total	URCA (M=0,49) UFC (M=0,49)	FLevene=1,65 p=0,062	F(1,224)=0,00 p=0,962	Fraca $\eta^2=0,01$ $\eta p^2=0,00$	Pobs=0,05

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: IPM = Índice de Pobreza Multidimensional. * Realizou-se ANOVA WELCH para confirmar o resultado.

Índices psicométricos: ηp^2 = eta quadrado parcial.

Assim, pode-se verificar que, em relação aos aspectos subjetivos (Tabela 11), a UFC encontra-se com maiores índices de pobreza do que a URCA. Isto pode ser explicado pelo fato de que a URCA, por estar situada no interior do Estado e em uma região menos desenvolvida, se comparada à UFC de Fortaleza, a maior universidade do Estado, situada na capital cearense, parece apresentar menos disparidades e assimetrias entre seus estudantes.

A este respeito, ressalta-se que a amostra quantitativa engloba todos os cursos, não apenas os de alta demanda, tais como na amostra qualitativa que apresentam diferenças mais acentuadas. Outra ressalva consiste no fato de que os aspectos subjetivos da pobreza estão relacionados à percepção da humilhação e discriminação por ter baixa renda ou nível socioeconômico, a baixa percepção de suporte social e a dificuldade de entrada na Universidade devido à condição de pobreza.

Uma menor disparidade entre os estudantes, da perspectiva de pobreza multidimensional, pode diminuir as vivências discriminatórias e opressoras (SOUZA FILHO, 2012) relacionadas à esta condição (Tópico 6.1 do capítulo 6). Ao vivenciarem menos discriminação cotidiana, diminui-se o impacto no equilíbrio emocional (Tópico 6.2.3 do capítulo 6) e, conseqüentemente, os processos opressores irão impactar menos no sofrimento

psíquico (FREITAS *et al*, 2015), elevando os índices dos aspectos subjetivos da pobreza multidimensional na URCA.

Outra possibilidade de compreensão desta diferença é em relação à questão das redes de solidariedade que parecem ser mais fortalecidas nas regiões interioranas, realidade dos estudantes da URCA, muitos advindos das regiões rurais denominadas sítios, situadas distante dos grandes centros urbanos, cujos moradores possuem modos de vida mais próximos às ruralidades.

Desta forma, impulsionados pelo processo de interiorização do Ensino Superior, há estudantes de origem rural na URCA que se deslocam da sua residência de origem para morar nos centros urbanos, próximos aos *campi*. No entanto, há outros que viajam todos os dias do meio rural para o meio urbano. Ximenes *et al* (2019) refletem que, apesar da diversidade dos modos de vida dos jovens em suas distintas ruralidades, a característica de possuir forte vínculo com a família e comunidade prevalece entre eles.

A este respeito, Paulo (2010), ao investigar a construção da identidade dos jovens rurais no meio urbano, destaca que as experiências de interconhecimento, reciprocidade, solidariedade e ajuda mútua são marcas distintivas da sociabilidade entre estes. Ou seja, mesmo os que se deslocam das áreas rurais, denominados “sítios” pelos estudantes da URCA, continuam a formar redes de solidariedade entre si, o que pode fortalecer os aspectos subjetivos de enfrentamento às adversidades.

Já para os jovens rurais que não migram, porém viajam todos os dias do seu local de origem para estudar, ainda que enfrentando muitas barreiras e dificuldades (BEZERRA, 2013), mantém um contato diário com a família, amigos e comunidade de origem, além de um forte reconhecimento e valorização da condição de ser universitário no meio social. Este fato pode favorecer uma não ruptura nos laços sociais, o que possibilita diminuir as implicações psicossociais subjetivas a partir da condição de pobreza.

Ximenes *et al* (2016) constatou em pesquisa comparativa entre o meio rural e urbano realizada no contexto cearense que as pessoas de origem urbana têm níveis mais altos de pobreza em relação aos aspectos subjetivos, mesmo que eles sejam materialmente mais abastados. Os autores assinalam algumas questões que podem ter relação com este fato: a comparação social e a desigualdade social, sendo que estes estão relacionados. A comparação social pelo fato de que possivelmente os sujeitos que vivem nos centros urbanos, mesmo que materialmente menos pobres, se sentem mais pobres a partir dos referenciais elitistas e

consumistas, derivados das propagandas publicitárias e do incentivo ao consumo. Ademais, viver em cidades como Fortaleza, com alto índice de desigualdade social, aumenta o impacto nos processos subjetivos relacionados à pobreza devido às acentuadas assimetrias, deflagradoras de processos de exclusão social e sofrimento psíquico.

No mesmo sentido, Nepomuceno *et al* (2017) verificaram que há maiores índices de sentimento de comunidade e bem-estar social na comunidade rural em comparação à comunidade urbana, resultado de pesquisa realizada também no contexto cearense. Relacionam esta questão à fragilização dos vínculos, consumismo e individualismo crescente das áreas urbanas, características da cultura capitalista que se faz presente mais fortemente nas grandes cidades. Segundo estes autores, mesmo com maiores privações materiais e econômicas, as áreas rurais possuem maiores índices nestes construtos que estão relacionados aos aspectos subjetivos da pobreza.

Por outro lado, a inserção em um meio urbano, muitas vezes marcado pela cultura do individualismo e consumismo, as vivências de privação, os processos discriminatórios por pertencerem a regiões rurais, entre outras implicações psicossociais de opressão, podem impulsionar na construção de estratégias de enfrentamento, tais quais o fatalismo. Este consiste em um distanciamento emocional diante de uma realidade que parece imutável, no qual a causa das dificuldades é atribuída a uma entidade divina, assim como a fé na superação (XIMENES; CIDADE, 2016). Embora não constitua um mecanismo de enfrentamento que leve à transformação da realidade opressora, o fatalismo auxilia na adaptação do estudante diante desse novo contexto, diminuindo o impacto dos mecanismos opressores nos aspectos subjetivos.

No contexto da região do Cariri, no qual a religiosidade é um importante característica de desenvolvimento econômico e social, as ideias e atitudes fatalistas podem ser mais eficazmente utilizadas pelos estudantes da URCA. Este aspecto do enfrentamento somado às menores assimetrias e ao maior fortalecimento de redes de solidariedade podem diminuir o IPM da dimensão Aspectos Subjetivos destes estudantes ao serem comparados aos da UFC.

Já na UFC, situada na capital do Estado, os jovens vivenciam contextos de assimetrias de grandes proporções, devido à existência de diversos bairros, municípios circunvizinhos da Região Metropolitana, inúmeras e díspares opções de escolarização no Ensino Médio, tanto no sistema público, quanto no privado. Esta ampla gama de possibilidades implica também em diferentes concepções e modos de vida juvenis. Na vida urbana há uma

tendência ao maior enfraquecimento das redes de sociabilidade, o que fortalece o individualismo e um maior apelo ao consumismo. A religiosidade dos jovens dos grandes centros urbanos tende a ser diferenciada, já que não há a incidência de práticas e tradições religiosas tão significativas quanto no interior. Ao viverem sua religiosidade, muitos jovens possivelmente podem se deparar com preconceitos, sendo estigmatizados como acríticos. Portanto, as ideias fatalistas são criticadas de forma mais incisiva. Em suma, o enfraquecimento de estratégias fatalistas de enfrentamento, a fragilidade dos vínculos sociais, os processos discriminatórios diante das maiores disparidades, as culturas de consumo e individualismo se refletem em maiores índices de pobreza multidimensional referente aos aspectos subjetivos na UFC.

4.3.2 Sexo biológico

É possível observar que entre homens e mulheres não há diferença significativa quanto à pobreza multidimensional, já que esta não varia nem na totalidade, nem nas dimensões, a não ser na dimensão educação (Tabela 12), os homens são multidimensionalmente mais pobres do que as mulheres em relação aos aspectos educativos.

Tabela 12 – ANOVA Pobreza Multidimensional Fator Sexo

Critério	Comparação entre grupos	Igualdade de Variâncias	Teste F	Magnitude de efeito	Potência Estatística Observada
IPM Educação	Masculino (M=0,53) Feminino (M=0,42)	<i>F</i> Levene= 1,42 <i>p</i> =0,138	<i>F</i> (1,224)=7,84 <i>p</i> < 0,01	Fraca $\eta^2=0,86$ $\eta p^2=0,03$	<i>P</i> obs=0,80
IPM Trabalho e Renda	Feminino (M=0,60) Masculino (M=0,56)	<i>F</i> Levene= 1,31 <i>p</i> =0,197	<i>F</i> (1,224)=1,47 <i>p</i> =0,226	Fraca $\eta^2=0,07$ $\eta p^2=0,00$	<i>P</i> obs=0,23
IPM Habitação	Masculino (M=0,50) Feminino (M=0,49)	<i>F</i> Levene= 1,59 <i>p</i> =0,079	<i>F</i> (1,224)=0,09 <i>p</i> =0,765	Fraca $\eta^2=0,00$ $\eta p^2=0,00$	<i>P</i> obs=0,06
IPM Saúde	Masculino (M=0,51) Feminino (M=0,51)	<i>F</i> Levene= 1,92 <i>p</i> =0,023*	<i>F</i> (1,224)=0,00 <i>p</i> =0,982	Fraca $\eta^2=0,00$ $\eta p^2=0,00$	<i>P</i> obs=0,05
IPM Aspectos Subjetivos	Feminino (M=0,44) Masculino (M=0,43)	<i>F</i> Levene= 1,88 <i>p</i> =0,026*	<i>F</i> (1,224)=0,02 <i>p</i> =0,890	Fraca $\eta^2=0,00$ $\eta p^2=0,00$	<i>P</i> obs=0,05
IPM Total	Masculino (M=0,50) Feminino (M=0,47)	<i>F</i> Levene= 1,65 <i>p</i> =0,062	<i>F</i> (1,224)=1,46 <i>p</i> =0,229	Fraca $\eta^2=0,04$ $\eta p^2=0,00$	<i>P</i> obs=0,22

Fonte: dados do SPSS.

Nota: IPM = Índice de Pobreza Multidimensional. * Conforme Tabela 11.

Índices psicométricos: ηp^2 = eta quadrado parcial.

De acordo com a tabela 12, observou-se os mesmos problemas de igualdade de variância da Tabela 11 nas dimensões saúde e aspectos subjetivos, portanto foi realizada ANOVA de Welch, que obteve os seguintes resultados para o critério saúde:; $F_{Welch} (F=0,00; p=0,988)$; para o critério aspectos subjetivos; $F_{Welch} (F=0,09; p=0,760)$, o que confirma que a diferença de médias não foi significativa para estas variáveis.

A fim de caracterizar a dimensão Educação, foram utilizados dados como a escola frequentada no Ensino Médio, escolaridade dos pais, se é a primeira vez da frequência da família no Ensino Superior, se o curso foi a primeira opção de escolha. Estes critérios irão auxiliar a compor o *background* dos estudantes, compreendido como “[...] contexto familiar, social e econômico dos estudantes, que também pode ser entendido como condicionante do capital cultural dos mesmos.” (BERTOLIN; AMARAL; ALMEIDA, 2019, p.05).

As estatísticas de gênero do IBGE (2018) apontam que as mulheres na população em geral têm maiores níveis educacionais do que os homens, embora não tenham alcançado rendimentos compatíveis com a sua qualificação profissional. Em vista disto, pode-se inferir que elas têm mais recursos educativos e capital cultural para permanecerem na universidade, já que o IPM Educação entre as mulheres é significativamente menor do que entre os homens. Por outro lado, o IPM Trabalho e Renda não difere significativamente entre homens e mulheres (Tabela 12). Ou seja, também entre os estudantes do Ensino Superior, a condição de desvantagem por ser mulher é reproduzida, permeada pelas relações patriarcais de poder. Entre os dilemas das questões dessas desvantagens destaca-se o fato de as mulheres serem mais bem qualificadas e mais mal remuneradas, sendo que os homens, mesmo ocupando cargos que exigem menos qualificação profissional, acabam por ter melhores rendimentos.

Consonante a esta questão, a pesquisa da FONAPRACE (2016) aponta que na região Nordeste, as mulheres universitárias das instituições de ensino federais têm a maior representatividade na faixa de renda per capita “até meio salário mínimo” (55% do sexo feminino versus 45% do masculino, praticamente), faixa que concentra quase metade dos graduandos desta região (45%). Na faixa “mais de meio a um salário mínimo” há um equilíbrio entre os sexos (50% feminino e masculino, praticamente), e nas faixas acima de um salário mínimo os homens estão mais representados do que as mulheres. Ou seja, entre os estudantes que estão cursando formação superior há diferenças expressivas nas faixas de renda entre homens e mulheres, sendo que elas são mais pobres.

Para Brocco (2017), a maior quantidade de mulheres no Ensino Superior se deve ao fato de que elas buscam maior qualificação profissional para melhorar a qualidade de vida, enquanto os homens parecem optar pelo ingresso imediato no mercado formal. Já que temos

uma maior quantidade de mulheres entre os que possuem menor rendimento financeiro, podemos inferir que há uma maior busca de capital cultural das mulheres entre os universitários mais pobres ou com menores faixas de renda, já que essas precisam agregar mais esforços do que os homens para alcançar uma ascensão social. Este fato também ocorre em relação às jovens rurais.

Desta forma, Zago (2016) revela que as mulheres das zonas rurais tendem a buscar mais qualificação profissional do que os homens, recusando-se a reproduzir a condição de trabalhadora rural. São elas quem mais migram para os centros urbanos na busca da qualificação profissional do Ensino Superior. Da mesma forma, Conceição e Oliveira (2017) reforçam que há uma maior tendência das instituições educacionais que dialogam com a vida no campo a incentivarem a fixação dos homens, principalmente. Novamente, percebe-se que as diferenças na constituição dos papéis de gênero são permeadas pelas estruturas patriarcais de poder no meio rural, o que se reflete na busca pela qualificação e na remuneração entre os sexos.

Destarte, Silva (1995) reflete que há diferença na construção do capital cultural entre meninos e meninas. Para ela, a mulher precisa investir mais no capital cultural para manter sua posição de classe, ou seja, este investimento é uma estratégia para alcançar os mesmos patamares de rendimento que os homens haja vista que estes possuem privilégios de valorização do capital cultural que eles agregam (tanto no incorporado, quanto no institucionalizado), dadas as relações de poder que vigoram na sociedade e que valorizam mais o trabalhador do sexo masculino.

Este fato possui raízes históricas, Mayorga (2014) assevera que a entrada das mulheres na vida pública através da inserção no mercado de trabalho não reconfigurou a vida privada, nem oportunizou condições igualitárias de trabalho e remuneração. Como as atividades familiares continuam a ser atribuição predominantemente feminina, as trabalhadoras, predominantemente brancas e de classe média, inseriram mulheres negras e pobres como trabalhadoras domésticas, mal remuneradas e não reconhecidas. Somado a outros marcadores identitários referentes à condição de subalternidade, ser mulher potencializa outras formas de opressão (CÂMARA, 2019).

Ademais, Davis (2013) lembra que estas trabalhadoras tinham jornada de trabalho abusiva, más condições de trabalho e baixos salários, sendo mais exploradas do que os homens, o que conferia lucros ainda maiores aos capitalistas. Portanto, parafraseando Xavier (2019), lutar pelos direitos das mulheres é lutar contra os determinantes sociais pré-estabelecidos que lhes foram historicamente postos e que muitas vezes perpassam várias formas de violências, desigualdades, injustiças e assimetrias por raça, condição socioeconômica etc.

Além das questões que envolvem trabalho e renda, outras desigualdades de gênero são reveladas na especificidade da vida acadêmica a partir da pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2016): os homens têm maior domínio no uso dos computadores, são maioria entre estudantes que se envolvem com algum tipo de movimento (artístico, cultural, político, etc) e também compõem a maior parte dos beneficiários dos programas de mobilidade internacional. Isto pode ser indicativo da perpetuação das desigualdades de gênero na aquisição do capital cultural também dentro das universidades.

4.3.3 Satisfação com o rendimento

Um dos fatores da MANOVA foi a Satisfação com o Rendimento Acadêmico (SRA), através de dois grupos, satisfeitos e insatisfeitos, dada a importância deste quesito para a formação, permanência e, principalmente, para a afiliação na universidade (CAVALCANTE, 2014). A Tabela 13 aponta os resultados:

Tabela 13 – ANOVA Pobreza multidimensional Fator Satisfação com o Rendimento

Critério	Comparação entre grupos	Igualdade de Variâncias	Teste F	Magnitude de efeito	Potência Estatística Observada
IPM Educação	Insatisfeitos (M=0,49) Satisfeitos (M=0,45)	$F_{Levene}=1,42$ $p=0,138$	$F(1,224)=1,03$ $p=0,312$	Fraca $\eta^2=0,04$ $\eta p^2=0,00$	$P_{obs}=0,17$
IPM Trabalho e Renda	Insatisfeitos (M=0,60) Satisfeitos (M=0,56)	$F_{Levene}=1,31$ $p=0,197$	$F(1,224)=2,40$ $p=0,123$	Fraca $\eta^2=0,05$ $\eta p^2=0,01$	$P_{obs}=0,33$
IPM Habitação	Insatisfeitos (M=0,56) Satisfeitos (M=0,42)	$F_{Levene}=1,59$ $p=0,079$	$F(1,224)=13,99$ $p < 0,001$	Moderada $\eta^2=0,55$ $\eta p^2=0,06$	$P_{obs}=0,96$
IPM Saúde	Insatisfeitos (M=0,55) Satisfeitos (M=0,46)	$F_{Levene}=1,92$ $p=0,023^*$	$F(1,224)=8,86$ $p < 0,01$	Entre fraca e moderada $\eta^2=0,22$ $\eta p^2=0,04$	$P_{obs}=0,84$
IPM Aspectos Subjetivos	Insatisfeitos (M=0,46) Satisfeitos (M=0,42)	$F_{Levene}=1,88$ $p=0,026^*$	$F(1,224)=1,10$ $p=0,294$	Fraca $\eta^2=0,04$ $\eta p^2=0,00$	$P_{obs}=0,18$
IPM Total	Insatisfeitos (M=0,52) Satisfeitos (M=0,46)	$F_{Levene}=1,65$ $p=0,062$	$F(1,224)=7,40$ $p < 0,01$	Fraca $\eta^2=0,10$ $\eta p^2=0,03$	$P_{obs}=0,77$

Fonte: dados do SPSS.

Nota: IPM = Índice de Pobreza Multidimensional. * Conforme Tabela 11.

Índices psicométricos: ηp^2 = eta quadrado parcial.

A análise mostrou que os estudantes insatisfeitos com o rendimento possuem níveis maiores de pobreza multidimensional em todas as dimensões, embora apenas quatro delas

tenham diferença estatística significativa (Tabela 13). De acordo com a tabela 13, observou-se os mesmos problemas de igualdade de variância das Tabelas 11 e 12 nas dimensões saúde e aspectos subjetivos, portanto foi realizada ANOVA de Welch, obtendo os seguintes resultados para o critério saúde: $F_{Welch}=13,6$; $p<0,001$, o que confirma que a diferença estatística de médias foi significativa para o IPM Saúde. No entanto, o resultado da ANOVA de Welch difere para o critério IPM Aspectos Subjetivos: $F_{Welch}=6,59$; $p<0,05$, o que aponta uma diferença estatística significativa. Portanto, as diferenças de médias foram significativas no IPM Total e nas dimensões saúde, habitação e aspectos subjetivos. A relação entre os aspectos subjetivos e a satisfação com o rendimento já foi amplamente discutida no tópico 4.2.1 deste capítulo, assim como os seus critérios, Discriminação Social e Equilíbrio Emocional, relacionados com a dimensão subjetiva da pobreza (Tabela 9).

O IPM habitação envolve questões como mudança de moradia, região de origem rural ou urbana, quantidade de bens na residência. Diniz e Pinto (2005) constataram que os universitários portugueses deslocados da sua residência habitual têm mais riscos em relação à integração e ao rendimento acadêmico. Desta forma, estudo realizado com estudantes portugueses de Ensino Superior (SILVEIRA *et al*, 2011) indicam que o afastamento do meio familiar e comunitário pode acarretar períodos de crise, sendo que o sucesso acadêmico também implica no bem-estar físico, emocional e social.

Os estudantes brasileiros também vivenciam desafios relacionados à mudança de residência. Lessa (2017) ao pesquisar sobre o perfil do estudante de graduação das instituições federais públicas destaca que 35% dos estudantes migram de suas residências de origem para estudar, ou seja, surgem demandas por bolsa de assistência, alojamento e alimentação, o que potencializa as adversidades para a permanência para os alunos pobres.

Ademais, os dados da FONAPRACE (2016) apontam que entre os universitários das instituições federais brasileiras que utilizam transporte coletivo, 35,47% gastam de 30 a 60 minutos para chegarem à Universidade e 29,65%, mais de 1 a 2 horas, ou seja mais de 65% dos jovens gastam de meia hora a 2 horas para se locomoverem de suas residências para estudar. Portanto, podemos inferir que estas questões relacionadas ao IPM Habitação, tais como a mudança de residência (PAULO; 2010) e a distância da moradia (BEZERRA, 2013), implicações psicossociais da pobreza, também são relevantes para a compreensão da diminuição da satisfação com o rendimento acadêmico, o que pode ser atribuído inclusive, porém não exclusivamente, ao cansaço físico e a perda de tempo de dedicação aos estudos.

Já o IPM Saúde foi construído a partir de tópicos como acesso aos serviços de saúde e alimentação. Portanto, este dado pode revelar que a pobreza expressa na falta de um

adequado ambiente de estudo com equipamentos necessários, assim como a falta de acessos a serviços públicos que garantam funcionamentos básicos, como os serviços de saúde e alimentação adequada, podem interferir negativamente no rendimento acadêmico e, conseqüentemente, na satisfação percebida com este quesito.

Ademais, Valente e Barry (2017) apontam a relevância dos fatores socioeconômicos na avaliação da performance acadêmica dos alunos cotistas no Brasil. Ressalta-se ainda que no Brasil 42,21% os estudantes apontam o fator financeiro como a maior causa das dificuldades acadêmicas (FONAPRACE, 2016), ou seja, para os estudantes pobres, a privação material é ainda mais desafiadora ao considerarmos que as condições materiais, tais como garantia da sobrevivência, transporte, alimentação e compra de material didático, são quesitos fundamentais para alcançar níveis satisfatórios de rendimento acadêmico.

No que diz respeito à relação entre a satisfação com o rendimento e o IPM Total, pode-se afirmar, ao concordar com Bertolini, Amaral e Almeida (2019) que a situação dos universitários brasileiros pobres é “crítica”, pois eles, em sua maioria são egressos de escolas públicas estatais, experimentaram problemas na educação básica. Para estes autores, as implicações da pobreza estão relacionadas a uma série de fatores que variam desde o desenvolvimento cerebral até o *background*. Estes autores, por meio de estudo realizado com a avaliação com dados do Enade sobre rendimento e características socioeconômicas, concluem que quanto mais elevado forem a renda mensal e a escolaridade da mãe, mais alto é o rendimento acadêmico. Portanto, é esperado que o rendimento e/ou a satisfação/insatisfação com ele sejam impactados pelas diversas dimensões da pobreza.

4.3.4 Bolsistas acadêmicos

Outra comparação de médias foi realizada relativa ao fator Bolsa Acadêmica, quanto ao fato de ter ou não ter bolsa remunerada (Tabela 14). Destaca-se que 49% da amostra é composta por alunos que possuem bolsa remunerada, sendo 20% das bolsas pertencentes à Assistência Estudantil, cujos critérios de ingresso são socioeconômicos. Entre os 51% dos estudantes que não possuem bolsas, 37% sobrevivem sem remuneração própria e 14% são estudantes trabalhadores.

Tabela 14 – ANOVA Pobreza multidimensional Fator Bolsa Acadêmica (continua)

Critério	Comparação entre grupos	Igualdade de Variâncias	Teste <i>F</i>	Magnitude de efeito	Potência Estatística Observada
----------	-------------------------	-------------------------	----------------	---------------------	--------------------------------

Tabela 14 – ANOVA Pobreza multidimensional Fator Bolsa Acadêmica (conclusão)

IPM Educação	Bolsista (M=0,50) Não Bolsista (M=0,45)	$F_{Levene}=1,42$ $p=0,138$	$F(1,224)=1,34$ $p=0,248$	Fraca $\eta^2=0,10$ $\eta p^2=0,00$	Pobs=0,21
IPM Trabalho e Renda	Bolsista (M=0,58) Não possui (M=0,58)	$F_{Levene}=1,31$ $p=0,197$	$F(1,224)=1,00$ $p=0,752$	Fraca $\eta^2=0,00$ $\eta p^2=0,00$	Pobs=0,06
IPM Habitação	Bolsista (M=0,52) Não Bolsista (M=0,46)	$F_{Levene}=1,59$ $p=0,079$	$F(1,224)=2,86$ $p=0,092$	Fraca $\eta^2=0,21$ $\eta p^2=0,01$	Pobs= 0,39
IPM Saúde	Bolsista (M=0,56) Não Bolsista (M=0,46)	$F_{Levene}=1,92$ $p=0,023^*$	$F(1,224)=11,00$ $p>0,01$	Moderada $\eta^2=0,51$ $\eta p^2=0,05$	Pobs=0,91
IPM Aspectos Subjetivos	Bolsista (M=0,45) Não Bolsista (M=0,42)	$F_{Levene}=1,88$ $p=0,026^*$	$F(1,224)=0,64$ $p=0,425$	Fraca $\eta^2=0,05$ $\eta p^2=0,00$	Pobs=0,13
IPM Total	Bolsista (M=0,51) Não Bolsista (M=0,46)	$F_{Levene}=1,65$ $p=0,062$	$F(1,224)=4,32$ $p>0,05$	Fraca $\eta^2=0,10$ $\eta p^2=0,02$	Pobs=0,54

Fonte: dados do SPSS.

Nota: IPM = Índice de Pobreza Multidimensional. * Conforme Tabela 11.

Índices psicométricos: ηp^2 = eta quadrado parcial.

Verificou-se que os estudantes bolsistas são multidimensionalmente mais pobres em todas as dimensões, exceto no que se refere a trabalho e renda já que possuem médias iguais aos não bolsistas. No entanto há diferenças estatísticas significativas apenas no IPM Saúde e no IPM Total (Tabela 14), sendo que essas questões interferem nas suas capacidades e funcionamentos em acessar bens e serviços necessários ao seu bem-estar e permanência na Universidade.

No entanto, ainda de acordo com a Tabela 14, observou-se os mesmos problemas de igualdade de variância das Tabelas 11, 12 e 13 nas dimensões saúde e aspectos subjetivos, portanto foi realizada ANOVA de Welch, obtendo os seguintes resultados para o critério saúde: $F_{Welch}=10,36$; $p<0,001$, o que confirma que há diferença significativa de médias. Já para o critério aspectos subjetivos, $F_{Welch}=0,85$; $p=0,357$, o teste confirma que não há diferença de médias com significância estatística para esta variável.

Dados os critérios socioeconômicos para participação em bolsas de assistência estudantil, entre outras, os alunos beneficiários dessas políticas encontram-se em situação de maior vulnerabilidade social. Segundo dados da FONAPRACE (2016), universitários das instituições federais com menores extratos de renda procuram menos os atendimentos de saúde. Este fato sugere que os bolsistas, por serem multidimensionalmente mais pobres, têm um menor acesso aos atendimentos dos profissionais de saúde, o que pode explicar um maior impacto da

pobreza multidimensional referente ao acesso a serviços de saúde, assim como na quantidade e disponibilidade de refeições diárias.

No entanto, não há diferenças estatísticas significativas em relação ao IPM Educação (Tabela 14). Este dado pode sugerir que apesar dos patamares diferenciados no ingresso, constatado por Brocco (2017) em pesquisa com graduandos beneficiários de bolsas federais, cujos pais têm escolaridade inferior à deles, os bolsistas estão conseguindo construir o capital cultural do qual precisam para permanecer.

Destarte, Sanches (2014) refere que estudos comparativos realizados com estudantes pobres que obtiveram algum apoio das políticas de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Universidade de Brasília (UnB), Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU) demonstram que estes estudantes tiveram rendimento acadêmico superior aos demais que não tiveram este tipo de suporte.

Desta forma, Marafon (2015) assevera que 66% dos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Permanência da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) relatam que este benefício foi um complemento para o processo ensino aprendizagem. Ademais, Araújo, Andriola e Coelho (2018) constataram que os licenciados egressos que foram beneficiários do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFC possuem maior índice de rendimento acadêmico dos que os estudantes que não participaram do Programa.

Ademais, segundo pesquisa realizada por Vargas (2011) ao comparar a inserção no mercado de trabalho entre os egressos bolsistas e não bolsistas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os beneficiários das políticas de Assistência Estudantil possuem patamares similares de remuneração, o que significa que esta política foi eficaz na promoção das condições de permanência dos estudantes advindos das camadas populares, promovendo ascensão social. Ou seja, a participação dos estudantes em bolsas, assistenciais ou não, são importantes mecanismos na construção do capital cultural, conforme discutido nas estratégias de permanência do capítulo 6.

4.4 Breve síntese do impacto da pobreza multidimensional

A Educação Superior no Brasil se construiu como demanda das elites, restrita às famílias abastadas. No entanto, as políticas de democratização deste nível de ensino que se consolidaram com a Lei de Cotas (BRASIL, 2012) nos instigam a refletir sobre como a pobreza, numa perspectiva multidimensional, tem impactado na permanência deste novo perfil de

estudante, advindo das camadas populares, que passa a ocupar este espaço e que exigem que a universidade, antes rebento de alunos da elite, se reconfigure para recebê-los (LESSA, 2017).

A Figura 5 sintetiza o impacto das implicações psicossociais da pobreza no rendimento acadêmico, tanto no que se refere aos dados qualitativos quanto aos quantitativos. Desta forma, percebe-se que a defasagem na educação básica, assim como no domínio de língua estrangeira, a falta de tempo para os estudos, falta de dinheiro para comprar material e equipamentos, ambiente inadequado de estudo, moradia distante ou deslocada do local de origem cosntituem implicações psicossociais da pobreza para o rendimento.

Figura 5 – Implicações da Pobreza Multidimensional no Rendimento



Fonte: elaborada pela autora.

Nota: IPM: Índice de Pobreza Multidimensional.

Observa-se ainda na Figura 5 que os estudantes insatisfeitos com o rendimento acadêmico percebido possuem maiores níveis de pobreza multidimensional geral e nas dimensões habitação, saúde e aspectos subjetivos. Estas análises inferem que as privações materiais, a falta de acesso aos serviços públicos de saúde e a disponibilidade da alimentação também são aspectos importantes para que o aluno consiga obter êxito nos estudos. No que se refere aos aspectos subjetivos, vale ressaltar que os insatisfeitos com o rendimento são os que mais vivenciam discriminação cotidiana, inclusive pelo desempenho insatisfatório tal qual relatado por alguns entrevistados, e têm piores índices de equilíbrio emocional. Esta questão sugere que não possuir uma boa performance pode ser fator de exclusão. Além disso, percebe-se uma íntima relação entre as questões emocionais e o sucesso acadêmico.

A ideologia meritocrática não restringe sua influência apenas no acesso ao Ensino Superior. O mérito prevalece no meio acadêmico, ancorado na culpabilização do pobre, naturalização da pobreza e competitividade (GUARESCHI, 2013), como único responsável

pelo desempenho dos estudantes. Desta forma, segundo os ditames meritocráticos, ser bem-sucedido ou fracassar vai depender unicamente da capacidade e esforço de cada um. Esta teia ideológica culpabiliza unicamente o aluno pela sua performance acadêmica, conseqüentemente, as desigualdades educativas e sociais são escamoteadas.

Nesse contexto assimétrico, para Bertolini, Amaral e Almeida (2019) há grandes diferenças de patamares das bagagens trazidas da educação básica entre os alunos das escolas públicas e particulares. Mais que isso, entre os cotistas egressos das escolas públicas federais e estaduais. Destarte, aliados às desigualdades educativas, as desigualdades sociais apontadas na pesquisa de Valente e Barry (2017), também são imprescindíveis para se compreender os percursos acadêmicos e seus desafios. A Figura 6 apresenta o panorama geral de como a pobreza multidimensional impactou nos grupos pesquisados.

Figura 6 – Impacto da pobreza multidimensional nos Grupos



Fonte: elaborado pela autora.

Conhecer os índices multidimensionais de pobreza, suas dimensões e seus impactos nos diversos grupos possibilita um melhor planejamento e atuação das políticas assistenciais na universidade conforme as dimensões e grupos elencados na Figura 6. Em nossa amostra, vimos que o IPM impacta de igual forma nas duas universidades, no entanto a UFC é mais pobre em relação aos aspectos subjetivos. Este fato pode se explicar a partir das diferenças entre os modos de vidas juvenis nos grandes centros urbanos e no interior do estado, o que favorece que haja

menor impacto subjetivo devido às relações de solidariedade, proximidade, situadas em contextos menos díspares nas regiões interioranas.

Já em relação ao sexo biológico, os homens possuem maiores níveis de pobreza multidimensional na dimensão educação, embora possuam os mesmos patamares de renda, o que sugere a reprodução das desigualdades entre os sexos na valorização do capital cultural através dos rendimentos, o que estimula as mulheres a construírem mais capital cultural para a inserção equânime no mercado de trabalho. Além disso, as desigualdades entre gêneros são reproduzidas também no âmbito acadêmico.

Entre os grupos de bolsistas e não bolsistas, os resultados sugerem que embora multidimensionalmente mais pobres no índice geral e na dimensão saúde, os estudantes bolsistas mantêm o índice dos não bolsistas no que se refere à dimensão educacional. No entanto, essas diferenças irão impactar na aprendizagem. Quanto aos grupos de satisfeitos e insatisfeitos com o rendimento, já foram discutidos na Figura 5.

A partir do acesso dos grupos historicamente marginalizados pós-políticas afirmativas se impõem uma série de tensionamentos que impulsionam o campo universitário a rever suas regras, reconstruir seus códigos cognitivos e simbólicos. Para uma efetiva democratização, deve-se atentar para as questões promotoras da permanência, nas suas dimensões material e subjetiva, desse novo perfil de aluno. Para tanto, os antigos códigos perpetuados historicamente através da supremacia da cultura de elite precisam ser redimensionados a partir da valorização das diferenças e identidades culturais para legitimar a ocupação desses espaços pelos alunos pobres e cotistas, reconhecendo-os como sujeitos de direito ao considerá-los em sua concretude social e cultural (ALMEIDA *et al*, 2012), com suas peculiaridades e particularidades. Desta forma, o capítulo seguinte versará sobre a PAE e suas contribuições para a permanência dos estudantes pobres, assim como para o combate às implicações psicossociais da pobreza neste processo.

5 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: O IMPACTO DA POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE POBRE

[...] Os filhos da desigualdade e da vida precarizada estão cada vez mais em seu interior e não será possível ignorá-los. Dialeticamente, a universidade, instituição pensada para atender às elites, será pressionada para que efetive mudanças [...] (LESSA, 2017, p.70)

As políticas de democratização do Ensino Superior no Brasil tensionam para a necessidade de reformulação das políticas de Assistência Estudantil, dos currículos e das práticas docentes no alcance da efetiva inclusão, garantindo para além do acesso, a permanência e o sucesso nos estudos. Neste sentido, Almeida *et al* (2012) asseveram para o imperativo de se considerar a origem social do aluno na reformulação das práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas. Segundo Diniz (2005), a democratização do acesso ao Ensino Superior em Portugal gerou uma série de problemas e dificuldades, já que as IES não foram preparadas para a entrada massiva de um novo perfil de alunos, não havendo crescimento da estrutura física e nem redimensionamento do currículo.

Cabe-nos compreender como as Políticas de Assistência Estudantil (PAE) no Ensino Superior público brasileiro tem se reformulado para atender essas necessidades específicas, considerando que a cultura universitária, dentre outros, são elementos que precisam ser construídos com apoio e respeito às características sociais e educacionais dos estudantes. Portanto, neste capítulo foram abordados o breve histórico da PAE no cenário brasileiro; a caracterização da concretização destas políticas nas universidades pesquisadas e a discussão de como estas políticas se aproximam e se distanciam das implicações psicossociais da pobreza na permanência dos sujeitos pesquisados.

5.1 A política de assistência estudantil no Brasil e no Nordeste

Segundo Costa (2011), as Políticas de Assistência Estudantil (PAE) no Brasil têm o objetivo de assegurar condições e mecanismos para que os estudantes possam permanecer na universidade e concluir seus estudos com êxito. Para tanto, englobam não só as questões financeiras, incluindo ainda questões de ordem pedagógica e psicológica. A PAE é estruturada com o objetivo de apoiar às demandas dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, na perspectiva de inclusão social, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e qualidade de vida.

Para Kowalski (2012), a história da AE no Brasil compreende três fases. A primeira inicia desde a criação das primeiras universidades e vai até o período de redemocratização, no final da Ditadura Militar. A segunda fase inicia-se a partir desse momento de mobilização da sociedade diante das mazelas trazidas pela ditadura, como desemprego, saúde e educação, em que os problemas sociais acirraram as dificuldades de acesso e permanência no Ensino Superior. Já a terceira fase se inicia a partir de 2007, com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e se estende até a atualidade.

A primeira fase está associada ao estabelecimento da Educação Superior no Brasil, a partir do surgimento das primeiras Universidades. Inicialmente, a elite brasileira encaminhava os estudantes para completar seus estudos nas Universidades europeias, o que retardou a implantação das Universidades no país, em relação aos outros países da América. (FAVERO, 2006). Ela é marcada pelo período em que o Ensino Superior estava concentrado nas mãos de poucos privilegiados que constituíam a elite do país. (KOWALSKI, 2012).

Costa (2011) aponta alguns marcos interessantes nessa primeira fase da PAE. Em 1928, durante o governo de Washington Luís, ocorre a primeira ação dessa política no Brasil, a partir da construção da Casa do Estudante Brasileiro em Paris. Em 1930, com o início da Era Vargas ocorreram alguns fatos marcantes para a consolidação das PAE's: a Constituição Federal de 1934, em seu artigo 157, passou a incluir ações a partir da preconização da doação de recursos a estudantes necessitados, a ser concretizado através do repasse de material didático, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica. Outro marco importante ocorrido no início dos anos de 1930 foi a criação da Casa do Estudante do Brasil no Rio de Janeiro, com o intuito de prestar apoio e assistência aos estudantes. Já na década de 40, a Constituição de 1946, em seu artigo 172, legitimou a PAE, ao afirmar a obrigatoriedade do serviço de assistência estudantil educacional em cada sistema de ensino.

Na década de 1960, o movimento estudantil promoveu vários debates no intuito de discutir a Reforma Universitária. A União Nacional dos Estudantes (UNE), através dos seminários e propostas, evidencia a posição dos estudantes no combate ao caráter arcaico e elitista das instituições universitárias (FÁVERO, 2006). Em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, cuja ênfase na PAE se dá em dois artigos: o artigo 90, que preconizou a assistência social, médica-odontológica e de enfermagem aos alunos; e o artigo 91 que garantiu a oferta de bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos, financiamento a ser reembolsado em um prazo de 15 anos. (COSTA, 2011).

Em 1970, foi instituído o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao MEC, cujo objetivo era manter uma política nacional de assistência estudantil para estudantes de graduação. O foco dessa política eram os programas de alimentação, moradia, assistência médico-odontológico. Esse departamento foi extinto devido aos preceitos neoliberais dos governos posteriores. (SANCHES, 2014).

Essa primeira fase da AE é avaliada por Costa (2011) como políticas de caráter pontual, cujos benefícios não repercutiram de modo eficaz na permanência de um número expressivo de estudantes. Não foi consolidada uma política unificada a nível nacional que se voltasse especificamente para a permanência dos jovens na universidade. Nesse sentido, Fávero (2006, p.35) analisa a história da Universidade no Brasil até a Reforma Universitária: “Ocorre-me a percepção de que falar sobre a universidade no país e seus impasses até 1968 implica rever uma caminhada complexa, plena de obstáculos [...]”. Esses impasses foram sentidos na PAE, dada a escassez de recursos e os poucos avanços na implementação de uma política impactante e eficaz.

A segunda fase da PAE, segundo Kowalski (2012), inicia com o processo de redemocratização do país, no período de transição entre as décadas de 1970 e 1980, cujas necessidades de mudanças foram impulsionadas pela forte crise econômica na Ditadura Militar. A constituição de 1988 é um dos principais expoentes das mobilizações e debates protagonizados pelos movimentos sociais sobre o desemprego e a precarização da saúde e da educação pós-ditadura. Ela preconiza o direito à educação como fundamental para a promoção de uma sociedade mais justa. Apesar de não se deter nas questões sobre o acesso e permanência na Educação Superior, seus princípios e diretrizes impulsionam o início de debates sobre esses aspectos. No entanto, na década de 90, a educação superior sofre uma série de retrocessos, reflexos da política neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso que iniciou em 1995 e perdurou até 2002. Portanto, a PAE não avançou nesse período de desmantelamento da Educação Superior.

Neste contexto de contradições entre os avanços da redemocratização e, posteriormente, os retrocessos do corte de verbas do governo federal nas instituições de Ensino Superior, a LDB de 1996 foi sancionada. Seus princípios reforçam a igualdade de oportunidades e a preocupação com o acesso de grupos específicos, refletindo a importância da busca da equidade no acesso à educação. Em 1998, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), através da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, afirmou a garantia da educação superior como um direito de todos.

Segundo a avaliação de Costa (2011), essa segunda fase iniciada após a redemocratização é favorável à discussão dos princípios que fundamentam a PAE. Porém, na década de 1990 as PAE's ainda eram pontuais e fragmentadas. Somente a partir dos anos 2000 é que se observa uma política consolidada a nível nacional, que visa manter um número mais expressivo de estudantes na Educação Superior. Ou seja, é a partir da terceira fase que se organiza e consolida a PAE no Brasil.

O governo Lula, iniciado em 2003, traz importantes ações no campo da Educação Superior: PROUNI, FIES, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); a PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil). Neste contexto, há uma fomentação dos debates sobre políticas afirmativas e cotas. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído em 2007, Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação (MEC), e em 2010, tal instrumento legal é transformado no Decreto nº 7.234/2010. (ASSIS *et al*, 2013). Esse plano tem como intuito subsidiar estudantes pobres dos cursos de graduação presencial nas instituições federais de ensino superior: “Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010).

Suas ações englobam as demais propostas do Ministério da Educação (MEC), tais como a expansão da oferta de vagas, garantia de qualidade, inclusão social e redução da repetência e da evasão (COSTA, 2011). Este plano foi elaborado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e objetiva contribuir para permanência de alunos de baixa renda e diminuir a desigualdade social, fomentando a democratização na educação superior.

As ações do plano incluem: auxílio à moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital e atividades de cultura, esportes, creche e apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010). Visa ainda, estabelecer relações entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e apoio ao estudante, visando evitar o assistencialismo (ASSIS *et al*, 2013).

O PNE 2011-2020 previu, entre outras ações, a estratégia de ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil para aumentar as taxas de acesso à educação superior e sucesso acadêmico de estudantes egressos da escola pública. Através desse documento, a assistência estudantil assume um relevante papel como promotora da democratização do acesso

(ASSIS *et al*, 2013). Nascimento (2015) comenta a legislação, mais recente que inclui a PAE, trata do PNE 2014-2024, que preconiza na meta 12.5 a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil (BRASIL, 2014). É, portanto, a partir dessa terceira fase que a PAE é consolidada nas universidades públicas federais.

Já nas estaduais, Duarte Júnior (2013) assevera que o panorama de inserção das PAE na política das universidades constitui um grande desafio, devido à compreensão de que essas atividades são um gasto, não um investimento. Mesmo na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), a maior universidade dentre as pioneiras estaduais nas políticas afirmativas, a permanência dos primeiros cotistas tem sido permeada por grandes desafios. Apesar de ter sido planejada uma política com atenção às necessidades objetivas (apoio material) e subjetivas (apoio pedagógico por meio de disciplinas instrumentais), os Programas de Apoio ao Estudante, Jovens Talentos e PROINICIAR encontraram dificuldades, por falta de recursos, desde o primeiro ano (VALENTIM, 2012).

Valentim (2012) assevera que esses Programas são criticados pela ênfase na materialidade da permanência, ao apontar a necessidade de implementar políticas de transformação institucional, politização dos cotistas, combate ao racismo institucional e cultura eurocêntrica. Lima (2014) reitera a necessidade de desenvolver políticas que promovam interculturalidade no contexto acadêmico. Como exemplos de Programas com impacto na permanência de estudantes negros, temos o Programa Espaços Afirmados (MARTINI, 2009; VALENTIM, 2012), que também foi implantado nos primeiros anos de políticas afirmativas da UERJ, atualmente extinto, e transcendeu as questões materiais, se constituindo como importante fonte de apoio para alunos cotistas.

Em 2010, o governo federal lança o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Universidades Estaduais (PNAEST; BRASIL, 2010). Este Programa prevê a transferência direta de recursos para a permanência nas universidades estaduais, porém coloca como condição de exigência que a universidade precisa aderir ao SISU/ENEM em substituição ao vestibular. Com orçamentos dependentes dos governos estaduais e uma política de redução de investimentos na área educacional, em especial na educação superior, resta às universidades que não aderirem ao SISU/ENEM conseguir financiamento próprio para as políticas de permanência, que ficam muitas vezes distantes do foco de prioridade dessas IES's. Essa não priorização das PAE resultam na precarização da assistência, focalização e seletividade do público (DUARTE JÚNIOR, 2013).

No panorama geral das universidades estaduais brasileiras, a assistência estudantil é residual, incluindo praticamente apenas moradia e alimentação. As PAE's estão

predominantemente concentradas, e quase que exclusivamente, na região Nordeste, o que pode ser devido às peculiaridades da região, maiores índices de pobreza e necessidade de deslocamento das zonas rurais ou periféricas para as sedes urbanas, nas quais as universidades se encontram (LEITE, 2012).

No entanto, nas universidades estaduais do Nordeste, a PAE continua sendo caracterizada por uma série de ações pontuais e assistemáticas, há debilidade organizacional no planejamento e execução dessas ações. Outras características observadas são a desarticulação entre as atividades de assistência e as atividades de formação das Universidades, assim como a concentração dos serviços de assistência na sede, apesar de essas serem capilarizadas em *multicampi* (DUARTE JÚNIOR, 2013). Podemos afirmar que o quadro da PAE nas instituições de ensino federal é constituído por uma organização estrutural e planejada, enquanto nas universidades estaduais, essas políticas carecem de organização, sistematização e financiamento.

5.2 As políticas de democratização na UFC e na URCA

Neste tópico, foi realizada uma análise contextualizada do sistema de cotas nas duas universidades, considerando que na UFC as cotas iniciaram em 2013, enquanto na URCA iniciaram em 2018, depois que os dados de pesquisa foram coletados. Em seguida, foi traçado um panorama geral de como se concretizam essas políticas nas instituições investigadas, por meio de pesquisa em editais, regimentos, resoluções, anuários estatísticos disponíveis nos portais das universidades.

5.2.1 Sistema de cotas e PAE na UFC: entre a consolidação e os desafios

É necessário caracterizar a política de democratização da UFC, o acesso através do sistema de cotas e a PAE, que objetiva a permanência dos alunos com vulnerabilidade socioeconômica. Para tanto, precisa-se compreender como as políticas do ensino superior público federal foram sendo constituídas e concretizadas na realidade da UFC a fim de nos aproximarmos deste contexto de análise. Discorre-se sobre como as políticas afirmativas se construíram no país, refazendo brevemente o seu percurso até a implantação da política de democratização na UFC.

A constituição brasileira de 1988 reconhece os direitos reivindicados pelas minorias sociais e étnicas, inclusive ao afirmar a educação como direito de todos. É nesse momento histórico de pós-ditadura, redemocratização, luta e reivindicações no combate ao acirramento

dos problemas sociais, sequelas desse regime político, que iremos inserir o terreno de lutas das políticas de ações afirmativas no Brasil, percussora do acesso e, conseqüentemente, da permanência a ser garantida pelas PAE's.

Nesse contexto em que o movimento negro organizado protagoniza diferentes lutas e estratégias que visam a igualdade de oportunidades, direitos sociais e reconhecimento cultural, Valentim (2012) aponta três marcos: o primeiro foi a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela Cidadania” realizada em 1995, que põe em evidência questões fundamentais na superação das desigualdades raciais, inclusive o reflexo dessa disparidade nas vagas universitárias.

O segundo marco foi a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, na África do Sul, que proporcionou visibilidade e potência às lutas do movimento negro. Para Munanga (2001), a luta pela igualdade racial a partir desse evento foi fortalecida em todos os campos, inclusive no educacional. E o terceiro marco ocorreu em 2003 ao ingressarem os primeiros alunos cotistas das políticas afirmativas do Brasil na UERJ e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) a partir das leis estaduais nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000 e nº 3.708, de 9 de novembro de 2001 e seus respectivos decretos regulamentadores, criando reservas de vagas voltadas aos alunos egressos das escolas públicas e aos afrodescendentes.

A partir daí as ações afirmativas nas universidades ganharam força no Brasil. Segundo Oliveira (2013), a Lei Federal nº 10.558/2002 ao criar o “Programa Diversidade na Universidade” surge como embrião que firma o propósito de cotas no Brasil na esfera federal, o que depois de dez anos de tramitação veio a se concretizar nacionalmente nas instituições federais em 2012, quando a Presidenta Dilma Rousseff sanciona a Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012). A Lei de Cotas revoluciona o acesso ao Ensino Superior nas IFES, construindo um novo perfil de aluno, cuja composição passa a incluir grupos historicamente marginalizados.

Esta Lei reserva a metade das vagas para alunos advindos das escolas públicas, sendo a metade destas para alunos com renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Entre esses dois grupos, há garantia de percentual destas vagas para alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, assim como para pessoas com deficiência, em número proporcional a estas parcelas populacionais, segundo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em cada Estado. (BRASIL, 2012). A Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, incluiu as pessoas com deficiência, alterando a Lei de Cotas (BRASIL, 2016).

Marinho (2017) afirma que a UFC vem se integrando às recentes políticas de democratização da esfera federal, tendo sido pioneira no Ceará. Segundo Abreu (2013), a UFC

aderiu em 2007 ao REUNI, com foco na ampliação e diversificação do atendimento e na inclusão social. Por consequência, entre o período de 2008 a 2012, a expansão da UFC, seguiu as estratégias de criação de novas vagas em cursos já existentes e criação de novos cursos na capital e no interior.

Segundo Xavier Neto (2013, p. 36), o REUNI possibilitou as seguintes conquistas:

Incremento de 54% de vagas na graduação, criação de 30 cursos, 4 Unidades Acadêmicas, atualização de todos os projetos pedagógicos de cursos, aumento de corpo docente em mais 600 professores entre 2009 e 2012. Os campi do interior passaram a oferecer 560 vagas em 11 cursos no Cariri, 400 vagas em 8 cursos em Sobral e 150 vagas em 3 cursos de Quixadá, iniciou a formação da Universidade Federal do Cariri – UFCA a partir do Campus do Cariri e dos campi de Russas e Crateús.

Em 2010, a UFC aderiu ao ENEM/SISU como instrumento seletivo, os primeiros ingressantes por esse sistema entraram em 2011. Já os cotistas começaram a ingressar em 2013, com reserva de 12,5%, a ser ampliada até 50% conforme Lei de Cotas (BRASIL, 2012). Atualmente o sistema de cotas na UFC está consolidado da seguinte forma: Ampla concorrência (50%), renda até 1,5 SM, independentemente da raça (7,59%), pardos, pretos e indígenas com renda até 1,5 SM (17,83%); pardos, pretos e indígenas, independentemente da renda (6,93%); egressos de escola pública (17,73%) (UFC, 2016).

A Pró- reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) consolida as políticas de apoio ao estudante de graduação da UFC, amparada pela PNAES (2010), através do incentivo, acompanhamento e promoção do desenvolvimento do estudante em sua trajetória acadêmica, desenvolvendo ações nos aspectos social, técnico-científico, cultural, político e esportivo. Sua missão consiste em “Fortalecer o vínculo institucional do estudante pelas condições de acesso, permanência, melhoria contínua e qualidade de vida” (UFC, 2017). O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) instituiu o Programa de Assistência Estudantil da UFC, Resolução nº 08 – Anexo XI, em 26 de abril de 2013.

Esse Programa é operacionalizado pela PRAE, que desenvolve as seguintes ações de permanência: Bolsa de Iniciação Acadêmica, Auxílio Creche; Programa Auxílio Emergencial; Programas de Auxílio Moradia e de Residência Universitária; Programa de incentivo ao desporto; Programa de Apoio Pedagógico e/ou Psicológico ao Estudante; Assistência médica/odontológica; Programa Restaurante Universitário.

Todos estes programas têm sido reestruturados e ampliados para abranger a demanda dos alunos cotistas a partir de 2013, com a implantação paulatina do sistema de cotas

sociais e raciais de 12, 5% até 50% em 2016, segundo o Plano de Desenvolvimento Interinstitucional (PDI) da UFC (PDI UFC 2013-2017).

O **Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica (PBIA)** objetiva prover condições financeiras para permanência e desempenho aos estudantes de cursos de graduação presenciais em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, em especial os dos semestres iniciais, mediante atuação em atividades de iniciação acadêmica nas diversas unidades da instituição. Essas atividades podem estar relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão, administrativo, conforme a potencialidade do bolsista (UFC, 2017). O último edital de seleção para esta finalidade disponibilizou 1500 bolsas, por meio de um processo seletivo unificado para a concessão dos benefícios Bolsa de Iniciação Acadêmica, Auxílio Creche, Auxílio Emergencial e Isenção da Taxa do Restaurante Universitário (EDITAL Nº 04/2019 – PRAE/UFC).

Assim, o Programa de Bolsa de Iniciação Acadêmica (PBIA) teve os seguintes critérios para seleção: apresentar vulnerabilidade socioeconômica comprovada que inviabilize sua permanência; estar com matrícula regulamentada e com frequência em um dos cursos de graduação presenciais, com no mínimo, 12 (doze) créditos em 2019.1, inclusive no semestre 2019.2, para manutenção da bolsa, não ser possível concludente no semestre 2019.1; se tiver sido Bolsista de Iniciação Acadêmica em 2018, deve atender a outras condições (não ter auferido rendimento nulo durante os semestres letivos do ano, salvo com justificativa; ter cursado, no mínimo, 12 créditos e auferido aproveitamento satisfatório de, no mínimo, 50% das disciplinas matriculadas e cursadas; ter apresentado trabalho no III Encontro de Iniciação Acadêmica – 2018, salvo com justificativa); dispor de 12 horas semanais; não possuir renda própria formal ou estágio remunerado; não ser beneficiário (a) de qualquer bolsa; não ter concluído nenhum curso de graduação.

Ademais, este Programa tem sido o carro-chefe do incentivo à permanência para os estudantes pobres da UFC e sua proposta nos últimos editais tem foco na integração entre a assistência e a formação acadêmica dos alunos. Para Leite (2012), essa relação é necessária para evitar que o aluno pobre tenha sua formação prejudicada para dedicar tempo a atividades de cunho meramente administrativo e para evitar o assistencialismo.

Neste mesmo edital unificado (EDITAL Nº 04/2019 – PRAE/UFC), foi lançada a seleção para o benefício **Auxílio Creche**, que resultou na concessão para 45 beneficiários. Este consiste no valor de R\$ 210,00 durante um ano, reavaliado a cada seis meses, independentemente do número de filhos(as), podendo ser acumulado com outras bolsas e auxílios. Os critérios de seleção são os seguintes: comprovar guarda e coabitação com filhos(as)

em idade entre 6 e 48 meses incompletos, comprovar situação de vulnerabilidade socioeconômica e matrícula presencial de no mínimo 12 créditos nos cursos de graduação presencial da UFC.

Ainda neste processo seletivo (EDITAL Nº 04/2019 – PRAE/UFC), foram disponibilizadas 600 vagas para o **Auxílio Emergencial**, no valor de R\$ 400,00 durante o período de 1 a 6 meses conforme avaliação da equipe técnica, destinado aos alunos que satisfaçam os seguintes critérios: estudantes que tenham ingressado na UFC depois dos processos seletivos de bolsas e auxílios da UFC; estudantes que morem em cidades diferentes do *Campus* Fortaleza com dificuldades financeiras de deslocamento (transporte); estudantes que necessitem, mediante apresentação de laudo médico, de tratamento médico, medicamentos, exames, próteses e outros acessórios relacionados à saúde; estudantes que apresentem dificuldades para aquisição de material acadêmico, mediante solicitação formal do professor da disciplina; estudantes que se encontrem com limitação temporária, de saúde mental, mediante apresentação de atestado psiquiátrico, relatório psicológico; estudantes que estejam em situação de vulnerabilidade ou risco social, avaliada por meio de estudo social.

No entanto, além de estar enquadrado em uma dessas situações, o estudante precisa preencher os seguintes requisitos: situação de vulnerabilidade socioeconômica; matrícula de no mínimo 12 (doze) créditos, nos cursos de graduação presencial da UFC. Ressaltamos a importância do Auxílio Emergencial para várias situações, inclusive incapacitantes, que não podem ser contempladas com as outras modalidades de benefícios.

A PRAE desenvolve dois Programas relacionados à moradia, o **Programa Auxílio Moradia** e o **Programa de Residência Universitária**, ambos têm por objetivo propiciar a permanência do estudante, em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, oriundo do interior do Ceará, ou de outros estados. O auxílio moradia proporciona auxílio para complementação de despesas com moradia e alimentação durante todo o período do curso ou enquanto persistir a mesma situação. Já no caso da Residência assegura moradia, alimentação e apoio psicossocial durante todo o período previsto para o curso. No ano de 2016, a UFC teve 373 residentes e concedeu 643 auxílios moradia (UFC, 2017). Investigação realizada por Araújo (2016) mostra as vantagens da residência universitária na percepção dos estudantes: moradia segura e localizada próxima aos *campi*, interação com estudantes de outros cursos e origens; amadurecimento pessoal. As desvantagens apontadas foram: alojamentos compartilhados, ter que seguir regras de convivência e os processos burocráticos para manutenção das residências.

Em 2018, foi lançado o Edital Nº04/2018 PRAE-UFC com 50 vagas para concessão de Auxílio Moradia temporário. Os critérios de seleção compreendiam estar regularmente

matriculado ou aprovado no SISU para ingresso em 2018.1, residir no interior do Ceará ou em outros Estados, sem vínculos de parentesco de primeiro grau na cidade em que estuda, comprovar vulnerabilidade socioeconômica (UFC, 2018). Araújo (2016) também aponta as vantagens do auxílio, segundo os estudantes beneficiários: flexibilidade na gestão financeira, liberdade de escolher local e pessoas com as quais irar residir. As desvantagens são a falta de reajuste do benefício, não ter espaços de convivência, a perda da qualidade de vida ao morar com muitas pessoas. Vale ressaltar a importância desses benefícios de moradia para os alunos advindos de outras localidades e que estão impossibilitados de permanecerem na cidade em que estudam sem o apoio familiar. Outro fato importante é que a vinculação dos estudantes aos Programas de moradia não os impede de receber outras bolsas, possibilitando a complementação de sua renda para subsidiar a Permanência. O edital de renovação da permanência destes programas (Residência e Auxílio Moradia) foi lançado em 2019 (EDITAL Nº 06/2019 – PRAE/UFC).

O Programa de Restaurante Universitário ter por objetivo oferecer refeição balanceada e de qualidade, além de constituir um espaço de convivência e integração da comunidade universitária. O restaurante universitário ofereceu 2.101.764 refeições em 2016 (UFC, 2017). Segundo Araújo (2016), em especial para os alunos que recebem benefícios de moradia, esse recurso é percebido como imprescindível fonte de apoio para os estudantes pobres. O café, almoço e jantar custam R\$ 1,10 para o estudante por cada refeição. No entanto, apenas os alunos da residência e os da Região Metropolitana de Fortaleza têm direito ao café da manhã. Os alunos que comprovem vulnerabilidade socioeconômica têm isenção de taxas, cuja concessão foi realizada no último edital unificado de 2019 (EDITAL Nº 04/ 2019 – PRAE/UFC).

O Programa de Apoio Pedagógico e/ou Psicológico ao Estudante é realizado por três setores: a Seção de Atenção Psicossocial favorece a integração, a permanência e a conclusão dos estudos através de ações de acolhimento, escuta, orientação e assistência social; a Seção de Intervenção e Estudos Psicopedagógicos (SIEP) atua em áreas da cognição e da aprendizagem significativa, sob uma abordagem integrada entre sujeitos, seus vínculos e saberes, intervém em dificuldades e transtornos de aprendizagem, por meio de atendimento individual e dinâmicas de grupo e Acompanhamento Psicológico e Psicanalítico, que fornece atendimento clínico. Foram realizados 409 atendimentos psicológicos em 2016 (UFC, 2017).

Marinho (2017), ao realizar análise sobre a política da PRAE UFC entre os anos de 2013 a 2017, conclui que: “[...] em linhas gerais, atende ao preconizado no PNAES no que diz respeito aos seus objetivos e eixos de ação, favorecendo o atendimento das demandas das

condições materiais desses estudantes provenientes de sua situação de pobreza [...]” (MARINHO, 2017, p. 218). Porém, a autora assevera que as políticas se encontram a cada semestre mais focalizadas, não atendendo à demanda crescente de alunos em condição de pobreza, pois muitos discentes ainda não são contemplados devido à insuficiência de vagas e recursos.

Observamos que a política de assistência da UFC, viabilizada pela PRAE, apresenta ações importantes para a dimensão material da permanência. No que se refere à dimensão subjetiva da permanência, atua nas questões psicológicas e pedagógicas com foco no estudante. Segundo pesquisa realizada por Marinho (2017), os discentes da UFC reconhecem a importância da PAE para a permanência, consideram os seguintes aspectos: desempenho acadêmico; campo simbólico, tais como elevação de autoestima e sentimento de pertencimento à universidade; perspectiva de mobilidade social e continuidade da vivência do ambiente acadêmico. Portanto, os alunos afirmam a relevância dos aspectos materiais e simbólicos advindos da política.

Entretanto, não visualizamos uma abrangência estrutural dessas políticas para o aspecto cultural da dimensão subjetiva da permanência, no que se refere às adaptações curriculares e culturais necessárias ao processo de inclusão efetiva, o que deveria ser concretizado com os demais setores da universidade. Passemos a conhecer a materialização das políticas da URCA.

5.2.2 A implantação do sistema de cotas e a PAE na URCA

Para situarmos a URCA no contexto das universidades estaduais do Ceará, precisamos nos remeter à política de desmantelamento progressivo que elas vêm enfrentando historicamente. Segundo o SINDURCA (2018), a política de ajuste fiscal e submissão do Estado aos interesses dos banqueiros, seja na esfera federal ou estadual, tem ocasionado uma fragilização do serviço público. As universidades estaduais vêm resistindo a estas políticas de extinção e tentativas de federalização, por meio de seus sindicatos, entidades de luta e mobilização estudantil, a partir de greves, atos e manifestações. A federalização das estaduais é o processo no qual a instituição estadual passa para a responsabilidade do governo federal, o que tem sido alvo político dos últimos governos estaduais, interessados em desonerar os cofres públicos, diretriz que vem ocorrendo a nível nacional. Essa resistência tem se dado frente aos desafios de restrição dos direitos adquiridos dos servidores, como achatamento salarial;

carência de professores; sucateamento da infraestrutura e cortes massivos no financiamento de atividades básicas.

Nesse contexto de luta, enfrentamento e resistência, aliados às discussões e mobilizações nacionais sobre ações afirmativas e impulsionadas a partir da Lei de Cotas de 2012, foi sancionada a Lei Estadual Nº 16.197, de 17 de janeiro de 2017, que institui o sistema de cotas nas instituições estaduais de ensino superior do Estado do Ceará. Essa lei estabelece as diretrizes, porém em seu artigo 6º transfere para as próprias instituições, no exercício de sua autonomia, a incumbência de adoção dos atos e procedimentos para gestão do sistema de cotas (CEARÁ, 2017). Portanto, faz-se necessário compreender o processo de implantação dessas políticas na URCA, que se deu de forma diferenciada, de acordo com as características e necessidades de cada universidade estadual.

Assim, no mesmo ano, a URCA iniciou a implantação do Sistema de Cotas. O Plano de Desenvolvimento Interinstitucional (PDI) da URCA 2017-2021 prevê esta política como uma de suas ações estratégicas no eixo de Ensino: “Implantar Políticas de Cotas da Universidade” (URCA, 2016). Segundo o documento, está lançado o desafio de implementar políticas de inclusão sócio-étnico-racial e para as pessoas com deficiência, ao longo dos anos de 2018 e 2019. A implementação da política é realizada sob a responsabilidade da Pró Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) através do diálogo com as demais pró reitorias e setores da universidade. O processo foi iniciado com a formação de uma comissão para monitoramento e avaliação da construção da proposta através da realização de seminários de ações afirmativas, abertos à participação de toda comunidade acadêmica, movimentos sociais, com destaque ao movimento negro organizado, e instituições que reivindicam a política na região do Cariri. Como pesquisadora, estive presente no I Seminário da URCA de Ações Afirmativas, realizado em fevereiro de 2017, primeira etapa de discussão da implantação do processo de cotas com a comunidade universitária e caririense.

Como concretização deste desafio, a universidade aprovou em 2017 através do CONSUNI (Conselho Universitário) a criação da política de cotas para o ingresso na universidade, especialmente nos cursos de graduação, iniciada a partir do segundo semestre de 2018, com durabilidade para os próximos dez anos. Os critérios serão os seguintes:

§1º. - Estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas federais, estaduais ou municipais e que cumpram os requisitos do § 2º do Art. 2º da Lei 16.197, 17.01.2017.

I – Serão destinados 50% (cinquenta por cento) das vagas de todos os cursos e turnos regulares, considerando a oferta realizada nos Vestibulares da Universidade Regional do Cariri – URCA, para as cotas sociais.

II – Serão destinados 68% (sessenta e oito por cento) às pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, em atendimento ao percentual da soma dos resultados obtidos no Censo IBGE de 2010 para estas etnias, do total referido no Inciso I deste artigo.

III – Serão destinados 32% (trinta e dois por cento) para cotas sociais somente, independente da etnia autodeclarada.

§ 2º. - Das vagas fora das cotas sociais, serão reservadas ainda:

I - 30% para livre concorrência;

II – 15% para candidatos autodeclarados negro, pardos e indígenas;

III – Serão destinados, no mínimo, 5% (cinco por cento) das vagas de todos os cursos e turnos regulares considerando a oferta realizada no Vestibular da Universidade Regional do Cariri – URCA, para estudantes comprovadamente com necessidades especiais, nos termos da legislação específica, a ser implementado até 2019, conforme especificações da Lei 16.197, de 17.01.2017, Art. 8º parágrafo único. (URCA, 2017b).

Ou seja, metade das vagas são reservadas aos estudantes advindos das escolas públicas, o que foi chamado de cotas sociais, sendo que 68% deste percentual é destinado às cotas raciais, o que inclui pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e 32% às cotas sociais independente da etnia autodeclarada. Referente a outra metade das vagas, que não incluem as cotas sociais, apenas 30% é destinada à ampla concorrência, o que difere da Lei de Cotas federal (BRASIL, 2012); 15 % são destinadas às cotas raciais; 5% reservada às pessoas com deficiência. Observa-se que as vagas fora das cotas sociais, também comportam intersecções com as cotas raciais e pessoas com deficiência.

No momento do I Seminário da Urca de Ações Afirmativas, a fim de subsidiar esse processo, também foi divulgado o início da implantação de uma Comissão Permanente de Ações Afirmativas da URCA (CPAA) que acompanhará e promoverá avaliação anual da política implementada, e uma política de permanência que combine os aspectos sociais, econômicos, culturais e pedagógicos. O sistema de cotas da URCA iniciou sua implantação com ampla participação da comunidade acadêmica, dos movimentos sociais, em especial pelos movimentos negros do Cariri e por instituições que reivindicam o direito das pessoas com deficiência. No entanto, esse processo foi constituído de tensionamentos entre os diversos grupos envolvidos, como em todas as decisões dialogadas. Ao implantar a Política do Sistema de Cotas, a URCA adquire o desafio cada vez maior de fortalecer as suas políticas de permanência.

A URCA não aderiu ao PNAEST (BRASIL, 2010), mantendo o seu sistema de seleção de vagas pelo vestibular próprio da instituição. Esse fato pode ter se dado pelo fato de que os recursos arrecadados com o vestibular são uma importante fonte de financiamento das atividades institucionais, com aplicação flexível, o que se torna muito significativo diante da precariedade de recursos financeiros. Consequentemente à não adesão ao PNAEST, sua PAE é mantida com recursos próprios ou advindos de parcerias institucionais.

Na URCA, a política de assistência estudantil é operacionalizada através da PROAE, que desenvolve ações de subsídio à permanência dos estudantes, buscando diminuir os índices de evasão e retenção. Tem como valores balizadores: competência profissional, eliminação de preconceitos, melhoria continuada na qualidade da assistência estudantil, articulação entre ensino, pesquisa, extensão e assistência, compromisso com o aluno e aluna e com o movimento e assistência estudantil. Desenvolve Programas como: Restaurante Universitário, Residência Universitária, Bolsa Assistência Estudantil e Bolsas de Estágio Extracurricular, ajudas de custo para participação em eventos (URCA, 2018).

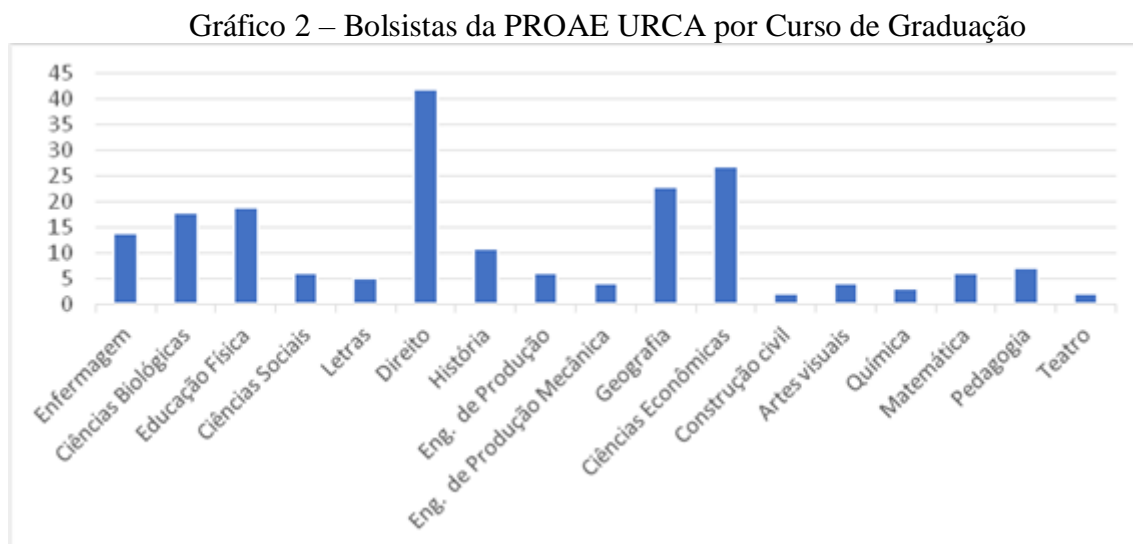
Segundo o Plano de Desenvolvimento Interinstitucional (PDI) URCA 2017-2021, as políticas de atendimento aos discentes incluem Programas de apoio pedagógico através do Programa de bolsa de estágio extracurricular e financeiro através das Bolsas de Assistência Estudantil. Oferta também apoio financeiro aos alunos que participam de eventos acadêmicos. O último número divulgado do total de beneficiados com a ajuda de custo foi de 282 alunos ao ano (URCA, 2016).

A resolução Nº 30/2012 - CEPE estabelece os critérios para concessão de bolsas nas modalidades do Programa de Bolsa Universitária (PBU), instituída pela resolução Nº 006/2012 – CONSUNI e alterada pela resolução Nº 09/2014-CEPE. Segundo as resoluções, a bolsa de assistência estudantil é caracterizada como o auxílio financeiro que tem como finalidades amenizar os custos de permanência do estudante de cursos de graduação, combater a evasão e contribuir para o sucesso do estudante, estabelecem como critério de concessão ter renda familiar igual ou inferior a 1/4 do salário mínimo per capita, sendo o valor da bolsa concedido nesse mesmo valor (URCA, 2012).

Já as outras bolsas do Programa, como as de monitoria, iniciação científica, extensão e estágio extracurricular, bolsa de apoio técnico, bolsa de inovação e desenvolvimento tecnológico não possuem critérios de vulnerabilidade socioeconômica e possuem valor mínimo de 400,00 (Quatrocentos reais) por 4 horas diárias de trabalho em uma jornada de 20 horas semanais. Vale ressaltar que nas resoluções todas as bolsas têm o fator do coeficiente de rendimento como critério de seleção, exceto as de assistência estudantil e as de estágio extracurricular, bolsas estas que fazem parte da PAE da PROAE URCA (URCA, 2012).

Em 2019, o foco dos Programas de Bolsas continua sendo as bolsas de estágio não obrigatório/extracurricular, que foram concedidas a partir do Edital nº 001/2019 – PROAE e ofereceu 187 vagas para todas as unidades acadêmicas da URCA. Financiadas pelo Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP), os valores das bolsas atenderam às normativas estabelecidas para este Fundo, no valor de R\$ 450,00 (quatrocentos e cinquenta reais). Duarte

Júnior (2013) analisa as políticas de AE nas universidades públicas do Nordeste como pontuais, imediatistas e materiais, o que se pode confirmar através da fragilidade do financiamento do Programa de Bolsas Acadêmicas da URCA. No Gráfico 2 encontra-se a relação curso/número de bolsistas em 2018⁴ de acordo com os cursos de graduação.



Fonte: dados fornecidos pela PROAE URCA.

Observa-se no Gráfico 2 que o Curso de Direito é o que mais concentra estudantes. Já os cursos ligados ao Centro de Artes (Teatro e Artes Visuais), assim como Química e Construção civil possuem número inexpressivo de bolsistas. Os critérios de seleção desse edital consistem em estar regularmente matriculados nos cursos de graduação da URCA, a partir do segundo semestre; comprovar situação de vulnerabilidade socioeconômica (tendo como indicador o rendimento mensal igual ou inferior a $\frac{1}{2}$ salário mínimo por membro do núcleo familiar); dispor de no mínimo 20 (vinte) horas semanais, não coincidentes com o turno das aulas, não exercer trabalho com vínculo empregatício; não estar sendo contemplado com qualquer outra bolsa da URCA ou quaisquer órgãos de fomento. (URCA, 2018). A política de concessão de bolsas deve também proporcionar condições para o sucesso e qualidade acadêmica, além de apoiar financeiramente o aluno (ARAÚJO; LEITE, 2014), constituindo o desafio de integrar as atividades durante esses estágios à formação do aluno.

Já o **Programa de Residência Universitária** garante moradia para 108 estudantes provenientes de famílias de baixa renda do interior do Ceará e de outros estados, regularmente matriculados nos cursos de graduação da URCA e selecionados mediante avaliação

⁴ No momento da escrita da tese, buscou-se a PROAE para nos fornecer esses dados, portanto eles foram tabelados para a pesquisa, não tendo sido atualizados.

socioeconômica. Segundo o PDI URCA 2017-2021, a Residência Universitária da URCA conta com 108 vagas, estando atualmente com um total de 54 acomodações femininas e 54 masculinas, acomodados em 18 quartos (URCA, 2016). A residência fica localizada no *campus* Pimenta Crato/CE, o que confirma a tendência das Universidades nordestinas analisadas por Duarte Júnior (2013) em manter os principais dispositivos na Sede, mesmo quando essas instituições possuem *multicampi*, o que prejudica o acesso desses dispositivos aos alunos dos outros *campi*.

O último edital a ser lançado para selecionar alunos para a Residência Universitária (Edital PROAE 001/2018), teve critérios como: ser domiciliado em municípios distante a no mínimo 50(cinquenta) quilômetros de onde se situam os campi nos quais o estudante encontra-se matriculado; comprovar situação de vulnerabilidade socioeconômica, ou seja, ter renda per capita igual ou inferior a 1/2 salário mínimo, dentre outros (URCA, 2018).

Observa-se que o critério para comprovação de vulnerabilidade socioeconômica é apenas um terço do preconizado pela PNAES (BRASIL, 2010), que é de 1,5 salário mínimo per capita, tanto nos relativos à seleção para os Programas de estágio não obrigatório/extracurricular, quanto no relativo ao Programa de residência universitária, talvez pelo menor perfil socioeconômico da Região do Cariri cearense, assim como pelos critérios do parceiro FECOP, maior fonte de financiamento das bolsas.

O **Programa Restaurante Universitário** tem por objetivo oferecer refeições saudáveis e de baixo custo, a fim de facilitar a permanência na Universidade, oferece almoço e jantar de segunda a sexta-feira. Segundo dados do PDI URCA 2017-2021, foram ofertadas 1.500 refeições diárias em 2016 (URCA, 2016).

Recentemente implantado, o **Núcleo Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico** (NIAP), foi criado com a função de desenvolver ações psicopedagógica e acolher demandas dos estudantes, visando a promoção da qualidade de vida, com foco nas relações sociais e no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. (URCA, 2018). O Núcleo possui equipe interdisciplinar, está em fase de estruturação, e possui uma grande demanda.

Na Figura 7, observa-se no quadro síntese dos Programas das Assistências Estudantis das duas instituições que ambas oferecem programas de moradia e alimentação, ajuda de custos para participação em eventos e têm Programas de Bolsas de Assistência Estudantil como foco principal de suas políticas.

Figura 7 – Quadro síntese das Políticas de Assistência Estudantil nas Universidades

UFC	URCA
<ul style="list-style-type: none"> • Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica; • Programa Restaurante Universitário; • Programas de Auxílio Moradia e de Residência Universitária; • Programa Ajuda de Custo; • Programa Auxílio Emergencial; • Programa Auxílio Creche; • Programa de incentivo ao desporto; • Programa de Apoio Pedagógico e/ou Psicológico ao Estudante; • Assistência médica/ odontológica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Bolsas de atividades de estágio extracurricular; • Programa Restaurante Universitário; • Programa Residência Universitária; • Programa Ajuda de Custo; • Núcleo de Apoio Psicopedagógico.

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se na Figura 7 que devido às melhores fontes de financiamento, a UFC dá um suporte maior e mais diversificado à permanência, incluindo serviços de saúde e apoio pedagógico. Além disso, fornece auxílios referentes à moradia, situações emergenciais e cuidados com os filhos, implicações psicossociais da pobreza que foram discutidas no capítulo 4. Podemos concluir que a PROAE URCA possui suas ações muito direcionadas às questões materiais, devido às próprias características da região do Cariri, que impõem índices de pobreza ainda maiores em seu corpo discente. A falta de financiamento e estruturação da PAE nas Universidades Estaduais direciona às suas ações à materialidade da permanência, dado o seu caráter emergencial e potencial na redução dos índices de evasão e retenção. Mesmo assim, o PBA da URCA demonstra uma preocupação em incluir a dimensão pedagógica da permanência nas atividades dos bolsistas, o que denota um salto qualitativo ao aliar o financiamento da assistência estudantil à formação (LEITE, 2012). Ademais, a URCA, incentivada pela implantação da política de Cotas, passa a implantar novos serviços que visam a permanência simbólica, tal qual o NIAP.

Ademais, Cavalcante (2014) ressalta a importância das questões culturais no processo de democratização, na busca do respeito à diversidade, ao assinalar para a obrigatoriedade de criticar a materialização dessas políticas, ainda muito focadas na justiça econômica, colocando a justiça de reconhecimento cultural em segundo plano. Atentamos para

a dimensão subjetiva da permanência como um dos grandes desafios a partir da implementação da política de cotas.

Segue-se com a análise do impacto dessas políticas nas implicações psicossociais da pobreza nas vidas acadêmicas dos sujeitos entrevistados. Ao reconstruir vivências, trajetórias e reflexões de seus percursos na universidade, busca-se refletir como as PAE as atravessam.

5.3 Permanência e seus desafios: encontros e desencontros com as políticas de assistência estudantil

Estudos voltados às IES federais públicas (SANTANA, PEREIRA E RODRIGUES, 2014), após a implementação da Lei nº 12.711/2012, sobre a política de cotas sociais e raciais (BRASIL, 2012), consideram os desafios da contemporaneidade a partir do surgimento de novas demandas a partir do ingresso dos alunos pobres, segmento social que não tinha acesso, necessitando refletir sobre estratégias para uma permanência sustentável, diminuído o número da evasão e desistência dos alunos ingressantes.

Segundo a FONAPRACE (2016), essas políticas vêm incorporando crescentemente estudantes pertencentes a famílias com renda mensal per capita média mais baixa. Segundo o balanço nacional que relaciona a renda familiar per capita média ao ano de ingresso na esfera de ensino superior federal, os graduandos ingressos em 2009 ou antes possuem renda maior (R\$ 1.208) do que os que ingressaram nos anos subsequentes. Além disso, os que ingressaram na universidade depois de 2013 apresentam menor renda familiar mensal per capita média do que aqueles que ingressaram até 2013.

Com características diferenciadas dos estudantes dos grupos historicamente majoritários nas universidades, cujos códigos culturais são valorizados no meio acadêmico elitista, as características deste novo público de estudantes podem ser visualizadas nas trajetórias de vida dos sujeitos entrevistados:

[...] minha mãe, como ela não tem uma escolaridade muito boa, nem meu pai, ela me incentiva muito porque ela não quer que a gente tenha, digamos que, um... o mesmo destino que ela. Então ela incentiva, sempre incentiva pra que a gente estude pra ter uma vida melhor, né? [...] Desde sempre eu vejo lá no sítio que é muito difícil não ter uma escolaridade, assim, digamos que básica, não é muito fácil de arrumar emprego, então... eu quero me formar, pelo menos ter essa graduação, pelo menos pra garantir, digamos assim, um bom emprego (Francisco, ENG.URCA).

Percebe-se na história de vida de Francisco que seus pais ao o incentivarem no ingresso do Ensino Superior, intencionam romper a barreira da baixa escolaridade, que os distanciaram do emprego satisfatório, precário na região rural em que vivem, de ter melhores

condições de vida, de superar o contexto de pobreza. Isto aponta rupturas, tanto no processo de escolarização das pessoas que vivem no sítio, quanto a partir da inserção de um jovem rural na Universidade. Assim, este projeto é de Francisco (ENG.URCA), mas também de sua família, perpassa a busca da ascensão social através da qualificação superior. Estas rupturas também são percebidas na história de vários entrevistados, como na de Maria (MED.UFC): “[...] *Significa muito pra mim, principalmente pra minha mãe, minha mãe é empregada doméstica, então, ela sente muito orgulho disso e tá... tá sendo bom. Eu acho que eu fiz a escolha certa.*”

O sentimento de orgulho da empregada doméstica, uma profissão socialmente desvalorizada, carregada de estereótipos, destinada a pessoas com baixa escolaridade, em ter uma filha estudando Medicina em uma das melhores faculdades do país revela o salto na qualificação e perspectiva de empregabilidade da família.

Eu estudava em escola pública, escola do Estado, aí... eu decidi que queria fazer medicina no terceiro ano, aí eu vim... a minha mãe já queria vim pra Fortaleza, a gente veio, e eu fiz cursinho lá no XII, que é lá na Faculdade de Medicina, que é pra aluno cotista, e depois eu consegui bolsa no Farias Brito (Maria, MED.UFC).

Para realizar este projeto familiar, mãe e filha se deslocaram do interior na busca por melhores condições de preparação, o que permitiu o ingresso. Destarte, sabemos que há um grande esforço dos alunos pobres em superar as barreiras materiais e pedagógicas desde o ingresso, o que pode ser visualizado também na experiência de Laura (DRT.URCA):

Bom, por conta de eu ter sempre estudado em escola pública, eu tive uma certa dificuldade pra passar no vestibular, no primeiro momento porque havia uma carência muito grande, quando me deparei a primeira vez com vestibular, eu fui péssima, né, na... no meu rendimento, e... reprovei a primeira vez, fiz um ENEM também, não atingi a média e aí eu tive que entrar num cursinho PREVEST, eu consegui um desconto num cursinho aqui do Crato[...]

Laura (DRT.URCA) no interior e Maria (MED.UFC) na capital tiveram que encontrar nas escolas da rede privadas mecanismos de preparação para vestibulares tão concorridos. Na trajetória de Pedro (ADM.UFC), que também utilizou esta estratégia, a defasagem da escola pública foi sentida também por conta de ter precisado trabalhar:

[...] eu também precisava trabalhar, né? Eu era jovem aprendiz nos correios, e aí eu fiz o ENEM e não obtive uma nota tão boa, tão satisfatória, pra entrar no curso que eu queria, que no caso é Administração. Aí, é.. eu consegui uma bolsa parcial em uma escola particular, né? Mas era o cursinho, no Ari de Sá, e aí, é... a minha mãe me ajudou a pagar e tal, e durante um ano eu fiz o cursinho e aí entrei na universidade. Mas era muito, muito, muito difícil porque o ensino lá era muito avançado, tinha coisas que eu nunca tinha visto, conteúdos e etc., e além disso tinha toda a questão, mesmo, de ser longe de onde eu moro [...]
Mas, hoje é muito gratificante. Eu lembro que no meu primeiro semestre, toda vida que alguém me perguntava, assim, onde era que eu estudava, eu falava que era na

UFC, eu ficava segurando, assim, o sorriso porque era uma coisa de felicidade, sabe? De dizer que eu tinha entrado na UFC (Pedro, ADM.UFC).

Pedro (ADM.UFC) precisou do apoio financeiro familiar para superar a defasagem do Ensino Médio, estudar em um cursinho privado e ingressar. No entanto, encontrou inúmeras dificuldades em deslocamento e aprendizagem ainda nesta preparação. Percebe-se que para estes jovens, que enfrentaram adversidades para o ingresso, a entrada na Universidade é significada como uma grande conquista.

Entretanto, na história de Cícera (PED.URCA), não foi possível superar os impasses da condição de pobreza, sem apoio familiar e diante da necessidade de trabalhar precocemente, sua caminhada rumo ao Ensino Superior, teve que ser desviada e novas rotas foram construídas:

[...]quando eu completei dezessete anos, eu tentei vestibular, aí [...]minha mãe faleceu e eu fiquei com meu pai que já era de idade (tosse) e com os meus irmãos, são quatro homens e eu de mulher, e em seguida que minha mãe faleceu [...] meu pai faleceu e eu fiquei com um irmão de doze anos de idade [...]consegui um emprego, fui funcionária pública por cinco anos e nesse intervalo eu resolvi fazer um curso técnico[...]Fiz técnico de segurança de trabalho, um curso que durou dois anos, achei que isso estivesse satisfeito pelo fato de... achar que ia ganhar bem [...] aí eu resolvi fazer um vestibular [...](Cícera, PED.URCA).

Mesmo terminando o Ensino Médio com 17 anos, Cícera (PED.URCA) só ingressou na Universidade após 13 anos, aos 30 anos de idade, meta que permaneceu latente e para qual novas pontes foram sendo construídas. As perdas que enfrentou e a sua condição de irmã mulher mais velha, potencializadas pelo contexto de pobreza, outorgaram a necessidade de cuidar e prover irmãos menores, o que resultou no adiamento do projeto de ser universitária. No entanto, ela perseverou e chegou na Universidade na condição de estudante trabalhadora.

Assim, muitas vezes os estudantes dos grupos historicamente marginalizados do acesso, como os jovens rurais, jovens trabalhadores e filhos de famílias pobres, ao romperem esta barreira, passam a ocupar um lugar ilegítimo, inapropriado dentro do campo universitário. Nesse sentido, os mecanismos de exclusão meritocráticos permanecem, já que o ambiente universitário impõe uma série de desafios para os quais não estavam preparados. Estigmatizados e deslocados por serem considerados ilegítimos, os jovens pobres precisam desenvolver uma série de mecanismos para sobreviverem e triunfarem nesse meio adverso, desafios de adquirir condições materiais, pedagógicas e culturais de permanência para se sentirem pertencentes.

Interessante para a compreensão do capital cultural da família dos estudantes pobres e dos desafios educacionais que eles enfrentam é a informação de que se alguém já cursou o

Ensino Superior, pois sabemos que embora os pais devam ser as principais referências para os filhos, outras pessoas da família, como tios, irmãos e primos constituem-se como importantes fontes de suporte instrumental e informacional para que o aluno adquira o cabedal comportamental e intelectual necessários ao meio acadêmico. Entre os respondentes, 61,8% (n=155) já tiveram algum familiar que frequentou esse nível de ensino. Esta foi a experiência de Laura (DRT.URCA):

Bom... é... a minha família ela... tem pouquíssimas pessoas, na verdade só meu irmão, o meu irmão foi o primeiro graduado agora em história da URCA e eu sou a segunda e eu acho isso muito importante, eu fico muito feliz, minha família também fica muito contente porque isso foi uma quebra assim na história da nossa família, de ter pessoas formadas, né. E... o curso de direito, ele é o curso que historicamente foi tido como um curso privilegiado, e é por isso que é tão concorrido e aí eu me sinto realmente muito contemplada, muito feliz de ter conseguido chegar até aqui, né (Laura, DRT.URCA).

Destarte, Santos (2009) reflete sobre o quanto é significativo para a família de um estudante pobre ter o seu primeiro membro ingressando em uma universidade, ilustrando o duplo sentido da permanência, para o estudante e para a família, pois, entre outras questões, esse ingresso traz a possibilidade de ascensão social, o que significa a quebra de muitas barreiras, sociais e educacionais, em uma sociedade tão injusta quanto a nossa. Os dados revelam que 38% (n=96) dos sujeitos respondentes são as primeiras pessoas a ingressarem na Universidade. No caso de Carol (ENF.URCA), ela foi a primeira da parte da família materna a ingressar no Ensino Superior:

A minha família fica muito feliz, né, principalmente a família da parte da minha mãe por questão que não tem ninguém se formando na família, nem formado, e então eu vou ser a primeira. Eles ficam muito felizes e eu também por ter, por tá tendo essa oportunidade, né, de me graduar gratuitamente, receber ajuda pra isso e que eu possa ter um futuro melhor com isso, mais oportunidade (CAROL, ENF.URCA).

Sobre os desafios monetários e seus consequentes, identificou-se preditores do impacto direto da hipossuficiência financeira na permanência dos jovens universitários da amostra pesquisada, inclusos os estudantes das duas universidades. Os dados mostram que 58% (n=146) deles não têm dinheiro suficiente para manter as despesas no Ensino Superior e 78% (n=195) já precisaram pedir dinheiro para compra de material. Ademais, o restaurante universitário é o principal local de refeições para 43% dos sujeitos. Portanto, visualiza-se os desafios enfrentados e a relevância da PAE para este público.

Sob diversos prismas, educacionais e monetários, os jovens pobres são desafiados no meio acadêmico. Para Cavalcante (2014), as dimensões da permanência estão associadas “[...] ao aumento do volume de capital cultural, social, econômico e informacional, que

possibilitará criar estratégias para manter-se na universidade e às experiências que vão se constituindo no processo de apropriação do *ethos* acadêmico [...]” (p. 158). Refletir sobre a permanência do estudante pobre requer que compreendamos os diversos desafios monetários, culturais e sociais, pedagógicos e informacionais a serem enfrentados para garantir a efetiva democratização do ensino superior.

Ao apoiar a perspectiva de interação entre fatores objetivos e subjetivos, Palácio (2012) aponta como principais dificuldades para a permanência na educação superior: dificuldades financeiras, pois faltam recursos para alimentação, transporte, saúde, moradia, compra de material didático, dificuldades em trabalhar e estudar; e dificuldades na escolarização anterior, como defasagem na educação básica, diferença cultural e impacto da abordagem pedagógica do nível superior, etc. Considera-se a interseção e potencialização recíproca entre fatores objetivos e subjetivos nas implicações psicossociais da pobreza numa perspectiva multidimensional, no entanto, estes construtos serão trabalhados separadamente para fins didáticos nos tópicos que seguem.

5.3.1 Dimensão material da permanência na universidade: o aperto financeiro que compromete a qualidade da formação

Para Santos (2009), a dimensão material da permanência está relacionada às condições de subsistência, que são afetadas pelas carências financeiras, implicando nas dificuldades em comprar refeições, despesas com transporte, material didático, participação em cursos e eventos acadêmicos. Estas questões são apontadas como dificultadoras da permanência pelos entrevistados: *“E a questão financeira é um pouco apertada, né? [...] mas a minha família sempre me ajuda, mas, assim, tudo dentro do limite, nunca dá pra gente, assim, fazer alguma coisa, assim, a mais, é realmente aquilo que é o necessário mesmo”* (Vitória, PSI.UFC).

Vitória (PSI.UFC) coloca a questão financeira como uma dificuldade para a permanência, o que impacta na situação econômica da família que a auxilia. Carol (ENF.URCA) também visualiza a dificuldade socioeconômica como principal entrave para permanecer.

Principalmente de início, financeira, né [...] agora a questão mais socioeconômica, como eu vim dizendo, melhorou muito com a bolsa! Mas eu vejo também muito isso no exemplo dos meus colegas, a dificuldade socioeconômica pra se manter dentro da universidade. [...] Eu me sinto mais tranquila em saber que, é, eu estou recebendo um apoio, que eu posso comprar livros, tirar xerox, me alimentar... melhor, é, ter até mesmo um dinheiro pra comprar algum remédio, se necessário, até mesmo porque eu estou em outra cidade, longe dos meus pais (Carol, ENF.URCA).

A estudante da URCA necessita de suprimentos básicos, como moradia, remédios e alimentação, para sobreviver em outra cidade, deslocada da convivência familiar, a bolsa tem sido a principal ajuda de que necessita para se manter. Todavia, João (ENG.UFC) visualiza desafios maiores nas questões pedagógicas como compra de livros e participação em eventos.

Pra eu continuar me manter, comprando esse tipo de coisa, livros, ingresso de eventos, que eu gosto de participar, eu preciso de uma bolsa, vou precisar. [...] E se eu tivesse condição de comprar os livros técnicos seria melhor pra mim. A faculdade tem sim livros, mas muitas vezes alguns faltam, sempre falta, né [...] e alguns livros do meu curso muitas vezes são em inglês, como não é traduzido, não é nacional, aí é bem caro (João, ENG.UFC).

Também em acordo com João (ENG.UFC), para Laura (DRT.URCA) a falta de acesso aos livros é um fator dificultador dos estudos. No caso da estudante da URCA porque a biblioteca não dispõe de livros atualizados. Já o estudante da UFC tem dificuldade de deslocá-los até a sua residência, pois o traslado é prolongado e desconfortável. Os dois se sentem limitados por não poderem adquirir os livros de que necessitam, considerando que são muito caros.

[...] a questão financeira é o principal fator, primeiro porque a biblioteca da URCA ela é muito ruim! Livros é... atrasado! O direito todo dia tá mudando alguma legislação, todo dia tá mudando a doutrina, e os livros são muito caros e não tem na biblioteca, então começa daí! An... outro problema é a questão de, de logística, eu tô estudando a noite e não tenho transporte, vou e volto a pé, aí às vezes eu tenho, às vezes não, todo dia, eu tenho que sair mais cedo, perco muita, muita aula, horas de aula, pra voltar para casa mais cedo pra me sentir mais segura (Laura, DRT.URCA).

Além disso, Laura (DRT.URCA) aponta também a questão do transporte, o que é um importante limitador para os que estudam a noite dada a vulnerabilidade a que estão expostos. Também em relação ao transporte, porém sob outro prisma, Pedro (ADM.UFC) observa que alguns trabalhos acadêmicos incluem visitas e deslocamentos, o que gera custos para os quais a Universidade não dá suporte. “*Dentro da Universidade às vezes a gente tem trabalhos [...] visitar empresas e tal, e às vezes são empresas distantes, etc, e são coisas que saem do nosso bolso, porque a universidade não vai arcar com essas pequenas coisas, né? Então, às vezes acaba sendo difícil*” (Pedro, ADM.UFC).

Ressalta-se que em um curso elitizado como o dele, os professores podem não estar atento às novas realidades dos alunos e a Universidade não se preparou para suprir esta demanda de transporte, referentes às atividades que fazem parte da prática pedagógica do curso, porém que, muitas vezes, estão fora do alcance financeiro dos alunos ingressos após o processo de democratização.

Nas vivências dos sujeitos visualizamos o reflexo das políticas de democratização do acesso às vagas através do ingresso deste novo perfil de estudantes nas universidades públicas: alunos advindos de outros estados, de cidades distantes, das regiões rurais, que precisam de uma estrutura de moradia e alimentação longe do apoio familiar, sem condições financeiras de arcar com a sobrevivência durante a graduação. Ademais, passam ainda por dificuldades referente às questões pedagógicas: falta de acesso e/ou de dinheiro para comprar livros, desenvolvimento de atividades acadêmicas que gerem custos extras, participação em eventos.

Com a finalidade de superar algumas destas dificuldades, os alunos podem solicitar os benefícios e Programas da Assistência Estudantil. Para ilustrar a crescente demanda de estudantes pobres pelas políticas assistenciais, ressalta-se que a mudança de perfil socioeconômico entre 2010 e 2014 nas IES federais revela uma maior entrada de alunos com baixa renda familiar. Em vista disso, a FONAPRECE (2016) fez uma estimativa do número de estudantes que se enquadra nos critérios das políticas de assistência estudantil (renda familiar de até um salário e meio mínimo per capita) ultrapassa os 66% do total de graduandos das IFES, chegando nas regiões Nordeste e Norte a mais de 76% dos estudantes. Esse número implica em um grande desafio para a Assistência Estudantil (AE), pondo em evidência a questão da permanência.

Destarte, a dimensão material da permanência refletida nas políticas de Assistência Estudantil (AE) está relacionada a uma perspectiva unidimensional de pobreza, associada à vertente administrativa. Estes benefícios, detalhados no tópico 4.2 deste capítulo para as universidades pesquisadas, são concedidos baseados em critérios de vulnerabilidade socioeconômica, cuja renda per capita familiar é considerada como principal demarcador da situação de pobreza dos estudantes.

Alguns estudantes entrevistados da URCA afirmam a relevância destas políticas para as suas permanências: “*Sim, na universidade tenho uma bolsa de Assistência estudantil [...] Ajuda. Principalmente a bolsa, né?*” (Francisco, ENG.URCA). Deslocados de suas residências, tanto para Francisco (ENG.URCA) quanto para Carol (ENF.URCA), a bolsa se constitui a base do apoio material, dadas as necessidades, já anteriormente descritas que este processo gera. No caso deles, a família não pode dar o suporte material de que necessitam, o que dá uma maior relevância a este benefício.

Eu acho que a bolsa, né, é o que tem me ajudado muito porque principalmente que a minha mãe, por exemplo, ela não tem condição pra mandar dinheiro pra mim todos os meses, então ela já, depois que eu comecei a ganhar a bolsa, ela já não me ajuda

de forma nenhuma porque até mesmo ela recebe uma quantia de dinheiro inferior do que a que eu recebo com a bolsa (Carol, ENF.URCA)

A renda da mãe de Carol é inferior ao valor que ela recebe, o que sugere que para os padrões de vida familiar, a bolsa tem um importante impacto financeiro na sua permanência, tanto no que se refere à dificuldade da mãe em dar suporte financeiro quanto em relação ao aproveitamento e uso deste benefício.

Para Leite (2012), a percepção desta política como apoio social deve ser problematizada em relação a sua adequação ou não às necessidades do ingressante, devendo ir para além do suporte financeiro. Há o reconhecimento da imprescindibilidade e relevância (VARGAS, 2011; MARINHO, 2017) dessas políticas para a dimensão material da assistência, principalmente da permanência dos alunos mais pobres. No entanto, os estudantes criticam o caráter focalizado das políticas de assistência, assim como a ausência de benefícios que contemplem a diversidade das necessidades dos alunos. Além disso, alguns estudantes entrevistados da UFC relatam que, mesmo em vulnerabilidade socioeconômica, não conseguem contemplar os critérios necessários à concessão da bolsa de assistência estudantil:

Os desafios, eu acho que são coisas mais no que tangenciam mesmo a assistência da universidade. Porque, assim, a universidade ela tem, né, os auxílios e etc, e eles colocam é... muitos pré-requisitos de fato pra pessoas que precisam muito, muito mesmo. Só que no fim das contas, todo aluno que é cotista, que vem de escola pública, escolas públicas, assim, que eu falo mesmo de bairro e tal, é... é muito difícil. Todo mundo tá no mesmo barco, né? Todo mundo precisa. [...] (Pedro, ADM.UFC).

Concordante com a necessidade de suporte financeiro para permanecer, Pedro (ADM.UFC) sente a necessidade de apoio da política, no entanto, não tem acesso aos benefícios, excludentes quanto ao critério de renda. Assim como João (ENG.UFC), cujas necessidades de apoio para deslocamento e/ou moradia não são contempladas com o Programa de Moradia da PAE UFC.

É, bolsa, eu tentei uma bolsa na PRAE de iniciação acadêmica, mas no tempo eu não consegui [...] Auxílio moradia é pra quem é de longe e tá morando aqui próximo, mas no meu caso eu não tô morando aqui, essa bolsa não me contempla, pra quem mora longe, não tem pra esse caso (João, ENG.UFC).

Vale ressaltar que as dificuldades materiais e financeiras, assim como a difícil acessibilidade a estes benefícios assistenciais, se intensificam ainda mais nos cursos que exigem dedicação exclusiva, por possuírem carga horária em tempo integral. Além disso, os cursos da área da saúde, entre outros, requerem compras de equipamentos de alto custo. É o caso do curso de Medicina:

[...] a gente precisa comprar esteto, comprar teciômetro, aí quem tem condições compra melhor, né? Compra um material melhor, aí isso faz diferença. [...] a bolsa permanência da UFC não tá mais oferecendo. Aí eles dão o auxílio emergencial. Só que o auxílio emergencial é aquela coisa, vem num mês e no outro não vem, demora muito a vir (Maria, MED.UFC).

A qualidade do material vai impactar diretamente na aprendizagem, pois quanto melhor for o equipamento, melhor funcionalidade ele possui. Para o estudante pobre, sobreviver na Universidade gera muitos custos, sendo este mais um agravante das dificuldades.

Ainda referente à UFC, o auxílio emergencial é concedido para alguns alunos que não satisfazem os critérios para bolsas de assistência por não ter disponibilidade de 12 horas, pois frequentam curso integral, pois não está mais sendo disponibilizada a Bolsa Permanência, anteriormente destinada para este público. Maria (MED.UFC) enquadrada nesta situação, critica a instabilidade deste benefício, ainda mais necessário para os alunos que satisfazem a condição de vulnerabilidade, mas não de disponibilidade de tempo e precisam realizar compra de materiais caros e de qualidade, sob pena de prejudicarem a sua aprendizagem. Outra crítica feita por Vitória (PSI.UFC) se refere ao valor da bolsa: *“Porque as bolsas, elas não são do valor que realmente são necessários, os valores necessário pra gente se manter”* (Vitória, PSI.UFC).

Podemos refletir sobre o valor monetário da bolsa nos dois contextos estudados. Fortaleza possui um custo de vida mais alto do que a região cariense, além do que as regiões mais urbanizadas possuem um maior apelo ao consumo. Portanto, o valor da bolsa na capital tende a ter uma menor percepção de suficiência para a satisfação das necessidades. Todavia, no contexto de PAE da URCA, para muitos estudantes, a bolsa de Assistência Estudantil, como no caso de Carol (ENF.URCA) e Francisco (ENG.URCA), tem sido a principal fonte de financiamento que possibilita se manter em uma cidade diferente da cidade de origem.

No entanto, apesar da preocupação do Programa Bolsa de Estágio Extracurricular em aliar a formação à permanência, os bolsistas da URCA entrevistados apontam diferenças na relação entre bolsa e formação (LEITE, 2012). Para Francisco (ENG.URCA), a bolsa está aliada aos aspectos formativos:

Bom, a bolsa é de estágio extracurricular, aí eu sou bolsista do núcleo[...] e... a gente recebe uma remuneração, trabalha meio período [...] Como eu estudo pela manhã, e algumas disciplinas são a tarde, dá pra conciliar, porque meu estágio é a noite. E também alguns professores, o coordenador do núcleo, eles, quando tem o período de provas eles não botam... não, pegam pesado com a gente no núcleo, que é pra gente estudar[...] Então, tem muito tempo livre também pra gente estudar e serve até como um... é melhor pra gente estudar lá porque tem computadores, internet, o lugar também é climatizado, então, de certa forma, é até bom (Francisco, ENG.URCA)

No entanto, para Carol (ENF.URCA), a bolsa é percebida como um trabalho, sem relação com as atividades do curso. O tempo investido na bolsa gera um desafio na organização do tempo de estudos:

[...] eu sou bolsista, então eu faço um estágio durante à noite, eu estudo manhã e tarde e, de certa forma, trabalho à noite [...] [...] é uma atividade extracurricular, no meu caso, eu fico na biblioteca durante o período da noite, é... fazendo empréstimos de livros e tal. [...] realmente é bem cansativo! Tem que se dedicar [...] (Carol, ENF.URCA).

Tal qual a UFC, a URCA apresenta seletividade e focalização das políticas assistenciais (DUARTE JÚNIOR, 2013) em um determinado perfil de aluno, o que gera críticas por não contemplar a diversidade das necessidades vivenciadas:

[...] a Universidade de Cariri ela prevê assistência estudantil para, de auxílio creche, mas não tem. Já faz muito tempo que teve um edital e, se eu não me engano, só durou dois meses a bolsa de auxílio creche e a realidade das mães da, da URCA é basicamente isso, de desistência, de trancamento, de atraso, uma dificuldade enorme de tá seguindo na trajetória acadêmica, né! E outros tipos de assistência também, assistência moradia, tem pessoas que vem de outra cidade, de sítios, da zona rural, de assentamentos, de quilombos, e não tem como permanecer por questão tanto de financeira como de logística, assim, tanto a questão tanto de cotas como de problema de assistência de permanência são fundamentais! (Laura, DRT.URCA)

Hoje se você pergunta em uma universidade, seja regional que é a URCA, seja federal que é a UFC, eles beneficiam bolsas, aquelas bolsas é apenas pra aqueles que realmente se dedicam a estudar (Cícera, PED.UFC).

Ou seja, faltam ainda políticas assistenciais que contemplem a questão da maternidade, a especificidade das necessidades dos alunos deslocados de suas residências, como os quilombolas e os de origem rural, assim como os desafios dos alunos trabalhadores. Dentre os desafios apontados em ambas universidades, algumas se sobressaem, como a questão das dificuldades financeiras relacionadas à habitação, pois os benefícios de moradia não contemplam a diversidade dos estudantes:

Pesquisada: *[...] na época que eu não morava aqui, de lidar com o dia inteiro de aula e ter que voltar pra minha cidade, então era muito limitante pra mim.*

Pesquisadora: *Quanto tempo é a tua cidade daí do Iguatu, quanto tempo de distância?*

Pesquisada: *É uma hora, uma hora, só que meu curso é manhã e tarde, então eu tinha que sair de casa muito cedo e chegava em casa muito tarde.* (Carol, ENF.URCA)

Na experiência de Carol (ENF.URCA), que se deslocava de outra cidade para estudar durante o início do curso, alugar um lugar para morar foi necessário. De início, sem nenhum tipo de assistência, dado que as unidades descentralizadas da Urca, tal qual ela estuda, não possuem residências universitárias. Portanto, a família teve que arcar com as despesas de

moradia, situação que gerou muitas dificuldades financeiras, amenizadas apenas com o recebimento da bolsa de assistência.

A principal que eu vejo é eu morar longe. No início, era até revoltante, gastar quatro horas por dia só em traslado pra poder estudar [...] Isso só as quatro horas calculadas, não dá pra estimar, quantificar, o quanto isso me atrapalha, como já chego cansado em casa, a principal coisa que eu vejo que atrapalha. [...] por exemplo, se tivesse, minha família tivesse mais condição financeira, como algumas outras, algumas pessoas fazem, e eu poder morar aqui perto da universidade, apartamento, se eu tivesse condição financeira pra isso seria bem mais fácil [...] (João, ENG.UFC)

Morar na região metropolitana de uma grande cidade e precisar se deslocar durante duas horas para chegar na Universidade e mais duas horas para voltar para casa tem gerado grandes transtornos na vida de João (ENG.UFC), assim como na vida de Maria (MED.UFC), que mora em um bairro periférico que faz limite com outro município da região metropolitana.

E além disso eu moro muito longe. Eu moro, tipo na divisa de Fortaleza [...], aí nas aulas que é muito cedo, assim, aula prática muito cedo, eu não consigo chegar a tempo, e aula prática influencia na nota também. Às vezes acabava me prejudicando por conta disso. [...] a maior dificuldade mesmo é o fato de morar longe, ela (mãe) não ter condições de pagar um local aqui perto (Maria, MED.UFC).

Observa-se diferentes situações em que a implicação de morar distante ou estar deslocado da cidade de origem impactam na permanência. A habitação é uma das dimensões que possui maiores índices de pobreza multidimensional entre os estudantes insatisfeitos com o rendimento no capítulo 4. Em nossa amostra, considerando as duas universidades, entrar no Ensino Superior gerou a necessidade de mudança de residência para 35% dos sujeitos pesquisados (n=87) e há 24% de estudantes de origem rural (n=61), no entanto apenas 5% (n=13) vivem em residência universitária, o que significa que tiveram de adquirir outros recursos para habitação e deslocamento.

No caso da UFC, há estudantes que moram na periferia, como Maria (MED.UFC) ou na região metropolitana da cidade, como João (ENG.UFC). E na realidade da URCA, há muitos deslocados de outras cidades, como na experiência de Carol (ENF.URCA). Há também estudantes advindos da zona rural, como Francisco (ENG.URCA), ou até mesmo de assentamentos, quilombos, como apontados por Laura (DRT.URCA) e nem todos os *campi* possuem residência universitária. Esta é uma tendência das universidades nordestinas de concentrarem estes dispositivos nos *campi* centrais, nas sedes das instituições (DUARTE JÚNIOR, 2013).

Tanto na UFC, como na URCA, para garantir a sobrevivência acadêmica, os estudantes de famílias pobres precisam recorrer a uma série de outros mecanismos. Uma das

principais estratégias apontadas pelos entrevistados é participar de outras bolsas com remuneração, e, ao mesmo tempo, garantir a contribuição à formação, nem sempre assegurada pelas bolsas de assistência (LEITE, 2012), o que foi discutido anteriormente.

E é... sou bolsista (iniciação científica), né, da URCA e a bolsa é o que me sustenta assim na, na universidade, pra tirar xerox, para pagar passagem, essas coisas [...] (Laura, DRT.URCA).

É, eu tinha uma bolsa (extensão), e aí essa bolsa ela me ajudou bastante mesmo (Pedro, ADM.UFC).

[...] agora eu sou bolsista de pesquisa, mas já fui bolsista de iniciação acadêmica, já fui, e já fui bolsista de extensão (Vitória, PSI.UFC).

Ainda assim, há um outro perfil de alunos que não são bolsistas, tais quais os estudantes sem remuneração e os estudantes trabalhadores, e que precisam desenvolver uma série de outras estratégias. Os alunos trabalhadores precisam da remuneração para se manter na Universidade, como Cícera (PED.URCA), pois geralmente não há rede de apoio para estes. Pelo contrário, muitas vezes eles precisam manter a si mesmos e os membros da família e a única possibilidade de prosseguirem na formação é a conciliação entre as atividades acadêmicas e profissionais. *“Eu queria apenas estudar, queria um emprego que eu trabalhasse menos pra eu me dedicar mais, mas de hoje minha necessidade não permite, o meu desempenho na... no meu curso não esteja ruim, esteja bom, não ótimo, como eu queria”* (Cícera, PED.URCA).

Os dilemas do aluno trabalhador, do estudante parcial, são aqui refletidos dadas as impossibilidades de conciliar trabalho e estudo de maneira satisfatória. (ZAGO, 2006; ALMEIDA, 2007). Outros estudantes não possuem meios de subsistência, por não estarem nos critérios dos benefícios assistenciais, e a família não pode apoiar de forma suficiente para manter as despesas do Ensino Superior, como João (ENG.UFC), portanto precisam desenvolver outras estratégias que superem o apoio da família e o institucional, no seu caso, as economias que fez durante o Ensino Médio ajudaram no início do curso, assim como a venda de equipamentos.

No ano passado, eu consegui me manter assim, no quesito de algumas atividades extracurriculares e livros, eu tinha um dinheiro do estágio do ensino médio, gastei todo, guardei todo, aí consegui me manter com ele durante o ano passado. Nesse ano eu consegui vender um notebook que ganhei no programa do governo do ensino médio, só que já acabou, porque era menos dinheiro (João, ENG.UFC).

Na experiência de Francisco (ENG.URCA), o jovem enquanto ainda não tinha bolsa pôde contar com o apoio dos amigos e da comunidade, haja vista que sua família tem

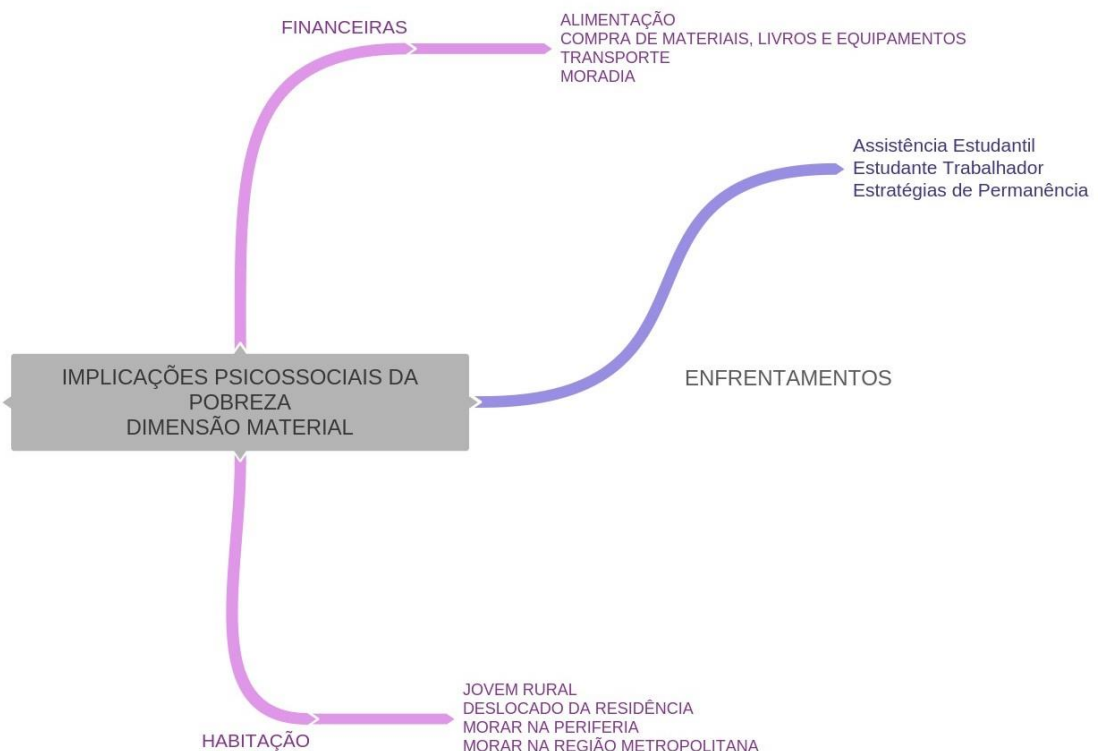
hipossuficiência de recursos. Esta questão do suporte social como estratégia de permanência é amplamente debatida no capítulo 6.

[...] alguns professores eles contribuía, também financeiramente no início pra gente. Como a gente é da mesma cidade, quase todo mundo da mesma escola, ajudavam a gente dando uma quantia todo mês pra gente se manter aqui. [...] como eu vim depois, e todas as pessoas, sempre é assim, quando um... é, os mais antigos sempre ajudam os mais novatos, os calouros, digamos assim, em questão financeira. (Francisco, ENG.URCA).

A comunidade rural de Francisco (ENG.URCA) não apenas incentivou, como também apoiou ele e vários outros jovens a ingressarem no Ensino Superior. Estes estudantes moram na cidade com o suporte financeiro dos professores do Ensino Médio até que possam se manter com os benefícios assistenciais e apoio mútuo.

Entre as principais implicações psicossociais da pobreza para a dimensão material da permanência (Figura 8), encontramos: falta de recursos para a subsistência, moradia distante da universidade ou deslocamento do local de origem, necessidade de conciliar trabalho e estudo, falta de acesso a livros e equipamentos didáticos de qualidade.

Figura 8 – Categorização da Dimensão Material da Permanência



Fonte: elaborado pela autora.

Estas implicações impelem à busca de estratégias de enfrentamento (Figura 8) que possam suprir as demandas materiais. Desta forma, advindos de famílias pobres que não podem dar o suporte necessário, alguns estudantes precisam trabalhar, outros recorrem aos benefícios das políticas de AE, entre outras estratégias de sobrevivência material. As estratégias de enfrentamento e as fontes de suporte social foram discutidas no capítulo 6.

Ademais, visualizamos a estreita relação existente entre democratização do ensino superior, políticas de assistência estudantil, dimensão material da permanência, sucesso e qualidade nos estudos, equidade social, mobilidade educacional e ascensão social. Neste enlace, reconhecemos a importância e imprescindibilidade do apoio institucional para o estudante pobre que ingressa na educação superior pública. Passemos a discutir os aspectos subjetivos da permanência.

5.3.2 Dimensão subjetiva da permanência na universidade: encaixar para pertencer

No que se refere à dimensão subjetiva da permanência, considera-se que a efetiva inclusão e democratização do ensino superior devem ultrapassar a questão do acesso e incluir a questão da permanência, não apenas a objetiva, mas sobretudo a subjetiva. Santos (2009) afirma que: “[...] entendemos por condições simbólicas a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele” (SANTOS, 2009, p. 71). A perspectiva da dimensão subjetiva da permanência envolve vários e complementares aspectos tais como: sentimento de pertencimento, participação, inclusão e identificação com o grupo; necessidade de reforma curricular, investimento na formação docente, apoio pedagógico; promoção de uma cultura diversa e plural com atenção às questões étnico-raciais e de acessibilidade. Nessa mesma direção, Almeida (2007) coloca que além da questão objetiva, existem outras questões de ordem subjetiva que interagem com a precariedade de recursos e reconfiguram a problemática da “permanência efetiva”.

Para tanto, a universidade precisa estar preparada para receber alunos com origens sociais, culturais e étnicas distintas dos grupos homogêneos dominantes, perfil historicamente configurado na elitização das universidades (ALMEIDA *et al.*, 2012). Considerar os aspectos psicossociais, culturais e pedagógicos da permanência do estudante pobre é compreender a pobreza a partir de uma perspectiva multidimensional, incluindo não apenas os aspectos monetários, mas também os sociais, políticos, estruturais e ideológicos, já que as condições impostas pela pobreza podem influir nos funcionamentos e autonomia do indivíduo (XIMENES

et al, 2014) para dispor de recursos dos quais necessita para concluir os estudos de forma exitosa.

No que diz respeito à dimensão simbólica da permanência (SANTOS, 2009; CAVALCANTE, 2014), o que vai ser aqui considerado como dimensão subjetiva, destacamos dois aspectos principais e complementares: o aspecto sociocultural e o aspecto pedagógico. O fator sociocultural é imprescindível à afirmação da identidade social e étnica, acentuando o papel exercido pelos preconceitos e atitudes discriminatórias no abalo do sentimento de pertencer. Nos estudos realizados, este aspecto relaciona-se: à necessidade de apoio multiprofissional a fim de contemplar os diversos aspectos da permanência; à imprescindibilidade em trabalhar as diferenças sociais e as questões étnicas (AMARAL; BAIBICH-FARIA, 2012); ao imperativo de promover debates sobre os conflitos surgidos a partir das relações entre cotistas e não cotistas (ASSIS, 2014); ao questionamento das atitudes preconceituosas em relação aos alunos pobres, negros (VALENTIM, 2012), indígenas (CASSANDRE; AMARAL; SILVA, 2016) e pessoas vivendo com deficiência (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014).

Destarte, a integração social é uma variável central para a tomada de decisão do estudante em permanecer na universidade (DINIZ, 2005), essa instituição tem como função não só o desenvolvimento de competências técnico-científicas, como também na formação de competências psicossociais e culturais. As relações intrauniversitárias, relações com os colegas e com os professores, forma amplamente debatidas no capítulo 6, haja vista que constituem uma importante fonte de percepção de suporte social no meio acadêmico. As relações com os pares implicam em construção de estratégias de enfrentamento, facilitando o pertencimento e afiliação do estudante na Universidade.

Para Diniz e Pinto (2005), a entrada no Ensino Superior por si mesma já traz uma série de novos desafios para os jovens, haja vista que provoca uma ruptura no seu contexto social e instiga uma série de tarefas adaptativas. No caso de Francisco (ENG.URCA), as mudanças foram várias: de cidade, de nível de ensino, de modos de vida da zona rural para a urbana:

Teve um pouco de dificuldade porque... foi um choque, é... porque a gente veio da zona rural pra... cidade, então, teve, primeiro teve esse choque e também teve um choque na diferença do Ensino Médio pro Ensino Superior, a forma que ensinam, essas coisas. E, também, o... pelo fato da gente ter cursado escola pública, é... o ensino médio e o ensino fundamental também tem algumas coisas que não foram ensinadas, então a gente sentiu um pouco de dificuldade [...] (Francisco, ENG.URCA).

Dada a complexidade dos fatores relacionados à permanência e integração social, assim como à diversidade de competências a serem desenvolvidas, esses desafios adaptativos se impõem ainda mais severamente para os jovens pobres e cotistas devido ao impacto das implicações psicossociais da pobreza e seus atravessamentos na integração ao Ensino Superior. Na experiência de Pedro (ADM.UFC), também advindo de zona rural, a entrada na Universidade foi impactante devido às assimetrias culturais entre os colegas em um curso elitizado. É como se ele se sentisse um estranho no ninho:

Mas, o convívio com os meus colegas acabava sendo muito complicado por causa disso. Até que eu passei a fazer parte de outros grupos, de outras pessoas que vinham de uma condição social mais parecida com a minha, e isso tornou mais fácil o meu convívio com os colegas, porque eram pessoas que eu tinha assuntos em comum, eram pessoas que entendiam quando eu falava de cotas e tal, e já uma outra parte da sala, né? Que era uma parte, inclusive, de pessoas legais e tal, de pessoas boas, mas que não... não me encaixava (Pedro, ADM.UFC).

Para se encaixar, Pedro (ADM.UFC) passou a compor outros grupos, com uma realidade próxima à sua, buscou afiliar-se, pertencer, fontes de identificação em colegas com condições sociais similares. Desta forma, conseguiu diminuir a sensação de estrangeirismo (AMARAL; BAIBICH-FARIA, 2012) que dificultava sua integração ao grupo. No entanto, cabe lembrar que não somente os alunos cotistas estranham a realidade dos não cotistas, como estes também estranham a realidade daqueles. Esta questão foi percebida por Vitória na qual havia um estranhamento das experiências dos alunos cotistas por parte dos alunos não cotistas:

[...]Às vezes não é nem uma coisa intencional, mas ou outros colegas que não são cotistas eles não têm noção da realidade dos colegas cotistas e quando os colegas cotistas colocam suas experiências em sala, os outros, os demais colegas, eles ficam, assim, espantados, como se aquela realidade fosse muito distante deles (Vitória, PSI.UFC).

Os estranhamentos geram tensões e as tensões geram fronteiras, demarcadores de territórios. No entanto, neste jogo de forças entre campos com códigos culturais diferentes, os grupos detentores das regras tentam garantir a perpetuação das suas normas e requisitos necessários ao credenciamento do ser universitário (BOURDIEU, 2007). Desta forma, pelas assimetrias entre os grupos, os territórios vão sendo demarcados entre cotistas e não cotistas, ricos e pobres, na experiência dos jovens da UFC:

[...] geralmente são pessoas que moram na mesma regional, que moram em bairros próximos, tem mais essa aproximação, né? Assim como você vê que os alunos que vem de determinada escola particular, eles já andam mais juntos, saem mais juntos, assim. Você vê ali os cotistas geralmente que fazem o mesmo programa, que eles que vão almoçar no RU,.. ou eles sempre racham alguma coisa, dividem o preço de algo (Vitória, PSI.UFC).

Observa-se claramente os demarcadores de cotistas: moram em bairros próximos, almoçam no RU, segundo percepção de Vitória (PSI.UFC). No entanto, há outros elementos: “[...] na minha turma noto que tem alunos que estudavam na particular que só se associam com outros que estudavam na particular” (João, ENG.UFC).

Na percepção de João (ENG.UFC), o que divide é a escola de origem e o consequente bom ou mau rendimento. Na especificidade da turma de Maria (MED.UFC) há outros limites entre os grupos: “Tem, tipo, da divisão de turma, geralmente é quem tem mais condição fica junto... difícil ter amizade, assim, com quem tem condição melhor com quem não tem. Geralmente é bem dividido, assim, você percebe” (Maria, MED.UFC).

No entanto, na percepção de Maria (MED.UFC) não é o fator de ser ou não cotista que desenha as fronteiras, pois vários cotistas advindos das escolas federais têm condições financeiras satisfatórias, o que vai dividir o grupo é o fato de ter ou não poder aquisitivo. Desta forma, a situação financeira é divisora e geradora de limites.

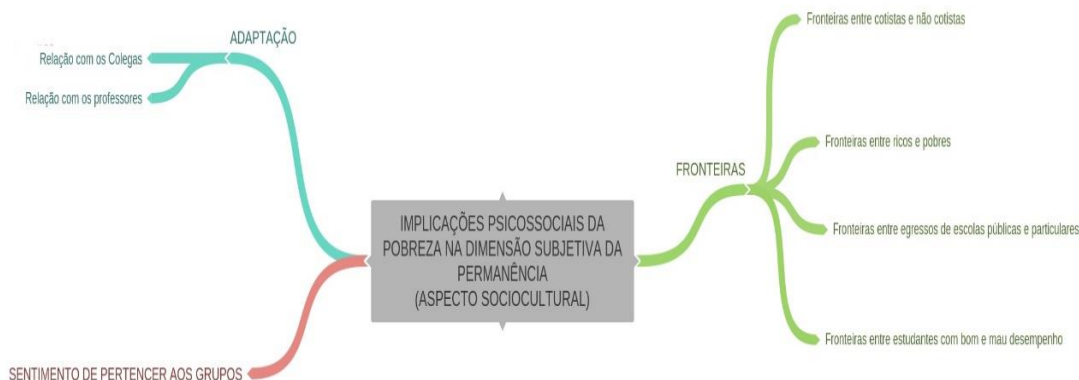
Observa-se ainda que mesmo onde não há política de cotas, a exclusão do convívio social por questões financeiras também promove exclusão nas relações acadêmicas, segundo a vivência de Laura (DRT.URCA):

[...] tem muitas pessoas do, do, da minha sala que tem é de uma classe social diferente e, de certa forma assim, isso muda o círculo de convivência, por exemplo quando tem as festas, tem festas com cinquenta por cento do curso, festa com setenta por cento dos, do curso, esses tipos de coisas. Eu geralmente nunca sou chamada e por conta dessas amizades, além dos muros da universidade, dentro também eu me sinto, de certa forma, excluída (Laura, DRT.URCA).

As dimensões subjetivas da participação e convivência são refletidas por Zago (2006), ao afirmar que a condição de estudante pobre impõe vários limites à vida acadêmica, em contraste com os alunos que não vivem em contexto de pobreza, tais como: participação em eventos dentro e fora da universidade, trabalhos coletivos, festas organizadas pela turma, encontros de formação, espaços culturais, etc.

Nos sujeitos pesquisados, os principais aspectos socioculturais da dimensão subjetiva da permanência (Figura 9) estão relacionados à adaptação ao meio acadêmico, atravessado pela qualidade das relações intrauniversitárias, o que os leva a se sentirem pertencentes e inclusos ou não no meio acadêmico.

Figura 9 – Categorização do aspecto sociocultural da Dimensão Subjetiva



Fonte: elaborado pela autora.

No entanto, as desigualdades socioeconômicas, a sensação de estrangeirismo, o estereótipo do cotista e todos os mecanismos excludentes levam à divisão de fronteiras entre alunos cotistas e não cotistas, ricos e pobres (Figura 9). Estas assimetrias levam à divisão de grupos a partir dos demarcadores cotas, escola de origem, situação socioeconômica e rendimento acadêmico.

No que concerne ao aspecto pedagógico da dimensão subjetiva da permanência, a problemática da educação básica deficitária, apontado por Bertolini, Amaral e Almeida (2019), se sobressai nos estudos que levantam a temática dos alunos pobres que ingressam no ensino superior público. Esta é uma importante implicação psicossocial da pobreza para os estudantes entrevistados e que foi amplamente discutida no Capítulo 4. A este respeito: *“É, foi bem difícil porque eu sempre estudei a minha vida inteira em escola pública, então, é... o ensino era realmente muito raso”* (Pedro, ADM.UFC).

Destarte, Amaral *et al* (2012), entre outros autores, afirmam que a defasagem na educação básica para os alunos egressos de escolas públicas podem ser um dos principais desafios para a dimensão pedagógica da permanência subjetiva. Dada a complexidade e importância do desempenho acadêmico e das marcas da diferença (NOGUEIRA, 2015) que ele simboliza para a permanência do estudante pobre, nos interessou saber como está a satisfação com o desempenho na percepção dos sujeitos investigados. Verificou-se que 65% dos estudantes (n=161) se sentem satisfeitos ou muito satisfeitos com seu rendimento, todavia 35% (n=87) se percebem como insatisfeitos ou muito insatisfeitos neste quesito.

Além disso, foram assinalados os principais fatores aos quais são atribuídas a influência no desempenho, os mais prevalentes foram a dedicação de horas de estudo em casa,

que soma 44% dos respondentes (n=110) e o aproveitamento de atividades didáticas e disciplinas (f=22%; n=56). O apoio entre colegas e participação em grupos de estudo foi a opção de 17% dos respondentes (n=43). Portanto, podemos considerar que os fatores intrapessoais, como estudar em casa, em geral e na amostra da pesquisa, são mais influentes do que os fatores interpessoais, como apontado por João (ENG.UFC):

[...] eu consigo absorver mais quando estou estudando em casa sozinho. Tem monitorias? Tem, é grupos de estudos também, mas o que mais me atrapalha é, os meus horários não serem tão flexíveis aqui dentro da universidade, por exemplo, eu não posso exceder tanto tempo aqui é, porque moro longe e aí tenho que calcular passar tantas horas [...] (João, ENG.UFC).

Assim, podemos pressupor a importância dos conteúdos aprendidos ou não aprendidos no Ensino Médio para se obter uma boa percepção do rendimento, principalmente porque o sistema de ensino ainda é pautado na aprendizagem e avaliação individuais. As dificuldades no rendimento devido à defasagem na educação básica são evidenciadas em alguns cursos, como os de Engenharia, para a maioria dos alunos, sendo ainda mais impactante para egressos de escola pública (SILVA; MAINIER; PASSOS, 2006):

Pesquisadora: Teve alguma disciplina que foi mais difícil pra ti?

Pesquisado: Teve Cálculo I, uma disciplina muito difícil porque era necessário muito conteúdo do ensino fundamental e médio que a gente não tinha visto ou às vezes não lembrava, e foi um impacto muito grande pra gente e até uma porcentagem muito pouca da turma conseguiu passar.

Pesquisadora: Quantos passaram? A tua turma tem quantos alunos?

Pesquisado: (Pausa) 40.

Pesquisadora: Tem 40 alunos, passaram quantos?

Pesquisado: Tinha 40 e passaram 2. (Francisco, ENG.URCA)

Destarte, há algumas outras questões que agravam os desafios educacionais para os estudantes pobres, tais como o fato de que estudar requer uma sólida formação na educação básica, material de apoio e um adequado ambiente de estudo. “*E muitas vezes até em casa, muitas vezes não é tão propício, a minha vizinhança é muito barulhenta, sempre tem um som tocando, principalmente final de semana, que é quando eu tenho mais tempo, e muitas vezes atrapalha [...]*” (João, ENG.UFC)

Outro fator é que o conhecimento em língua estrangeira, especialmente o inglês, é outro importante credencial, facilitador da aprendizagem, que a educação pública básica não proporciona: “*Muita coisa do meu curso é inglês e é muito conteúdo, vídeo na internet, é tudo inglês e acaba dificultando*” (João, ENG.UFC).

Assim, podemos considerar as seguintes implicações relacionadas ao aspecto pedagógico da dimensão subjetiva da permanência (Figura 10): defasagem na educação básica,

defasagem no domínio da língua estrangeira, falta de tempo para estudar (trabalho, maternidade ou bolsa acadêmica), falta de um ambiente adequado de estudo, falta de dinheiro para comprar livros e equipamentos. Este último fator foi assinalado no tópico 5.3.1, pois é relatado como aspecto material, porém com implicações pedagógicas.

Figura 10 – Categorização do aspecto pedagógico da Dimensão Subjetiva



Fonte: elaborado pela autora.

Ademais, cabe-nos refletir sobre os mecanismos de enfrentamento do aspecto pedagógico (Figura 10): estratégias para elevar o desempenho acadêmico, suporte institucional, suporte nas relações universitárias e estratégias específicas do Ensino Superior. Estas estratégias de enfrentamento relacionadas à busca da superação das dificuldades pedagógicas, perpassadas pelo suporte social nas relações universitárias, serão discutidas no capítulo 6.

No entanto, faremos algumas reflexões sobre a relevância do apoio institucional para os alunos com dificuldades no rendimento. A este respeito, Francisco (ENG.URCA), assinalou a importância da monitoria para auxiliar nas dificuldades de aprendizagem, apontando a eficácia deste recurso pedagógico: “[...] também teve a..., a... questões de monitoria, que ajudou bastante” (Francisco, ENG.URCA).

Entretanto, na experiência de Maria (MED.UFC), as monitorias não são tão bem aproveitadas como deveriam. Mesmo assim, infere-se que se trabalhada em um horário mais conveniente, poderia ser um importante apoio também para os estudantes da medicina:

Tem as monitorias, só que... é muito complicado, que as monitorias muitas vezes são na hora do almoço, ou após a aula, aí é sempre muito corrido e muito cansativo pra gente. Aí eu não sinto na maioria das monitorias que pra mim rende alguma coisa. Pra mim é mesmo que nada porque eu tô tão cansada que eu não consigo prestar atenção. E eu percebo que pros outros alunos também é assim, não é tão viável (Maria, MED.UFC).

Ressalta-se que a monitoria, entre outros dispositivos pedagógicos, quando adaptados para as necessidades dos alunos, são importantes mecanismos institucionais na busca da superação das dificuldades relativas ao desempenho acadêmico. O suporte institucional inclui ainda os grupos de estudo e a participação em projetos, núcleos e laboratórios. Conforme relatado no tópico 4.3.1, as bolsas devem aliar apoio financeiro à formação.

Sobre o apoio pedagógico institucional, algumas questões são apontadas por diversos autores (MOHR *et al*, 2012; SERAFIM, 2015), que visualizam a importância da reestruturação pedagógica a nível institucional tais como, a necessidade de reformulação curricular e diversificação da prática pedagógica, inclusive, mas não exclusivamente, por meio de formação continuada do corpo docente; formação complementar dos alunos e apoio pedagógico (HAAS; LINHARES, 2012); programas de bolsas que aliem apoio financeiro à formação, tendo esta como prioridade (DUARTE JÚNIOR, 2013; LEITE, 2012).

5.3.3 Breves considerações sobre as aproximações e distanciamentos entre as políticas de assistência estudantil e as implicações psicossociais da pobreza

A perspectiva multidimensional da pobreza (SEN, 2000) redimensiona as suas formas de enfrentamento, considerando as condições para promoção da autonomia dos sujeitos em suas capacidades e funcionamentos. Portanto, pressiona as políticas públicas a compreenderem os mecanismos de apoio institucional a partir de ações que superem as questões meramente econômicas, sem diminuir a sua importância.

Nesse sentido, tensiona as políticas de Assistência Estudantil e os demais órgãos das Universidades a implementar ações que ampliem o escopo do apoio institucional por meio de mecanismos que redimensionem o currículo e a cultura acadêmica para garantir uma efetiva permanência, pois na universidade se constitui um campo de poder bem estruturado, onde o conhecimento e os quesitos para uma cultura diferenciada e academicamente valorizada consolidam-se como reflexo desse poder.

A Universidade Pública, enquanto terreno de poder e relações, possui suas regras e leis, defendidas por grupos homogêneos que as estruturaram e as mantêm. No caso em questão, os grupos historicamente que a ela tiveram acesso privilegiado foram os mais favorecidos

economicamente, especialmente nos cursos de alta demanda, reproduzindo o caráter elitista dos códigos e condutas destes segmentos. Para incluir grupos marginalizados, além de outras ações, as universidades devem reestruturar seus projetos políticos pedagógicos. Esta instituição precisa reinventar-se para acolher o novo público.

Portanto, a democratização incita a abertura deste aparato para receber outras culturas, valores e relações com os objetos de conhecimento. Estas lutas não são igualitárias, haja vista que o acesso por si não garante a igualdade, os grupos dominantes tendem a manter a estrutura deste campo (BOURDIEU, 2007). Os novos grupos têm que desenvolver estratégias de enfrentamento para adentrar a este espaço, sentirem-se pertencentes a ele, fazerem-no seu ao apropriarem-se simbolicamente, construindo-se e transformando-se, ao mesmo tempo em que dialeticamente constroem e transformam o entorno universitário em uma cultura acadêmica mais heterogênea, diversa e intercultural.

Cabe-nos refletir sobre a importância das políticas institucionais de assistência, como interferem nas questões subjetivas da permanência, no que se refere aos aspectos pedagógico e sociocultural. No próximo capítulo, foi evidenciado como as assimetrias acadêmicas produzem mecanismos opressores, assim como quais são as estratégias para permanecer diante dos inúmeros desafios, inclusive dos que as políticas de assistência estudantil não alcançam. Compreende-se que ao mesmo tempo em que o contexto acadêmico se torna adverso e opressor para o estudante pobre, também é propiciador de mecanismos de enfrentamento.

Desta forma, o próximo capítulo descreverá as dimensões de opressão e enfrentamento a partir das implicações psicossociais da pobreza na permanência dos estudantes, no qual serão visualizados os aspectos subjetivos consequentes das vivências na universidade a partir dessa condição. Portanto, os aspectos de opressão, vergonha e humilhação, preconceito e discriminação, assim como os de enfrentamento e suporte social serão analisados.

6 OPRESSÃO E ENFRENTAMENTO A PARTIR DAS IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS DA POBREZA NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA

“Resistir à submissão, dizer não às formas de opressão, revoltar-se é fazer triunfar a identidade pessoal que se deseja capitulada. É a arte de se fazer respeitar.” (LOPREATO, 2005, p. 250).

Nesse capítulo, abordaremos algumas categorias teóricas de análise decorrentes das implicações psicossociais da pobreza, em seus aspectos de opressão e enfrentamento, a partir das trajetórias pessoais e acadêmicas dos estudantes pobres que ingressam no Ensino Superior expressas pelos dados quantitativos e qualitativos da pesquisa. Para Cassandre, Amaral e Silva (2016), os saberes acadêmicos são europeizados, monoculturais, homogêneos, preconceituosos. Esses saberes geram assimetrias entre estudantes da elite, “os herdeiros” (BOURDIEU; PASSERON, 2010) e estudantes pobres e/ou cotistas, deflagrando mecanismos de opressão (FREIRE, 1987). Entretanto, o meio acadêmico também pode ser espaço de afirmação e protagonismo dos grupos historicamente marginalizados, ao tempo em que a entrada destes estudantes pode incluir novos e transformadores elementos culturais e pedagógicos neste universo.

Para Góis (2012), a opressão configura-se como consequência dos processos ideológicos de submissão e resignação que remetem os pobres ao sofrimento psíquico, interferindo nas formas de enfrentamento das adversidades advindas desta condição. O enfrentamento, por sua vez, pode ser compreendido como estratégias e mecanismos construídos individual ou coletivamente para lidar com as limitações e desafios decorrentes da situação de pobreza (XIMENES *et al*, 2014). Sigamos rumo à elucidação dos aspectos de opressão e enfrentamento inerentes às implicações psicossociais da pobreza nas trajetórias dos estudantes universitários que acessaram o sistema público de ensino cearense a partir da compreensão da dialeticidade entre estes aspectos.

6.1 Pobreza multidimensional: identificação dos aspectos de enfrentamento e opressão

Souza Filho (2012) descreve o reconhecimento enquanto experiência intersubjetiva que possibilita as relações e comunicação, necessárias à condição humana, o que paradoxalmente nas sociedades de classes também pode ser negado por um conjunto de concepções de humanidade, ideologias e normas que privilegiam alguns grupos ao estatuto de humanidade e afastam outros, gerando processos de discriminação. O efeito ideológico mais forte do não reconhecimento é o assujeitamento das pessoas ao compreenderem essa situação

como algo inexorável, ou seja, são produzidas existências marcadas pelos processos de estigmatização, discriminação, que resultam em experiências de humilhação, desvalorização, baixa autoestima e despotencialização.

No caso do campo universitário e seu caráter elitista, o reconhecimento passa a ser uma luta, empreendida pelas minorias e grupos marginalizados. As condições de classe social, etnia, deficiência, entre outras, nas universidades públicas podem ser deflagradores desses processos através do escalonamento de alunos em sua condição humana, determinados pelos códigos dos grupos dominantes. Portanto, nos referiremos aos grupos marginalizados como aqueles historicamente excluídos do acesso. (RIBEIRO; PEIXOTO; BASTOS, 2017).

Estes grupos são referidos nas pesquisas como estudantes de origem popular (ZAGO, 2006; ALMEIDA, 2007), estudantes não tradicionais no ensino superior (FRAGOSO; VALADAS, 2018), estudantes pobres ou estudantes cotistas. Compreendemos que a questão da pobreza intersecta várias outras categorias de grupos marginalizados, tais como gênero, raça, sexualidade, ser cotista, condição física, orientação sexual, constituindo-se como categoria central de análise nesta tese.

Portanto, interessa-nos identificar quais os impactos do contexto de pobreza na permanência dos estudantes. Destarte, a fim de compreender quais são as principais categorias de enfrentamento e opressão que se relacionam à situação de pobreza entre os jovens universitários da presente amostra, realizamos o Teste *F* de Snedecor para comparações de médias do fator Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), com quatro grupos de diferentes níveis de pobreza, relativas aos critérios Discriminação Cotidiana (DC), Equilíbrio Emocional (EE) e Suporte Social (SS) através do método MANOVA de comparações múltiplas (Tabela 1).

Para tanto, foi realizada análise *a priori* e obteve-se um número de 185 participantes como amostra necessária à realização do teste, condição satisfeita. A homocedasticidade das covariâncias foi garantida (FM de Box=1,26; $p=0,206$). Os três critérios tiveram variância significativa de médias para os quatro grupos do fator IPM, principalmente DC e SS, especialmente ao serem comparados os grupos extremos, Mais pobres – Nível 1 de pobreza, Menos pobres – Nível 4 de pobreza (Tabela 15), o que sugere que os estudantes mais pobres vivenciam mais discriminação cotidiana, percebem menos suporte social e têm piores índices de equilíbrio emocional.

Tabela 15 – MANOVA para o Fator Níveis de Pobreza (IPM – 4 grupos)

Critério	Médias entre Grupos	Igualdade de variâncias	Teste F	Magnitude de efeito	Potência Estatística Observada
DC	IPM nível 1 ($M=-0,50$) IPM nível 4 ($M=-0,38$)	$F_{Levene}=0,32$ $p=0,076$	$F(3,247)=$ 80,53 $p<0,001$	Moderada $\eta^2=0,07$ $\eta p^2=0,09$	$P_{obs}=0,99$
SS	IPM nível 1 ($M=-0,52$) IPM nível 4 ($M=0,54$)	$F_{Levene}=0,34$ $p=0,800$	$F(3,247)=$ 13,58 $p<0,001$	Entre moderada e elevada $\eta^2=0,10$ $\eta p^2=0,14$	$P_{obs}=1,00$
EE	IPM nível 1 ($M=-0,35$) IPM nível 4 ($M=0,24$)	$F_{Levene}=0,66$ $p=0,579$	$F(3,247)=$ 4,02 $p<0,01$	Entre fraca e moderada $\eta^2=0,03$ $\eta p^2=0,05$	$P_{obs}=0,83$

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: SS = Percepção de Suporte Social; EE = Equilíbrio Emocional; DC = Discriminação Cotidiana.

Índices psicométricos: η^2 = eta quadrado; ηp^2 = eta quadrado parcial.

Portanto, podemos considerar que enquanto a discriminação cotidiana é maior, a percepção de suporte social e o equilíbrio emocional são menores de acordo com o nível crescente de pobreza multidimensional, sendo que esta condição impacta em cada um desses critérios, assim como na relação entre eles.

Desta forma, o meio universitário pode expor os estudantes multidimensionalmente pobres a vários mecanismos discriminatórios, ao terem sua inserção desafiada pela cultura acadêmica, já que a distância entre o saber acadêmico e a práxis social (MORH *et al*, 2012) nas universidades favorecem o seu caráter elitista, fragmentado. Ademais, o padrão de consumo diferenciado e evidenciado nas formas de acessar bens, a dificuldade em obter recursos necessários para a permanência, o capital cultural (BOURDIEU, 2007) deficitário em relação ao valorizado academicamente, dentre outras peculiaridades, constituem importantes desafios à permanência, sendo potencialmente deflagradores de discriminação.

Como consequente, Carreiro (2003) considera que os sofrimentos sociais relacionados com estigmatização, preconceito, discriminação, não reconhecimento, humilhação e vergonha, são gerados a partir da participação em situações que desvalorizam códigos sociais e culturais, depreciando e invalidando as experiências vividas por grupos marginalizados. Portanto, estas desigualdades acirradas com o nível de pobreza multidimensional vivenciado pelos estudantes, em um meio acadêmico que não valoriza suas experiências culturais, os expõem às diversas formas de discriminação e impactam negativamente na subjetividade, afetando o equilíbrio emocional (Tabela 15).

Por outro lado, o suporte social está associado à redução do estresse, maior bem-estar pessoal, maiores níveis de saúde física e mental (ANDRADE; VAITSMAN, 2002; CARDOSO; BAPTISTA, 2015). Portanto, Gonçalves *et al* (2012) asseveram a importância que

o estudo dessa categoria tem para o enfrentamento das adversidades do contexto de pobreza, assim como Zago (2006) aponta para a necessidade de estudar redes de sociabilidades como estratégias de enfrentamento no meio acadêmico. O fortalecimento das relações sociais resulta em uma maior expressão de sentimentos negativos, aumenta a autoestima, o autoconceito, favorece a criação de novas estratégias para lidar com as adversidades a serem enfrentadas pelos estudantes pobres.

No entanto, baixos níveis de percepção de suporte social em função da crescente condição de pobreza multidimensional (Tabela 15), enfraquecem as capacidades reativas dos sujeitos diante de situações estressoras, configuradas a partir dos inúmeros desafios que os estudantes pobres têm para a permanência, o que impacta na saúde emocional destes. Não só os mecanismos opressores da situação de pobreza, tal qual a discriminação, como também o enfraquecimento das estratégias de enfrentamento, tal qual o suporte social, potencializam o sofrimento psíquico. A análise da relação de predição da percepção de suporte social e da discriminação cotidiana sobre o equilíbrio emocional, construto que está relacionado ao sofrimento psíquico, conforme Regressão linear múltipla no tópico 6.2.3 (Tabela 17) deste capítulo como complementar a esta análise.

Desta forma, a análise das categorias advindas das implicações psicossociais da pobreza segue com foco na discriminação cotidiana, enquanto categoria de opressão e na percepção de suporte social como categoria de enfrentamento, ao buscar analisar, ao longo do capítulo, os preditores e consequentes destas duas categorias. Não é possível analisar a opressão, sem identificar os fatores que a predispõem e os que a amenizam, seus consequentes e as possíveis formas de enfrentamento.

6.2 Opressão no meio acadêmico: o desvelar da discriminação cotidiana

Considera-se que a estigmatização está na base dos processos valorativos que irão configurar os preconceitos e que, estes, por sua vez, irão se manifestar através dos comportamentos que caracterizam a discriminação cotidiana. A fim de compreender os conceitos de estigmatização, preconceito e discriminação, foi realizada uma análise desses construtos e das relações entre eles, assim como o impacto da pobreza nesses processos.

Para Goffman (1975), a relação de estigmatização é construída socialmente entre as pessoas “normais” e as pessoas estigmatizadas. Para Soldera (2011) e Siqueira e Cardoso (2011), o estigma é importante na formação do autoconceito dos grupos marginalizados socialmente, possuindo forte impacto subjetivo, ao atingir a autoimagem e autoestima.

Lima e Vala (2004) consideram a definição de preconceito de W. Allport (1921–1967) em sua obra *The Nature of Prejudice* (1979) como básica para a análise da temática, inclusive na atualidade, apesar das limitações que carrega, pois buscava compreender as questões sociais a partir dos atributos da personalidade. Preconceito nessa abordagem teórica se configura como uma antipatia, uma atitude hostil, dirigida a um determinado indivíduo que pertence a um grupo desvalorizado. Portanto, uma das limitações principais dessa teoria seria o fato de que o indivíduo é tomado como unidade de análise, distanciado dos aspectos macroestruturais de seu contexto econômico e político.

Em acordo, para Jodelet (2013), a Psicologia Social não deve opor a interpretação psicológica a outras interpretações sociais, políticas ou econômicas, para a compreensão das exclusões produzidas socialmente. Em conformidade, buscaremos investigar conceitualmente o preconceito, considerando suas múltiplas determinações.

Nesse sentido, Tajfel (1982) advoga que a análise do conceito seja ampliada, ao considerar a relação de poder entre os grupos na configuração do preconceito. Jones (1973, p. 03) considera ambas as dimensões de análise, posição psicológica, sentimentos e atitudes, e a posição sociológica, referência grupal, ao definir preconceito como: “[...] uma atitude negativa, com relação a um grupo ou uma pessoa, baseando-se num processo de comparação social em que o grupo do indivíduo é considerado como o ponto positivo de referência. [...]”

Assim, e se aproximando da temática da tese, Bandeira e Batista (2002) falam sobre o preconceito contra a pobreza, afirmando que não é a carência material que leva à discriminação e à exclusão, mas o preconceito ao gerar formas diferenciadas de abordagem e tratamento das pessoas que vivem em contexto de pobreza. Para Jones (1973) e Gato *et al* (2015), a discriminação é a manifestação comportamental do preconceito, configurada para manter os códigos culturais do grupo que discrimina em posição privilegiada em relação ao grupo discriminado.

Entretanto, é preciso compreender os processos de preconceito e discriminação na perspectiva social da exclusão dos jovens pobres no meio acadêmico. Para Jodelet (2013), a exclusão remete à uma forma de organização, material ou simbólica, entre pessoas ou entre grupos, que se expressa nessas interações através, no caso da discriminação, do fechamento ou limitação do acesso a bens ou recursos, papéis sociais e tratamento diferencial ou negativo. Compreende-se que essas diferenças são geradoras de vivências de discriminação já que as assimetrias socioeconômicas, culturais e pedagógicas são a base em que se desenvolvem os processos discriminatórios, tais como apresentados no capítulo 4, ancorados na divisão de

grupos que vivenciam universos paralelos. No tópico seguinte serão explorados os motivos que causam estas discriminações, assim como as relações sociais em que são forjadas.

6.2.1 Motivos de discriminação cotidiana no meio acadêmico

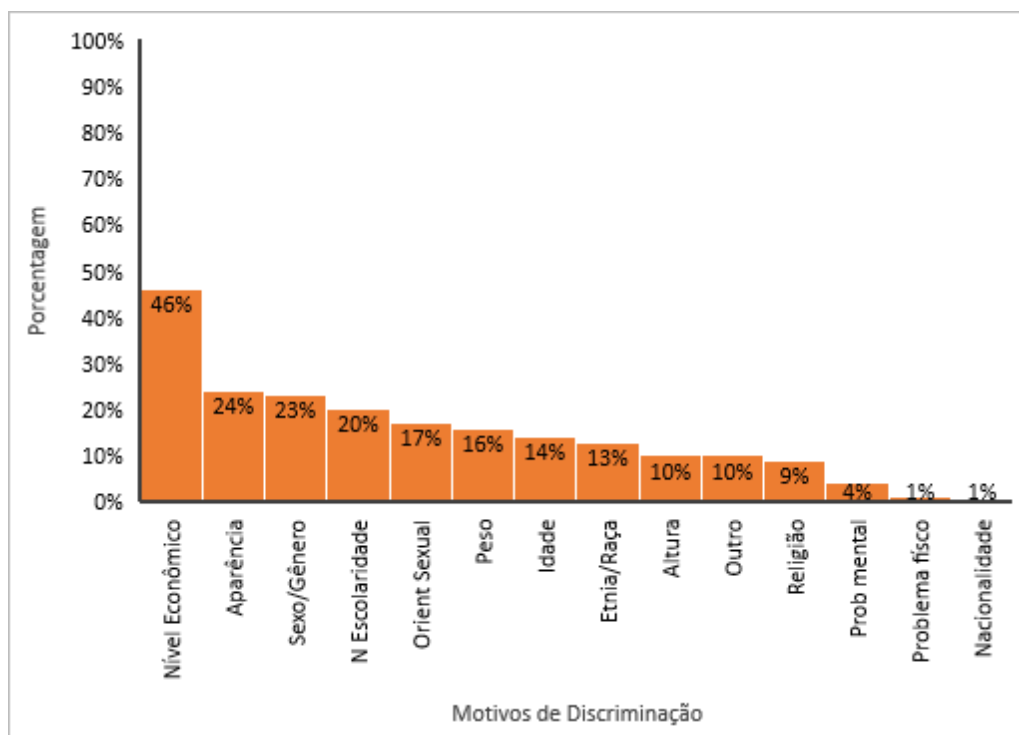
Faz-se necessário identificar os motivos de discriminação vivenciados, buscando compreender como eles se relacionam no contexto de pobreza vivenciado pelos jovens. Concordantemente com a compreensão do preconceito a partir das relações entre grupos na sociedade, para Lima e Vala (2004) teriam tantos tipos de preconceito, quanto existam tipos de pertencas a grupos minoritários, tais como sexismo, homofobia, xenofobia, etc.

Para Mayorga (2014), diversas opressões se intersectam e potencializam na compreensão das desigualdades sociais, que devem incluir categorias de gênero, etnia, raça, sexualidade, entre outras, na análise das questões de classe. Segundo esta autora, a interseccionalidade deve ser tomada para a compreensão das opressões de forma articulada, o que é necessário na complexidade da sociedade contemporânea. Embora as categorias que se pretende intersectar se refiram a diferentes sistemas de poder e relações sociais, estes também podem ser postos em interação na análise já que têm em comum a naturalização das desigualdades sociais e o assujeitamento das minorias oprimidas através da invisibilização, silenciamento, inferiorização e prescrição de formas de vida.

Portanto, embora esta tese não tenha metodologia interseccional, a análise assumirá o compromisso de não fragmentar as diversas opressões, configurando a complexidade da interação entre elas ao compreendê-las na perspectiva da pobreza multidimensional que as agrega e potencializa. Para tanto, analisou-se as estatísticas descritivas quanto aos itens de situações de discriminação, motivos de discriminação e pessoas a quem se refere a discriminação através da Escala de Discriminação Cotidiana (EDC; WILLIAMS *et al*, 1997). Os resultados são ilustrados no Gráfico 3 e foram discutidos com o complemento qualitativo das narrações dos sujeitos entrevistados.

Em conformidade com o Gráfico 3, verificamos que os motivos mais frequentes são Nível Econômico (f=46%, n=116), Outros aspectos da Aparência física (f=24%, n=60), Sexo/Gênero (f=23%, n=58) e Nível Educacional (f=20%, n=49). Dada a situação de pobreza vivenciada pelos jovens, a discriminação por nível econômico é a mais prevalente.

Gráfico 3 – Motivos de discriminação cotidiana



Fonte: dados da pesquisa.

Na medida em que os jovens não têm sua realidade socioeconômica respeitada, nem considerada em grupos socioeconomicamente mais favorecidos, são geradas várias formas de discriminação e exclusão, nas quais os grupos majoritários conseguem manter os seus códigos e resistem à presença dos alunos pobres/cotistas:

[...] An... tem muitas pessoas do, do, da minha sala que tem é de uma classe social diferente e, de certa forma assim, isso muda o círculo de convivência, por exemplo quando tem as festas [...] Eu geralmente nunca sou chamada e por conta dessas amizades, além dos muros da universidade, dentro também eu me sinto, de certa forma, excluída. [...] (Laura, DRT.URCA).

[...] “Ah, vamo sair?”, “Vamo, vamo pra onde?”, “Ah, vamo pro Porpino”, vamo pra restaurantes que eram muito caros, e que eu não tinha condições de pagar aquilo, né? Então, eu fui percebendo esse recorte eu fui percebendo que era muito difícil (Pedro, ADM.UFC).

[...]Por exemplo, na minha sala tem muitas pessoas que, assim, com a condição financeira bem folgada, e muitas vezes são sugeridas coisas, assim, programas ou atividades em sala que às vezes parece que os cotistas, eles meio que são esquecidos, [...] mas ou outros colegas que não são cotistas eles não têm noção da realidade dos colegas cotistas [...] (Vitória, PSI.UFC).

Podemos observar que as situações de discriminação por nível econômico acabam por gerar grupos que se distanciam quanto ao padrão de consumo. As assimetrias econômicas e culturais entre os jovens predispoem à exclusão dos jovens pobres dos eventos e das festas

nos quais os universitários fortalecem os laços afetivos e sociais, constituindo-se como relevantes momentos de socialização. O não respeito à condição econômica pode levar à exclusão não apenas dos programas informais da turma fora dos muros da universidade, como também dos rituais acadêmicos, inclusive da própria festa de formatura, como relatado por Maria (MED.UFC):

***Pesquisada:** [...] na minha turma teve um conflito por causa do Meio Médico, por causa do valor do Meio Médico, alguns alunos não podiam pagar. Aí o pessoal tava querendo que fizesse uma festa mais simples pra todo mundo participar, aí os alunos não queriam, disse que não iam abdicar da festa do jeito que eles queriam, aí muita gente não foi ao meio médico.*

***Pesquisadora:** E muita gente foi excluído, né?*

***Pesquisada:** É, e a formatura, também, que eu acho que, tipo, metade da sala vai pra formatura. O valor já tá em 25 mil, por aluno. É meio absurdo, até os alunos, assim, que tem uma condição melhor, muitos não vão porque também é absurdo, assim. Porque, geralmente, quem fica a frente dessas organizações é realmente quem tem a condição financeira melhor, e aí eles acabam pensando só neles (Maria, MED.UFC).*

Outro fato importante é que os grupos dominantes resistem e não se adaptam à realidade dos estudantes pobres, seus códigos são mantidos e perpetuados, não fazem concessões, nem adaptações de seus padrões de consumo a fim de serem mais inclusivos com os demais. Para Tajfel (1982), os preconceitos são direcionados aos grupos oprimidos, historicamente marginalizados e excluídos, cuja cultura, hábitos e valores são desprestigiados em relação à uma classe hegemônica.

Mendonça (2017) assevera que ao considerarmos a sociedade de classes em que vivemos e os mecanismos de opressão geradores da pobreza no modo de produção capitalista, necessitamos refletir sobre a função que os preconceitos exercem na manutenção e perpetuação da desigualdade social. Esse mecanismo se dá através da valorização de alguns grupos em detrimento de outros, portanto o preconceito exerce o poder sutil da ideologia em detrimento das minorias sociais, o que ocorre no meio acadêmico a partir da desvalorização cultural dos grupos historicamente marginalizados. Portanto, os grupos dominantes no meio acadêmico reforçam as amarras da segregação, perpetuando e realçando a desigualdade entre os grupos.

A discriminação por motivo de outros aspectos da aparência física é a segunda mais prevalente (Gráfico 3). Cardoso e Yamaguti (2017) atentam para as características desse tipo de discriminação que, por ser indireta, falsamente pressupõe condições justas diante do tratamento diferente. Os autores ressaltam a relevância da aparência na construção das relações sociais e atribuição de traços de personalidade, impressões positivas ou negativas, formação de estereótipos. Destarte, um dos sujeitos da pesquisa observou uma situação de discriminação social com um jovem cotista por motivo de aparência física:

[...] um dos meninos que entrou e ele, e ele tem... o estereótipo do... do... do jovem que veio da favela mesmo, da periferia, né? [...] E aí ele passou em Psicologia na primeira turma e aí é... tava... era um de de sexta feira aqui na UFC, e ele tava matriculado já, era na semana de recepção, eu acho, ele ia entrar no CH e o guarda barrou ele, pensando que ele tava entrando pra usar droga, mas não, ele era aluno do curso de Psicologia. Ele precisou tirar a matrícula de dentro do bolso pra provar que ele era aluno e que ele poderia entrar. Isso teve até repercussão. (Vitória, PSL.UFC)

Ao se vestir e se comportar como um jovem favelado, o estudante foi impedido de adentrar nos muros da UFC, por não possuir os códigos socialmente válidos e aceitos no universo acadêmico. O estigma de favelado não o credencia a ser reconhecido como estudante universitário. No caso do jovem que vive em contexto de pobreza, a aparência física está relacionada não somente aos padrões de beleza legitimado pela sociedade, mas também aos códigos culturais dos estilos e modos de vida da juventude. Assim, destacamos que no motivo de discriminação por aparência física, a pobreza intersecta questões como raça e etnia, consumo e cultura.

Ao ingressar na vida acadêmica, os jovens estão propensos a reconstruírem representações de si, seus autoconceitos e a autoimagens a partir destes novos valores e olhares, potencialmente geradores de discriminação, por pertencerem a classes sociais menos favorecidas, com menor poder de consumo, a etnias e padrões de beleza não dominantes no ideário social da academia. Nesse sentido, Paim e Pereira (2011) asseveram que a aparência física além de ser um traço fácil de identificação a um grupo e construção de estereótipo, o que predispõe à discriminação, também está relacionada ao *status* socioeconômico e às situações de interação. Nesse contexto, as relações sociais e raciais são interpostas, havendo uma intersecção entre o *status* social e a identificação racial. A discriminação por aparência física pode também estar relacionada, sem que a pessoa que sofre a discriminação perceba, às atribuições étnico-raciais:

[...] Então, pelo menos, assim, no nosso curso, o que eu percebo, no nosso curso e no nosso grupo também, que a gente anda, a gente brinca muito só que... pelo menos a gente considera como brincadeira, a gente não leva nada a sério. Questão de um ser mais gordo, um ser mais baixo, o cabelo ser é... digamos, mais ruim, como eles dizem (Francisco, ENG.URCA).

É perceptível que o jovem se sente incomodado com as brincadeiras, que embora não tenham a intenção de excluir, são referidas às características da aparência física dele, dentre elas, a questão da negritude. Também foram observadas manifestações anônimas de discriminação racial por um outro jovem: “*Um exemplo disso, por exemplo, é essa questão que tá aparecendo agora de frases racistas na porta do banheiro [...]*” (Pedro, ADM.UFC).

A discriminação por Etnia/Raça apresenta-se como o sexto motivo mais frequente (Gráfico 3), no entanto a relevância da discussão desta temática para refletir sobre os processos de democratização do ES é evidente já que o movimento negro foi protagonista nas políticas afirmativas para este nível educacional (MUNANGA, 2001). Passos (2015) reafirma essa problemática a partir do fato de que os negros enfrentam além do estresse social, vivenciado também pelos alunos brancos pobres, o estresse racial, constituindo-se estes grandes desafios para conquista de seus espaços como universitário e para o pertencimento étnico, dado que o racismo acadêmico é velado e não problematizado, porém expresso nas práticas cotidianas.

Cabe destacar que os preconceitos étnico-raciais também foram acirrados a partir da entrada dos alunos negros e indígenas. No caso dos alunos negros, Friedrich (2015) afirma que os preconceitos e diferenças se reconhecem não apenas através dos distintivos em relação às características físicas, mas na origem, hábitos e práticas educativas, o que gera o não reconhecimento das experiências distintas e da não inclusão da cultura do cotista negro no ato educativo. Desta forma, a discriminação racial no meio acadêmico traz implicações relacionadas a questões psicológicas, pedagógicas, sociais e culturais, impactando nas diversas dimensões da permanência, ao abalar o pertencimento acadêmico, configurando racismo.

Nesse sentido, Lima e Vala (2004, p. 402) definem o preconceito racial ou étnico: “[...] que se dirige a grupos definidos em função de características físicas ou fenotípicas supostamente herdadas [...]”. No entanto, este seria diferenciado do racismo:

O racismo constitui-se num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa (real ou imaginada), a qual é re-significada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento (LIMA; VALA, 2004, p. 402).

Dessa forma, o preconceito racial se daria a nível individual e implica na naturalização das diferenças entre os grupos, segundo o critério raça e/ou etnia. Já no racismo estes mecanismos acontecem a nível institucional e cultural e atribuem padrões de comportamento em função desses critérios, incluindo atitudes discriminatórias, o que gera processos de estigmatização e exclusão. Desta forma, Nogueira (2015) afirma a importância da educação das relações étnico-raciais a nível institucional como promotora do combate aos preconceitos e discriminações.

Ademais, Cassandre, Amaral e Silva (2016) denunciam que os preconceitos étnico-raciais vivenciados pelos alunos indígenas fazem com que estes enfrentem uma sensação de estrangeirismo na universidade. Entretanto, ressaltam que a sua inserção na universidade é

afirmativa, pois é um espaço onde pode se afirmar como sujeito, reconstruindo sua identidade indígena no imaginário social.

Como terceiro motivo mais frequente de discriminação (Gráfico 3), as questões de vivências preconceituosas relacionadas ao sexo/gênero ganham ênfase na fala de uma das participantes da pesquisa:

*[...] várias outras situações assim de... desse tipo de... de professores com posicionamento machistas e racistas também. [...] Chamando a aluna de vagabunda de, de burra e chamando os meninos de veado.
[...] Ter assédio moral é bem recorrente! [...]
[...] quando coloquei a licença maternidade, eu estava no final do, do quarto semestre e aí era período de AV2, aí teve um professor que não concordou [...]* (Laura, DRT.URCA).

Laura (DRT.URCA) vivenciou uma situação de discriminação por estar de licença maternidade, mesmo com o direito assegurado, ela teve que fazer a prova presencialmente quinze dias após o parto, sob pena de reprovar a disciplina, já que o professor não concordou que ela fosse avaliada à distância. Ela também participou de manifestações contra situações de assédio moral, machismo e homofobia em sala de aula de autoria de um professor da Universidade.

Para Mayorga (2014), as desigualdades sociais precisam ser refletidas também a partir da intersecção com as condições de gênero e classe. Assim, observamos na fala de Laura (DRT.URCA) que há diversas opressões cujos sistemas de referência e poder nos quais são forjadas interagem para o silenciamento, a inferiorização e o assujeitamento das minorias. A tentativa do professor em despotencializar seus direitos de mãe e estudante, assim como a atitude do outro professor em discriminar os alunos pela condição de mulher, homossexual, são questões diferenciadas, no entanto, se encontram e superpõem diante das referências patriarcais de poder.

A discriminação por nível educacional apresenta-se como a quarta mais prevalente (Gráfico 3). Se considerarmos este motivo atribuído ao próprio jovem, percebemos sua possível relação com as lacunas do ensino deficitário da escola pública na educação básica. Esta discussão já foi amplamente analisada no Capítulo 4.

Outros motivos prevalentes (Gráfico 3) foram a discriminação por orientação sexual e por orientação religiosa. O pertencimento dos universitários aos grupos não heteronormativos são deflagradores de preconceitos:

[...] a gente vê pessoas na universidade, a gente vê pessoas se beijando e se abraçando, homem beijando homem, e mulher beijando mulher, e a gente fica se questionando. Inclusive nós tínhamos uma colega que levava o filho para sala e outra

colega mais próxima de mim dizia: “Cícera, eu não tenho coragem de levar meu filho porque é um ambiente que, por ser livre, as pessoas acreditam que é um ambiente livre de expressão, pode acontecer de as pessoas se beijarem e se abraçarem!” (Cícera, PED.URCA).

Na experiência de Cícera (PED.URCA) há mecanismos discriminatórios quanto aos relacionamentos homossexuais na Universidade. Em relação à questão da orientação sexual, Couto Jr., Oswald e Pocahy (2018) asseveram a necessidade de romper com a ideologia heterocentrada, e com as normas regulatórias que dela emergem, nas instituições de ensino por meio de introdução de práticas curriculares que sejam abertas à produção das subjetividades em suas pluralidades. Murasaki e Galheigo (2016) afirmam que a orientação sexual influencia na autonomia e participação social dos sujeitos. Portanto, a discriminação por orientação sexual pode prejudicar a afiliação dos estudantes nas universidades, especialmente se interseccionada com as condições de raça e pobreza.

De forma similar, a participação dos jovens em religiões não dominantes, assim como as de matriz africana, deflagram processos discriminatórios que se intersectam com a questão da raça/etnia:

Eu já observei a questão da religião, né, porque assim, você sabe que o predominante é o quê? A igreja católica, a igreja evangélica e assim, e a questão de umbanda, alguém usar turbante, com tempo eu já fui pra sala de turbante e minha colega brincando disse: “Ei, Cícera, agora tu é macumbeira?” Eu sei que isso é brincadeira pelo fato de sermos próximas, mas é uma questão de preconceito, né, eu já presenciei isso e acho que é algo desagradável! (Cícera, PED.URCA)

É, já, mas bem sutil. Acho que principalmente em relação à orientação religiosa, mas eu vejo muito por falta de informação das pessoas, que sempre estigmatizam [...] (Vitória, PSI.UFC).

O relato das participantes expressa a dificuldade que os jovens religiosos têm no meio acadêmico, muitas vezes seus posicionamentos são compreendidos como ingênuos ou acrílicos, são estigmatizados como pessoas não cultas, o que pode ser considerado preconceito religioso (SOUZA; FICAGNA, 2016).

Destaca-se ainda a discriminação percebida pela condição de ser aluna trabalhadora, o que agrega relevante e necessária discussão através da identificação de mais um fator de opressão dos estudantes pobres que precisam trabalhar para custear a permanência na Universidade:

[...] exista sim essa acepção de alunos, aqueles que estudam, que se dedicam a estudar e aqueles que trabalham, por quê? Hoje se você pergunta em um universidade, seja regional que é a URCA, seja federal que é a UFC, eles beneficiam bolsas, aquelas bolsas é apenas pra aqueles que realmente se dedicam a estudar, existe grupo de estudos, mas o grupo de estudo, a disponibilidade dos professores é

apenas para aqueles que têm tempo de irem no horário conveniente do professor! Eu acredito que exista, sim! Acredito que exista sim, essa diferença! Existem aqueles alunos que trabalham, se dedicam e que precisam, queriam participar de um grupo de estudo, que queriam ser voluntários, mas não tem disponibilidade de, no final de semana, não que o professor tenha que se submeter a um horário de um determinado aluno, mas eu acho que tinha que ser revisto essas ideias [...] (Cícera, PED.URCA).

Os estudantes trabalhadores vivenciam o papel de estudantes parciais, já que para manterem-se na Universidade precisam trabalhar para custear os seus estudos (ZAGO, 2006; ALMEIDA, 2007; (VARGAS; COSTA DE PAULA, 2013). No entanto, a rotina e as práticas acadêmicas muitas vezes não respeitam as particularidades deste estudante, que é excluído de muitas oportunidades de bolsas e estágios por não possuir horários disponíveis tal qual os estudantes que não trabalham, assim como por não haver uma adequação de horário dos professores para contemplar este perfil. Outra questão apontada pela entrevistada foi a falta de políticas de assistência estudantil para este público, que por possuir rendimento salarial não é foco destes programas, sendo critério de exclusão. No entanto, alguns alunos trabalhadores também necessitariam do apoio de algumas das políticas assistenciais.

Ademais, e de grande relevância para a temática da tese, pesquisas revelam vários tipos de discriminações em relação aos estudantes cotistas no Ensino Superior. Assim, Guasti (2014) descreve as discriminações vivenciados por estes alunos, já que eles são estigmatizados como “ladrões de vagas” ou como aqueles que tiveram um privilégio ou uma oportunidade diferenciada. Segundo a autora, essas representações são internalizadas pelos próprios cotistas, o que pode ser atribuído à falta de consciência das cotas como direito.

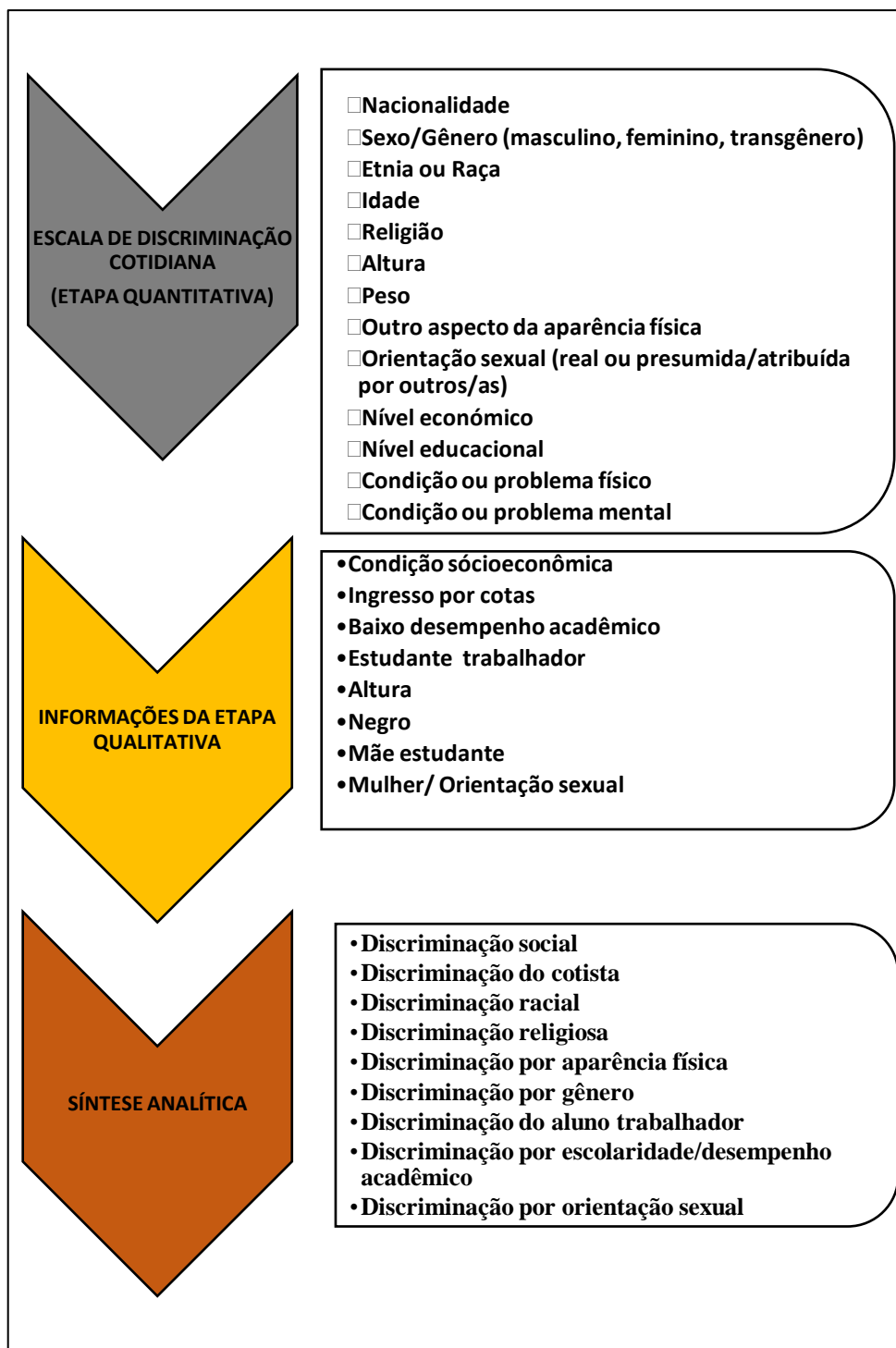
Cabe destacar o que os sujeitos trazem sobre a discriminação dos alunos cotistas, haja vista que há demarcadores geradores de processos excludentes após a política de cotas: *Geralmente, há essa divisão natural de pessoas que podem sair juntas pra irem pra um determinado restaurante e pessoas que saem juntas pra irem comer um pastel aqui na Gentilândia, o pastel de 5 reais. [...] (Vitória, PSI.UFC)*

Há uma mudança no cotidiano acadêmico, nos quais os aspectos relacionais são impactados pela política de cotas, propiciando a construção de novas fronteiras sociais e simbólicas, resultando na formação de grupos a partir do demarcador cotas. Ademais, Assis (2014) tece reflexões sobre o aluno cotista, que ao ser considerado como *pseudo* aluno, pode sentir vergonha em assumir a sua identidade. É reconhecido no grupo por um repertório de comportamentos, demarcadores, tais como incapacidade intelectual, não domínio de uma segunda língua, condição subalterna (intelectual, rede de afinidades, social e econômica). Segundo ele, esta representação deslegitima o lugar do aluno cotista, mesmo com notas semelhantes.

Outra pergunta trabalhada na escala é a quem se refere o(s) motivo(s) de discriminação, o sujeito poderia assinalar mais de uma entre as três opções. O principal referente é o próprio jovem, assinalado por 78% dos respondentes, seguido dos pais e cuidadores ($f=20\%$) e dos amigos e pessoas próximas ($f=18\%$). Podemos considerar o fato de ser discriminado pela escolaridade, relacionado também ao baixo nível socioeconômico e por serem jovens universitários, a um fator impulsionador à busca do Ensino Superior na superação de opressões atribuídas não só ao próprio jovem, mas a família e ao seu entorno comunitário.

Destarte, Nogueira (2017) afirma a interseccionalidade da identidade, ao lembrar que há muitos ingredientes identitários. Isto implica que a pesquisa em psicologia deve buscar dar conta da complexidade da interação entre esses mecanismos de opressão para apreender as múltiplas formas de subordinação e discriminação que se interseccionam nas desigualdades sociais. A Figura 11 sintetiza os principais motivos de discriminação pré-determinados na Escala na etapa quantitativa, os que emergiram na etapa qualitativa e a construção da síntese analítica da pesquisa para este construto.

Figura 11 – Síntese Analítica dos Motivos de Discriminação

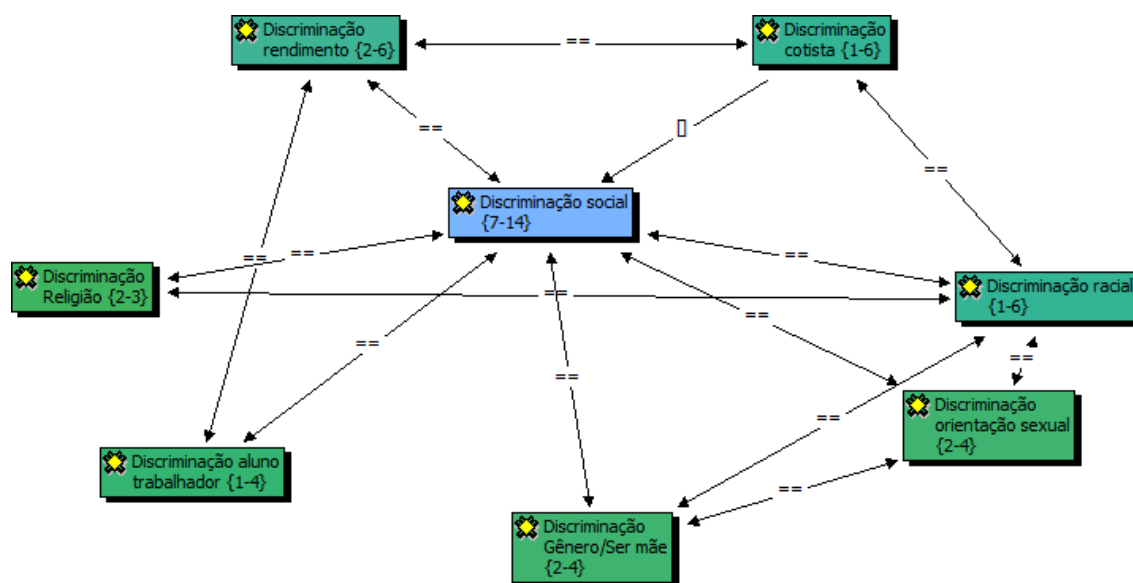


Fonte: elaborado pela autora.

Vale ressaltar que na síntese analítica da Figura 11, os motivos de discriminação por peso e altura foram discutidos juntamente com outros aspectos da aparência física, já os motivos por nacionalidade ou por condição/problema físico e mental foram assinalados no questionário de forma irrelevante (Gráfico 3), sendo excluídos da discussão. Já nas informações

qualitativas, emergiram alguns motivos que são referentes à condição singular de ser universitário. A figura 12 mostra como estes motivos, surgidos na etapa qualitativa, estão interseccionados.

Figura 12 – Mapa categorial dos Motivos de Discriminação



Fonte: elaborado pela autora a partir do Atlas Ti.

Nota: equivalência (= =); Oposição (< >); faz parte de (□).

Observa-se nos motivos da Figura 12, a centralidade da discriminação social, interligada com a discriminação do cotista, que a integra, e com a discriminação por rendimento. No entanto há interseccionalidade entre todos os motivos, importantes questões atravessadas à condição de pobreza que, embora específicas, são potencializadas para os estudantes pobres. Assim, observamos algumas subredes de intersecção dos motivos: cotista, racial e social; religião, racial e social; social, aluno trabalhador e rendimento; social, gênero/mãe, orientação sexual e racial; entre outras que juntas configuram a rede completa. Seguem no próximo tópico as reflexões sobre as relações entre a integração social e a discriminação cotidiana, no sentido de buscar compreender a partir de que tipos de relações intrauniversitárias as opressões são produzidas ou amenizadas.

6.2.2 A influência das relações sociais acadêmicas na discriminação cotidiana

Tajfel (1982) e Jones (1973) atentam para a observação das relações intergrupais a fim de compreender como se dão os processos excludentes. Como já amplamente discutido, é nas relações assimétricas do meio acadêmico que geralmente ocorrem as discriminações

cotidianas, especialmente nas relações entre colegas e professores. Assim, foi realizada análise através de regressão linear múltipla para testar um modelo de predição das Relações com os Colegas (RC) e Relação com os Professores (RP) sobre a Discriminação Cotidiana (DC) experienciada pelos universitários que vivem em contexto de pobreza. Já que o fator Discriminação Cotidiana se relacionou com o critério IPM, conforme Análise do item 5.1 (Tabela 15), na qual ao aumentar o nível de pobreza multidimensional, observa-se o aumento de vivências discriminatórias, podemos inferir que este constructo se configura como um mecanismo de opressão da pobreza. Utilizou-se os preditores RC e RP, com método *enter* para predição do critério DC (Tabela 16).

A análise a priori determinou a necessidade de um tamanho amostral de 70 participantes, critério satisfeito. Quanto aos pressupostos de normalidade, foram observados nos preditores RP (ZK-S=0,05; $p=0,081$); RC (ZK-S=0,05; $p=0,070$), exceto no critério DC (ZK-S=0,10, $p<0,001$). No entanto a excelente potência estatística e a magnitude de efeito moderada possibilitam a análise (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994). Outros pressupostos foram observados: VIF=0,06; teste *d* de Durbin-Watson=1,69 (Tabela 16).

Tabela 16 – Regressão linear múltipla para predição da Discriminação Cotidiana

Modelo Geral de Regressão	$F(2,248)=17,58; p<0,001; R^2=0,12; f^2=0,13; Pobs=0,99$			
Preditor	<i>T</i>	<i>B</i>	<i>EP</i>	<i>B</i>
Relação com os Colegas	$t(250)=-3,07$ $p<0,005$	-0,18	0,06	-0,19
Relação com os Professores	$t(250)=-4,20$ $p<0,001$	-0,25	0,06	-0,26

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: índices psicométricos: $f^2=R^2/1 - R^2$.

Assim, como observado na Tabela 16, o resultado do modelo geral de regressão foi significativo, com magnitude de efeito moderada. As relações de predição negativas para cada regressor indicam que maiores níveis de Relação com os Colegas podem sugerir (necessidade de replicação) e maiores níveis de Relação com Professores sugerem menores níveis de Discriminação Cotidiana. Observa-se que o fortalecimento da integração social na universidade, tanto das relações com os colegas quanto das relações com os professores, é importante para diminuir as vivências de discriminação cotidiana. Por outro lado, o enfraquecimento dessas dimensões da integração social aumenta os níveis de opressão.

As relações com os colegas se constituem, enquanto importante fonte de apoio (DINIZ; ALMEIDA, 2012) no enfrentamento das adversidades do meio acadêmico através da

formação das redes sociais (RIBEIRO; PEIXOTO; BASTOS, 2017), o que foi destacado pelos sujeitos que dizem não haver grandes assimetrias dentro dos grupos, e que não percebem mecanismos discriminatórios e excludentes:

É, particularmente em relação a minha turma, a gente tem uma convivência muito boa, sem atritos, todo mundo é... se ajuda da forma que pode, psicologicamente se apoia, apesar das dificuldades (Carol, ENF.URCA).

[...] É tranquilo a relação. Sempre tem os grupos que se formam porque alguns tem mais afinidade, gostam de alguma coisa que os outros também gostam, mas... é tranquilo, não tem nenhuma exclusão (Francisco, ENG.URCA).

Rodriguez e Cohen (1960) destacam que o fortalecimento da relação entre pares é fundamental para a promoção do bem-estar psicológico dos sujeitos. No caso oposto, o enfraquecimento dessas relações predispõe mecanismos de discriminação. Como exemplo, os alunos entrevistados advindos de meio acadêmico mais assimétrico, que vivenciam algum tipo de discriminação, seja por motivo de rendimento, como João (ENG.UFC) ou por disparidade socioeconômica, como Laura (DRT.URCA), relatam dificuldades no relacionamento com os colegas, assim como não se sentem incluídos nas suas turmas:

[...] eu praticamente não convivo com eles porque eu tô atrasado no curso, eu só tô fazendo é... uma cadeira com minha turma, eu tô fazendo outra com o pessoal que também atrasou, reprovou, repondo cadeira, mas assim no semestre de cadeira regular, eu só tô fazendo uma com eles. [...] eu não me relaciono tanto, muito com eles assim (João, ENG.UFC).

[...] na medida do possível tem aquelas pessoas assim mais próximas, né, que, que me ajudam, mas é uma minoria [...] por conta dessas amizades, além dos muros da universidade, dentro também eu me sinto, de certa forma, excluída. [...] das quarentas pessoas da minha turma, tem umas cinco pessoas que eu tenho uma boa convivência (Laura, DRT.URCA).

Assis (2014) observa que as diferenças sociais e educacionais entre alunos cotistas e não cotistas são geradoras de mecanismos excludentes. No caso da turma de Maria (MED.UFC) o relacionamento com os colegas melhorou após a divisão das turmas por afinidade, quando diminuíram as assimetrias entre os colegas:

[...] Tem, tipo, da divisão de turma, geralmente é quem tem mais condição fica junto... difícil ter amizade, assim, com quem tem condição melhor com quem não tem. Geralmente é bem dividido, assim, você percebe. [...]
[...] a partir do ciclo clínico as turmas de dividem, fica... fica 80 alunos aí fica 40 - 40. O pessoal da minha metade é muito tranquilo, tá sendo de boas, mas a outra metade... eu dei graças a Deus que (risos) não tá mais junto. [...] Acho que tinha muito... brigas (risos) às vezes (Maria, MED.UFC).

Já em relação aos professores, observa-se que a questão do relacionamento se dá de acordo com cada um deles, “*é de pessoa*”, como relatado por um dos sujeitos. O capital social necessário à inclusão e pertencimento dos grupos marginalizados é adquirido através das relações com os outros alunos e com os professores, (CAVALCANTE, 2014) o que fortalece o estudante nas vivências universitárias. Em geral, os estudantes sentem o suporte dos professores:

É, eu também não tenho o que falar mal dos professores, eles são muitos bons, eles demonstram que realmente dominam a... o... os conteúdos. Alguns deles são um pouquinho mais próximos, nos apoiam, nos aconselham, então eu não tenho o que falar (Carol, ENF.URCA).

Depende do professor. Tem professor que é tranquilo, né? [...] tem uma parte que são muito bom lá. É relativo, é de pessoa (risos) (Maria, MED.UFC).

Da mesma forma que os alunos se fortalecem com o apoio de alguns professores, há relatos de que outros, que por falta de compreensão, conforme descrito por Laura (DRT.URCA) ou por declarações preconceituosas, acabam por ter atitudes discriminatórias que acabam por fazer com o que os alunos se sintam humilhados, como relatou Maria (MED.UFC):

[...] os professores também não entendem essa nossa necessidade, aí a questão de faltas, tanto por causa do filho, como por falta, e de transporte pra ir também é um empecilho (Laura, DRT.URCA).

Um professor uma vez falou que tinha muita depressão, muito problema no curso de medicina, e isso tinha sido depois que os alunos cotistas vieram. [...] Que... não... tem um rendimento pior... às vezes, principalmente (risos) os professores da cirurgia, que eles são mais... não sei nem como dizer (risos). Eles acabam... eu já ouvi coisas desse tipo, mas é mais, assim, subentendido, ninguém fala, assim, claramente sobre isso. [...] incomoda eles acharem que um aluno cotista muitas vezes não tem condição de ser um bom médico. Porque tem muita gente que pensa assim lá dentro (Maria, MED.UFC).

Observa-se que vários tipos de atitudes discriminatórias são percebidos em relação aos professores, tais como: machismo, homofobia, conforme relatado no tópico 5.2.1. Observa-se, na fala de Maria (MED.UFC), a falta de credibilidade no aluno cotista, a atribuição de problemas de saúde mental à entrada dos cotistas. Estas questões são potencializadas pela relação de poder que o professor exerce sobre o aluno.

Conclui-se que as relações acadêmicas fortalecidas desempenham um importante papel, entre alunos e, destes com os professores, para a diminuição dos mecanismos de opressão. Por outro lado, o enfraquecimento dessas relações potencializa as atitudes discriminatórias. Interessa-nos também refletir qual o impacto que a discriminação vivenciada em seus mais diversos tipos, produzidas a partir das assimetrias acadêmicas nas relações sociais,

tem no sofrimento psíquico. Ademais, é relevante compreender como as vivências discriminatórias são percebidas e concretizadas na subjetividade dos estudantes.

6.2.3 Discriminação e sofrimento psíquico: vivências de opressão

Para Góis (2012), viver em um contexto de pobreza favorece a construção de aspectos opressores internalizados na subjetividade do pobre a partir dos constantes desrespeitos, humilhações vivenciadas, tendo como consequentes sofrimentos psicossociais de resignação e vergonha. Gonçalves Filho (1998) compreende a humilhação social em uma perspectiva psicossocial, como processo crônico e histórico de exclusão de uma classe social, na qual os pobres são impedidos da iniciativa e da palavra, e como processo subjetivo enquanto angústia, que se configura no corpo, gesto, imaginação e voz do humilhado. Esses sofrimentos distanciam os pobres da sua humanidade.

Portanto, a assimetria acadêmica é potencialmente produtora da impotência e opressão dos grupos marginalizados, ao abalar sentimentos como o amor próprio e a dignidade e potencializar sentimentos autodepreciativos sobre suas capacidades e potencialidades, consequentemente, o julgamento negativo da autoimagem e auto eficácia acadêmica. Esses sofrimentos psicossociais impactam na construção da identidade pessoal (CIAMPA, 1988) e acadêmica do jovem. Processo no qual há um juízo de valor criado coletivamente, que é internalizado pelo envergonhado e passa a compor o seu autoconceito e influenciar a sua forma de ver e atuar no mundo.

Ademais, Freitas *et al* (2015) ressaltam a diferenciação entre as duas dimensões dos processos discriminatórios, o tratamento injusto, relacionado a processos mais abertos e ofensivos de discriminação, e a rejeição pessoal, relacionados aos processos mais camuflados de depreciação da pessoa, sendo que este último é ainda mais gerador de sofrimento psíquico. Por outro lado, Andrade e Vaitsman (2002) revelam a importância do suporte social para obter níveis maiores de saúde emocional. Portanto, realizou-se o modelo de regressão linear múltipla com a utilização dos preditores Discriminação Cotidiana (DC) e Suporte Social (SS), com método *enter*, para predição do critério Equilíbrio Emocional (EE) (Tabela 3).

A análise *a priori* determinou tamanho mínimo amostral de 70 participantes, Quanto ao pressuposto de normalidade, foi observado no preditor SS ($ZK-S=0,05$; $p=0,200$) e não foi observado no critério EE ($ZK-S=0,09$; $p<0,001$), nem no preditor DC ($ZK-S=0,10$; $p<0,001$). No entanto, dadas a excelente potência estatística e a magnitude de efeito moderada, a análise

foi realizada. Outros pressupostos foram observados: VIF=1,09; teste *d* de Durbin-Watson=1,83 (Tabela 17).

Tabela 17 - Regressão linear múltipla para predição do Equilíbrio Emocional

Modelo Geral de Regressão		$F(2, 248)=15,09; p<0,001; R^2=0,10; f^2=0,11; Pobs=0,99$			
Preditor	T	B	EP	B	
Suporte Social	$t(250)=1,58$ $p=0,116$	0,10	0,06	0,09	
Discriminação Cotidiana	$t(250)=2,25$ $p<0,05$	- 0,30	0,06	- 0,29	

Fonte: dados da Pesquisa

Nota: índices psicométricos: $f^2=R^2/1 - R^2$

O modelo global apresentou-se significativamente, mas esta significância se deve a somente um dos preditores (Discriminação Cotidiana) que se relacionou com o critério Equilíbrio Emocional, apresentando o modelo uma magnitude de efeito moderada, portanto maiores níveis de Discriminação Cotidiana sugerem menores níveis de Equilíbrio Emocional. Já os níveis de Suporte Social não sugerem relação significativamente estatística com os níveis de Equilíbrio Emocional (Tabela 17). Podemos concluir que quanto mais discriminação cotidiana o jovem vivencia, menores são os níveis de equilíbrio emocional vivenciado, configurando a Discriminação Cotidiana como uma relevante implicação psicossocial da pobreza a nível afetivo e emocional. Os mecanismos excludentes no meio acadêmico, ancorados nos preconceitos e concretizados nas práticas discriminatórias dos estudantes pobres, implicam em sofrimento ético-político.

Assim, as discriminações vivenciadas, em seus mais diversos tipos, impactam no equilíbrio emocional do sujeito, pois geram sofrimento psíquico. No entanto, as atitudes discriminatórias encobertas (FREITAS *et al*, 2015) veladas por meio de frases subliminares, brincadeiras que envolvem várias dimensões de preconceitos, tratamento diferenciado com a consequente exclusão de determinados grupos, podem ainda ser mais nocivas à saúde emocional, pois elas não são facilmente percebidas, embora sejam sentidas com dor e sofrimento. [...] *A gente leva tudo na brincadeira, não tem essa questão de preconceito, assim. Tem alguns... têm as brincadeiras, mas não... nenhum é excluído por conta de... de ... nem de cor, nem de peso, nem de nada* (Francisco, ENG.URCA).

Desta forma, embora a situação cause incômodo em Francisco (ENG.URCA), o tom afetuoso ou amistoso com que as brincadeiras e ofensas camufladas são empregadas faz com que a necessidade do seu combate e enfrentamento também se torne menos evidente, o que favorece a internalização dessas ofensas. Para Gato, Carneiro e Fontaine (2011), regido por uma nova norma social igualitária, o preconceito racial não desapareceu, ele apenas ganhou novas roupagens, para adaptar-se ao contexto ideológico. As formas mais tradicionais de racismo, expressas por hostilidade e rejeição, vêm sendo substituídas pelas formas mais sutis, veladas.

Ademais, cabe-nos refletir sobre o caráter nocivo destas novas formas de preconceito em relação à raça e outras questões, já que desmobilizam os mecanismos de enfrentamento. Durante os relatos dos participantes sobre vivências de discriminação sutil, velada, encoberta, observa-se que alguns deles têm consciência de que estão vivenciando situações de discriminação, outros não. No entanto, é perceptível o incômodo que estas situações causam durante os relatos, inclusive estas questões demandavam um maior estímulo da pesquisadora para serem refletidas e respondidas. Como exemplo, situações que desqualificam o posicionamento do outro, como aconteceu com Vitória (PSI.UFC), também causam sofrimento, embora venham em tom de amistosidade:

***Pesquisadora:** Você já sentiu em algum momento, na convivência com os colegas, constrangida, envergonhada, humilhada?*

***Pesquisada:** Sim, não... e não foi tão percebido que foi feito isso intencionalmente, mas alguns... algumas... às vezes alguns questionamentos em relação ao que eu penso, em relação a algumas coisas, foi meio que motivo de chacota, assim. Mesmo que não tenha sido intencional, mas eu senti isso, sim (Vitória, PSI.UFC).*

A sutileza nas diversas formas de discriminação legitima várias formas de exclusão, sem que se perceba ou se debata sobre isso. Para Sawaia (2013), esse sentimento surge a partir das situações sociais nas quais se é tratado como inferior, subalterno, e expressa a ética da vivência cotidiana permeada pela desigualdade social, das negações impostas aos pobres de apropriarem-se da produção material e cultural.

Considerar a problemática do sofrimento-ético político inserido na dialética exclusão-inclusão social é conferir aos processos subjetivos, como o preconceito e a discriminação, um importante foco de análise nas práticas de opressão que visam o acirramento das desigualdades sociais e que evidencia o fenômeno de legitimação da exclusão a partir dos processos psicossociais. Esses processos são relegados à lógica da invisibilização do sofrimento. No intuito de compreender e evidenciar os sofrimentos psicossociais gerados a partir desses mecanismos subjetivos excludentes nas vivências dos jovens pobres no Ensino

Superior, colocaremos os sofrimentos psicossociais (LA TAILLE, 2004) de vergonha e humilhação em análise como expressões do sofrimento ético-político.

Para tanto, estes conceitos serão teorizados e ressignificados à luz das relações no meio acadêmico. Zavaleta (2007) percebe importantes diferenças entre os conceitos de vergonha e humilhação. A vergonha é vivenciada no âmbito da avaliação individual, já na humilhação a avaliação é interacional. Por fim, embora considere a complexidade dos termos e reconheça que muitas vezes são utilizados como sinônimos, adverte que eles devem ser especificados com atenção a essas diferenças. Busquemos as definições.

A vergonha é compreendida por LaTaille (2002) como um processo relacionado ao eu, pois o envergonhado não julga sua atitude ou comportamento, mas o que ele é como pessoa, sua identidade e autoconceito, portanto ela é deflagradora de sentimentos de auto depreciação e autodesvalorização. Envolve juízos de valor, exposição e inferioridade como configurações passionais de base. Nessa mesma direção, para Gaulejac (2006), a vergonha tem algumas características comuns, tais como, a ilegitimidade, a inferioridade, a decadência, o dilaceramento e a inibição.

No entanto, Soldera e Hashimoto (2009) compreendem duas naturezas dos sentimentos de vergonha: a reativa e a internalizada. Na primeira, o sujeito se mobiliza para recuperar a sua dignidade, pois o insulto é percebido como agressão. Já na segunda há uma postura mais passiva, não havendo possibilidade de reação. As atitudes discriminatórias encobertas favorecem o processo de internalização da vergonha em sua dimensão passiva. Um dos seus conseqüentes pode ser o isolamento social, constituindo-se como um mecanismo de defesa das situações causadoras de sofrimento (SOLDERA; HASHIMOTO, 2009). Também para Moura Jr (2016), os inúmeros papéis depreciativos construídos na identidade pessoal do pobre, a partir das vivências de vergonha e humilhação, podem favorecer o isolamento social e o enfraquecimento da capacidade de agenciamento.

Nesse sentido, Harkot-de-La-Taille (1999) compreende a vergonha também em uma perspectiva de antecipação, como um sentimento gerador de um comportamento de evitação do sofrimento, o que pode gerar isolamento. Portanto, para esses autores a dimensão internalizada da vergonha pode deflagrar o isolamento social, o que na situação de pobreza é agravado devido à tentativa do pobre de dissimular sua condição, revestida de desvalorização e estigmatização (PAUGAM, 2013). Esta questão está relacionada à estratégia de invisibilidade, conforme discutida no tópico 5.3.2.

Ademais, o estigma é um atributo depreciativo que caracteriza identidades deterioradas em uma rede de relações. (GOFMAN, 1975). Para ilustrar: [...] *incomoda eles*

(professores) acharem que um aluno cotista muitas vezes não tem condição de ser um bom médico. Porque tem muita gente que pensa assim lá dentro (Maria, MED.UFC). A discriminação não dita diretamente “um aluno cotista não tem condição de ser um bom médico”, mas se concretiza como traço de estigma pelo fato de ser cotista e é expressa de forma camuflada entre linhas, se faz presente como incômodo para Maria (MED.UFC) pelo fato de conviver diariamente em um meio em que permeia a dúvida sobre a sua capacidade de ser uma boa profissional. Para Soldera (2011), os processos de estigmatização impactam na subjetividade ao influenciar o autoconceito do estigmatizado e desencadear sofrimento psíquico.

Já a humilhação, é compreendida por Ansart (2005) a partir de dois níveis de análise que se complementam. O primeiro implica uma relação assimétrica, desigual e não recíproca na qual estão opostos de um lado, um agressor e de outro lado, a vítima que sofre esta agressão. O segundo nível compreende a humilhação como um sofrimento, expresso no ataque ao amor próprio e a dignidade, que gera sentimento de impotência de reação. O autor trata ainda das humilhações sociopolíticas, concernentes ao funcionamento da vida política e relações de poder, advindas dos grupos em situação de dependência. Nesta relação assimétrica, há grupos ou pessoas desiguais, segundo marcadores ou códigos valorizados e legitimados socialmente.

No caso da universidade, em relação aos códigos da cultura acadêmica. A condição de pobreza potencializa as vivências de humilhação e os sentimentos de vergonha a partir da inserção dos estudantes dos grupos sub-representados em um meio historicamente elitista, cujos códigos culturais e simbólicos são desafiadores por exigirem uma herança cultural distanciada da que possui, o que gera desvantagem econômica e defasagem na formação básica em alguns aspectos que impactam na sua permanência (PALÁCIO, 2012; ALMEIDA *et al*, 2012; ALMEIDA, 2007), tais como acesso à cultura e linguagem erudita, domínio de língua estrangeira, possibilidade de participação em eventos sociais e acadêmicos. Além do que, para Santos (2013) a falta de recursos materiais essenciais para permanecer, a necessidade constante de suporte para manter o básico também potencializam os sentimentos de humilhação.

Considerando a especificidade do sentimento de sentir-se humilhado nas vivências dos jovens entrevistados, observamos que os motivos de humilhação se deram também na relação com os professores, por motivo de gênero na experiência de Laura (DRT.URCA) e por motivo de rendimento na de Maria (MED.UFC):

[...] É, mas foi depois de ter passado por muito constrangimento, assim porque ele não aceitou de forma alguma é... passar o meu trabalho em casa, fiz a prova de

recuperação, estando de licença de maternidade... de quinze dias pós-parto! (Laura, DRT.URCA).

Mas tem professor que é muito...vamos dizer, eles gostam muito de humilhar os alunos, faz questão de deixar os alunos de A.F. Tem muito professor assim lá [...] (Maria, MED.UFC).

A relação hierárquica entre aluno e professor também pode favorecer as vivências de vergonha, constrangimento e humilhação, principalmente quando potencializadas pelo pertencimento do sujeito a grupos minoritários, como mães no meio acadêmico e cotistas no curso de Medicina, conforme já debatido no tópico 5.2.2.

As diversas assimetrias entre estudantes, em relação ao rendimento, classe social, etnia, orientação sexual, gênero etc., também podem favorecer sentimentos de vergonha e humilhação, deflagrados através do não respeito a diversidade de realidades e posicionamentos relacionados ao contexto de vida dos jovens pobres. Entre os prejuízos percebidos a partir da condição de pobreza, obteve-se a maior frequência de respostas ($f=77\%$; $n=194$) no item “Entrar na Universidade”, o que confirma a percepção entre os jovens pobres do desafio que se constitui o ingresso no Ensino Superior. Outra resposta em destaque foi o prejuízo ao ser atendido em serviços públicos, o que dificulta os diversos funcionamentos necessários ao bem-estar das pessoas pobres, limitando a capacidade de agenciamento dos estudantes. (SEN, 2000). Percebe-se que a condição de pobreza implica em prejuízos relevantes quanto ao acesso ao Ensino Superior na percepção desses sujeitos.

Cabe ainda destaque para as diferenças potencialmente deflagradoras de sentimentos de vergonha e humilhação nos estudantes pobres, geradoras de sofrimento psíquico, que os aspectos psicossociais da juventude na contemporaneidade são necessariamente perpassados pela questão do consumo. Haroche (2005) afirma que a sociedade de consumo desvaloriza o indivíduo em sua singularidade, na medida em que desestimula investimento de tempo na reflexão sobre si mesmo, barrando sua imaginação e seus potenciais criativos.

Neste contexto, as formas de alienação contemporânea, reforçadas pelas tecnologias, reconfigura a visibilidade de si, o indivíduo precisa mostrar para ser, esvaziando a privacidade, a intimidade e a interioridade, desenvolvendo o automático e o mecânico. O mostrar é essencial para ser valorizado e a visibilidade é legitimidade da condição de existir. Em uma sociedade que estimula o consumo de forma permanente, não puder consumir gera uma humilhação profunda.

Sobre essa questão, La Taille (2002; p.10) reflete sobre os valores vigentes com maior impacto na contemporaneidade: “[...] sociedade que [...] valoriza sobremaneira a glória,

a beleza, o dinheiro [...]”. Visualiza-se essas questões facilmente ao observar a extrema valorização da atual juventude em mostrar aspectos de suas vivências nas redes sociais, o que constitui preocupação central e constante. Desta forma, a percepção de Vitória sobre dos diferentes modos de vida dos cotistas e não cotistas é ilustrativo: “*Mas ainda assim percebo, quando a gente vê as fotos no facebook, tem geralmente aquele grupinho de 3, de 4, de 5 que vão pra um restaurante mais caro, enquanto os que são cotistas e que ganham menos, ou dependem de residência universitária, eles dão o jeito deles, assim*” (Vitória, PSI.UFC).

Uma outra reflexão importante é realizada por Bandeira e Batista (2002) ao discutirem o preconceito e a discriminação como expressões sociais opressoras a partir da condição de emergência das diferenças na contemporaneidade e das novas formas de relacionamento que as regulam, no sentido do não-reconhecimento ou da negação. Sendo assim, no meio acadêmico, destacamos os padrões de consumo diferenciados entre alunos pobres e não pobres que demarcam fronteiras claras entre esses dois grupos, revelam expressões divergentes no vestuário, impactam no uso e acesso aos bens tecnológicos. Estas diferenças são sentidas por Pedro (ADM.UFC) e Vitória (PSI.UFC):

Desse trabalho, porque era um pré-requisito, você tinha que visitar a empresa [...] Eu já tava pensando como era que eu ia fazer, como é que eu ia pegar ônibus, calculando toda a passagem, toda a logística, e aí uma das pessoas no meu grupo pega e fala: “Ah, eu vou aqui ligar pro meu pai pra ele mandar o motorista dele”. [...] e eu fiquei muito impactado com aquilo, porque era coisa de novela.[...] Era, por exemplo, inacessível eu entrar em um diálogo onde eles tavam discutindo se era melhor o castelo da Disney, os parques da Disney, ou os castelos da Warner, porque eu não tinha feito esse tipo de viagem, entendeu? Eu nunca nem viajei pra fora do Ceará. [...] (Pedro, ADM.UFC).

[...] quando eu entrei em 2015 e olhava pras pessoas do sexto, sétimo semestre, era como se todas fossem iguais, assim. Então geralmente eles tinham carro, geralmente andavam muito bem arrumados, geralmente eram branquinhos, cabelo bem ajeitado, roupa bonita. Então, geralmente você via a galera mais misturada, assim, a galera que vive de chinela, a galera que ia todo mundo junto pro RU [...] E agora não, fico muito feliz quando eu vejo, assim, eu olho pras turmas que entraram desde que eu entrei, vejo que é uma galera mesmo já, assim, já tem uma diversidade maior (Vitória, PSI.UFC).

Em uma sociedade consumista que culpabiliza o pobre por não poder consumir, a condição de pobreza é naturalizada e internalizada em sentimentos de vergonha. Aliada ao imperativo do consumo há outro componente que reforça a humilhação, a necessidade da visibilidade, mostrar o que se tem, ser é possuir.

No entanto, consideramos até então a dimensão internalizada da vergonha e humilhação, precisamos considerar também a dimensão reativa. (SOLDERA; HASHIMOTO, 2009). Estanislau e Ximenes (2016) afirmam que essa capacidade de reação pode ser aprendida.

A possibilidade de reagir é necessária para garantir a dignidade, esse processo é impulsionado pela honra que tende a resgatá-la.

Nesse sentido, Moura Jr (2016) lembra que o sentimento de vergonha pode ser auxiliar de mecanismos de resistência, já que o incômodo está presente, o que pode levar ao questionamento das práticas de humilhação. Porém há necessidade de um contexto minimamente propício e apoiador das práticas de resistência que possam ampliar a capacidade de agenciamento dos sujeitos. Destarte, apesar dos inúmeros condicionantes sociais e simbólicos reforçadores dos sofrimentos psicossociais no meio acadêmico, os jovens pobres criam estratégias para permanecer e triunfar, o que iremos verificar no próximo tópico.

6.3 Enfrentar para permanecer: suporte social como categoria de base

Cavalcante (2014) descreve as estratégias individuais ou coletivas utilizadas pelos jovens para permanecerem no ensino superior como um conjunto de habilidades necessárias para elevar o capital econômico, educacional e informacional, social e simbólico, descobrindo os caminhos que os habilitem a ser inseridos na cultura acadêmica. O capital econômico seria compreendido a partir das condições materiais. O capital social das relações com alunos e professores. O capital educacional e informacional refere-se aos conhecimentos necessários para obter um bom rendimento e das informações necessárias para acessar o suporte institucional. Já o capital simbólico, insere-se na cultura acadêmica, seus valores e códigos de pertencimento.

No entanto, dependendo do volume de capital com o qual o aluno ingressa no ensino superior, esses esforços são amplamente diferenciados. O aluno pobre, que não possui esses códigos da cultura acadêmica na sua formação pessoal, familiar e escolar, dada a sua condição de grupos marginalizados nesse universo acadêmico, cujos códigos culturais de permanência não foram herdados, precisam dispersar amplos esforços nessa construção. (BOURDIEU; PASSERON, 2010).

A inclusão em redes de sociabilidade é fundamental para que os alunos adquiram o capital social no meio acadêmico (RIBEIRO; PEIXOTO; BASTOS, 2017). Relataremos a relevância do suporte social, seus preditores, tipos e fontes na construção de estratégias para enfrentamento da pobreza em uma perspectiva multidimensional. Desta forma, analisa-se a permanência em seus mecanismos psicossociais de enfrentamento, tais como: suporte familiar, social e institucional, estratégias específicas de permanência no ensino superior.

6.3.1 A relevância das redes de solidariedade na permanência acadêmica

As adversidades consequentes dos desafios impostos pela situação de pobreza no meio acadêmico exigem aprendizagens e adaptações aos sujeitos para que estes consigam ampliar suas funcionalidades comportamentais, cognitivas e afetivas na construção das estratégias de enfrentamento. Vigostki (2011) enfatiza a importância das bases histórico-culturais para a construção da consciência humana que surge a partir da apropriação da realidade e do desenvolvimento cultural, alargando-se impulsionada pela aprendizagem em sua perspectiva relacional. Através das mediações sociais, o plano intersubjetivo é convertido em um plano intrasubjetivo ao longo do processo de desenvolvimento.

Dessa forma, as relações sociais, em suas diversas fontes, são potencialmente propulsoras dos instrumentais práticos, cognitivos, informacionais e afetivos, funções do suporte social, necessários à construção de novos mecanismos e aprendizagens que auxiliem os sujeitos a lidarem com as situações adversas, estressoras e conflituosas.

Portanto, visualizamos o suporte social a partir de sua potencialidade como estratégia de enfrentamento da pobreza e seus consequentes, entre eles, as vivências de humilhação, preconceito e discriminação, já que esse mecanismo pode aumentar o sentimento de afiliação, valorização e aceitação dos estudantes em interações sociais recíprocas e positivas. Essa possibilidade pode reconfigurar o autoconceito em relação às suas capacidades e funcionamentos, oportunizando novas formas de reação às situações opressoras vivenciadas. Por outro lado, a diminuição do suporte social acirrada pelo nível de pobreza multidimensional pode impulsionar as vivências de interiorização da humilhação, ao interferir negativamente no equilíbrio emocional e limitar a capacidade de reação diante das situações opressoras no meio acadêmico (Tabela 15).

Griep *et al* (2005) nos fornece algumas características para a compreensão do conceito de suporte social, embora não haja uma definição consensual, pois, este conceito aparece vinculado, na maioria das vezes, ao conceito de rede social. O suporte social pode ser compreendido a partir da satisfação do indivíduo em relação à qualidade e disponibilidade das funções emocionais, materiais e informativas nas relações interpessoais. Pode ser expresso em percepções de sentir-se amado, querido em uma rede de compromissos mútuos. É materializado em uma perspectiva de reciprocidade. Este recurso aumenta os níveis de proteção social, de coerência e controle da vida, beneficiando a saúde e diminuindo o estresse através do favorecimento do empoderamento ao enfrentar as situações estressoras da vida (GONÇALVES *et al*, 2012; ANDRADE; VAITSMAN, 2002).

Considerando o objeto de análise desta tese, esta categoria torna-se crucial à problemática, pois o suporte social é um valioso recurso utilizado pelo estudante pobre como

“estratégia integradora” para garantir a permanência deste na universidade pública. (ZAGO, 2006). Além do exposto, esta categoria de enfrentamento é um mecanismo que perpassa direta ou indiretamente todas as estratégias específicas de enfrentamento utilizadas pelo estudante pobre para permanecer na universidade pública.

No tocante à diversidade de suporte recebido, o estudante pobre para enfrentar essas adversidades necessita de ter ajuda efetiva em seus vários tipos (BRAGA, 2011). Em relação ao suporte emocional, através do encorajamento, cuidado, afeto dos colegas da universidade, professores, amigos e familiares. Quanto ao suporte do tipo reforço implica no feedback do grupo acadêmico, que pode gerar o sentimento de pertença. Já no suporte instrumental, a ser materializado através da política de assistência estudantil e nos recursos para enfrentar as necessidades de alimentação, transporte, material didático etc. Por fim, no tipo de suporte informativo, refletido nos conselhos, sugestões e informações sobre o curso, a universidade e suas políticas, recursos e materiais a serem utilizados, o futuro campo profissional etc.

Vitória (PSI.UFC) aponta a importância que a rede de suporte tem para a sua permanência na Universidade: [...] *Eu tenho uma grande rede de apoio aqui na universidade, que se resume aos meus amigos, professores próximos e o meu núcleo, o núcleo que eu faço parte. Então eu recebo um apoio muito grande, tanto financeiro, como afetivo.*

Conhecer as diferentes fontes de suporte (SILVA *et al*, 2016), se faz necessário para o reconhecimento das disponibilidades de apoio advindas das diversas redes sociais em contextos específicos, em nosso caso, para a permanência do aluno pobre no contexto acadêmico. A fonte de apoio familiar advinda por meio de pais, irmãos e outros familiares; a fonte comunitária, por meio de vizinhos, amigos, colegas e professores que compõem a comunidade acadêmica; e a fonte de suporte institucional, ao incluir as diversas políticas da universidade, sobretudo, a da assistência estudantil. Nesse mesmo sentido, Tontini e Walter (2014) reiteram a importância do suporte social advinda de outros estudantes e dos professores para diminuir a propensão à evasão e garantir a permanência dos alunos, especialmente durante o primeiro ano de graduação. A relevância dessas fontes reitera a potencialidade dessa categoria de análise.

Para tanto, se testou um modelo de regressão linear múltiplo, com método *enter*, para predição das variáveis independentes Relações com os Colegas (RC), Relações com os Professores (RP), Relações com os Pais (RF), Relações com os Amigos extra universitários (RA) sobre o critério percepção de Suporte Social (SS) dos universitários que vivem em contexto de pobreza, a fim de compreender quais são as principais fontes de suporte que os auxiliam nas estratégias de enfrentamento (Tabela 18).

A análise *a priori* determinou tamanho mínimo amostral de 88 participantes. Quanto aos pressupostos de normalidade, foram observados nos preditores RP ($ZK-S=0,05$; $p=0,081$); RA ($ZK-S=0,05$; $p=0,200$) e RC ($ZK-S=0,05$; $p=0,070$), assim como no critério SS ($ZK-S=0,05$; $p=0,200$). Apesar de este pressuposto não ter sido observado no preditor RF ($ZK-S=0,07$; $p=0,008$), o fato de ter o tamanho amostral suficiente, uma excelente potência estatística e magnitude de efeito moderada, permitiu a realização da análise. Outros pressupostos foram observados: $1,05 < VIF > 1,12$; teste *d* de Durbin-Watson=1,65 (Tabela 18).

Tabela 18 – Regressão linear múltipla para predição de Suporte Social

Modelo Geral de Regressão				
$F(4,246)=9,34$; $p<0,001$; $R^2=0,12$; $f^2=0,13$; Pobs=0,99				
Preditor	<i>T</i>	<i>B</i>	<i>EP</i>	<i>B</i>
Relação com os Colegas	$t(250)=5,50$ $p<0,001$	0,33	0,06	0,34
Relação com a Família	$t(250)=2,25$ $p<0,05$	0,12	0,05	0,14
Relação com os Amigos	$t(250)=1,69$ $p=0,093$	0,10	0,06	0,10
Relação com os Professores	$t(250)=-1,13$ $p=0,260$	-0,07	0,06	-0,07

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: $f^2=R^2/1 - R^2$

Ao analisar a Tabela 18, podemos concluir que o modelo geral de regressão, com magnitude de efeito moderada se apresenta como significativo, o que pode sugerir a importância que as dimensões da integração social têm para a predição da percepção de suporte social. No entanto, ao observar cada relação de predição, pode-se inferir que as fontes de suporte entre colegas e familiar são as mais importantes para aumentar a percepção de suporte social entre os estudantes universitários, especialmente as relações com os colegas (Tabela 18). Para Diniz (2005), a integração social é fundamental para que o aluno adquira as competências técnico-científicas, psicossociais e culturais no meio acadêmico, potencializando a sua adaptação e permanência.

Diante disso, Almeida (2007) afirma que este processo exige o desenvolvimento de uma série de habilidades adaptativas para o aluno ingressante, constituindo-se um importante e necessário desafio para a sua integração à vida acadêmica. Sabemos que para os alunos pobres, essa integração se torna um desafio ainda maior, pela sua imprescindibilidade e pela dificuldade

no seu alcance, para o qual as redes de apoio e solidariedade são facilitadoras dos processos de integração social. Assim, os estudantes rurais deslocados de suas residências, como Carol (ENF.URCA) e Francisco (ENG.URCA) sentem ainda mais a importância das redes para a sua integração:

[...] eu fiz muita amizade dentro do campus, apoio emocional também, por tá longe dos pais, né, tem o pessoal que sempre dá conselho, né, e as amizades também [...] o pessoal da universidade eles ajudam muito no que, no que podem, né. Já fiz muita amizade aqui [...] (Carol, ENF.URCA).

[...] em questão financeira, e também tem questão de, por exemplo, as meninas que moravam aqui já primeiro que eu, elas têm uma carreira maior, digamos assim, na universidade, então, em algumas coisas que eu tenho dificuldade, como, por exemplo, artigos, projetos, que não são tão cobrados no meu curso, quando tem elas me ajudam muito, porque eu não sou bom nisso (Francisco, ENG.URCA).

Ademais, o suporte constituído entre alunos nas redes de sociabilidade do meio acadêmico revela-se em suas ambas dimensões: cognitivo-instrumental e afetiva-cooperativa (NEPOMUCENO *et al*, 2019, no prelo) constituindo-se como fundamental para superação das adversidades enfrentadas pela condição de pobreza. Na dimensão cognitivo-instrumental, estão envolvidos os aspectos de autoafirmação, ajuda instrumental para a resolução de problemas, funções de incentivo e reforço positivo, que se expressam na permanência universitária como auxílio para a superação da falta de recursos financeiros e materiais, defasagem na educação básica, o que é expresso na fala de Francisco (ENG.URCA) ao destacar o apoio recebido, tanto financeiramente, como pedagogicamente ao enfrentar suas dificuldades e defasagens.

Já na dimensão afetivo-cooperativo do suporte social, estão incluídos fatores de suporte afetivo, tão necessário ao enfrentamento dos sofrimentos sociais em ambientes excludentes, no meio acadêmico relaciona-se a questões como cuidado, acolhimento, encorajamento para prosseguir, valorização pessoal através da integração social e acadêmica, conforme vivenciado por Carol (ENF.URCA), ao relatar o suporte emocional e os conselhos recebidos através das novas amizades universitárias.

Ressalta-se que a integração social é apenas uma das dimensões da adaptação, processo contínuo e que envolve, além da integração social, a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, desenvolvimento de carreira e a vinculação institucional (ALMEIDA, 2015). Estas dimensões outras passam a ser desenvolvidas no decorrer da vida acadêmica, o que parece concentrar os investimentos para superação dos desafios dos jovens estudantes pobres na construção de estratégias de permanência, e lhes demanda um maior número de tarefas adaptativas.

O aluno pobre ao ingressar no nível superior, muitas vezes, pode ser distanciado do convívio familiar, dos amigos extra universitários e da comunidade, diminuindo o suporte recebido destas fontes, necessitando reconfigurar suas relações interpessoais para conquistar os recursos emocionais, instrumentais e materiais dos quais necessita. Esta questão pode explicar porque a Relação com os Amigos não são preditores de percepção de Suporte Social na amostra investigada (Tabela 18). O outro preditor que não se relacionou com o modelo foi a Relação com os Professores (Tabela 18), o que pode ser explicado pelo fato de que esta não adquire relevância em todas as fases da formação acadêmica, obtendo um maior impacto entre os estudantes que já ultrapassaram as primeiras etapas do curso (DINIZ; ALMEIDA, 2012).

No entanto, vale lembrar que o apoio das redes de solidariedade inicia em casa, com o suporte ofertado pela família, já que o duplo sentido de transformação da permanência do jovem pobre engloba o âmbito familiar em seu projeto. No caso dos jovens pesquisados, a fonte de suporte familiar continua a ter relevância para a permanência, sendo um dos preditores da percepção de Suporte Social (Tabela 4) mesmo para os alunos que mudam de residência e passam a viver distante da família:

[...] e o meu pai, ele manda o dinheiro do meu aluguel [...] (Carol, ENF.URCA).

[...] minha família me dá muito apoio, né, minha mãe principalmente assim, sempre se disponibilizou para ficar com meu filho, como também de me ajudar financeiramente [...] (Laura, DRT.URCA).

[...] a minha família sempre me ajuda, mas, assim, tudo dentro do limite, nunca dá pra gente, assim, fazer alguma coisa, assim, a mais, é realmente aquilo que é o necessário mesmo [...] (Vitória, PSI.UFC).

Para Cardoso e Baptista (2015), o suporte familiar é manifestado através da afetividade, autonomia e diálogo, configurando-se como o grau de apoio que o sujeito percebe de sua família. Observa-se a importância da relação com os familiares na dimensão afetivo-cooperativa, no caso de Laura (DRT.URCA), através do cuidado com o filho já que enquanto mãe universitária e sem condições financeiras de pagar uma babá ou uma creche, sem suporte da Assistência Estudantil, ela demanda imprescindivelmente deste apoio.

Além disso, o suporte familiar se configura também na dimensão cognitivo-instrumental, através do apoio financeiro, conforme experiências de Carol (ENF.URCA), Laura (DRT.URCA) e Vitória (PSI.UFC), mesmo que estas famílias passem por dificuldades materiais, o projeto de ter um filho universitário faz com que a permanência seja um desafio também para a família (CAVALCANTE, 2014), passa a ser prioridade e implica em sacrifícios

financeiros. No entanto, no caso de Francisco, ENG.URCA) este projeto não é apenas do estudante, ou da família, envolve a comunidade rural, de onde ele e outros estudantes vieram:

[...] eu tive esse incentivo desde antes, no ensino médio mesmo, a escola em si ela incentivava muito a gente fazer vestibular, Enem, e... eles ensinavam, assim, ensinavam, incentivavam, na verdade, a gente a vir, e tanto que alguns professores eles contribuía, também financeiramente no início pra gente. Como a gente é da mesma cidade, quase todo mundo da mesma escola, ajudavam a gente dando uma quantia todo mês pra gente se manter aqui. [...] (Francisco, ENG.URCA).

Percebe-se que a comunidade, através dos professores da escola, que são, muitas vezes, as pessoas com um capital econômico e cultural mais elevado em comparação aos demais moradores das pequenas localidades rurais, incentiva, ensina, financia os jovens para entrar e permanecer na Universidade. Ter pessoas qualificadas nessa comunidade rural é um projeto coletivo, de suporte ao jovem e às suas famílias, que pela condição ainda mais agravada de pobreza, muitas vezes podem não ter recursos suficientes para manter os filhos em outra cidade para os estudos.

Vale destacar que a questão financeira da família é amenizada quando os alunos recebem bolsas ou auxílio de fonte institucional, o que é relatado no caso de Carol, (ENF.URCA):

[...] eu acho que a bolsa, né, é o que tem me ajudado muito, né, porque principalmente que a minha mãe, por exemplo, ela não tem condição pra mandar dinheiro pra mim todos os meses, então ela já, depois que eu comecei a ganhar a bolsa, ela já não me ajuda de forma nenhuma porque até mesmo ela recebe uma quantia de dinheiro inferior do que a que eu recebo com a bolsa (Carol, ENF.URCA).

Sobre a importância do suporte institucional, Vargas (2011) destaca que esta fonte, advindo das políticas de assistência estudantil, passa a ser fundamental para a permanência do aluno pobre, conforme relatado pelos sujeitos abaixo sobre as bolsas acadêmicas. Esta constitui a principal referência de apoio financeiro que passa a dispor ao ingressar na universidade.

E é... sou bolsista, né, da URCA e a bolsa é o que me sustenta assim na, na universidade, pra tirar xerox, pra pagar passagem, essas coisas (Laura, DRT.URCA).

Sim, na universidade tenho uma bolsa de Assistência estudantil [...] Ajuda. Principalmente a bolsa, né? (Francisco, ENG.URCA).

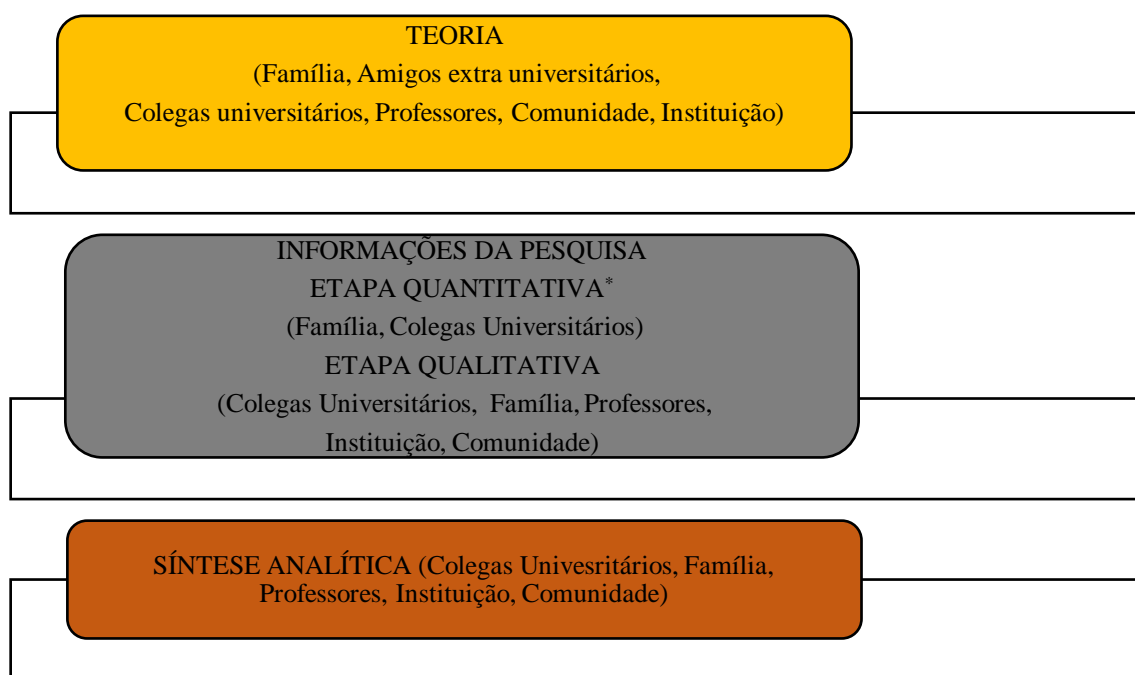
Para Leite (2012), a percepção desta política como apoio social deve ser problematizada em relação a sua adequação ou não às necessidades do ingressante, devendo ir para além do suporte financeiro. Esta questão foi amplamente debatida no capítulo 5. No caso de Maria (MED.UFC), esta fonte de suporte é exercida também em outra dimensão, que inclui

aspectos subjetivos, pois a aluna, diagnosticada com depressão, é atendida por um serviço de saúde da Universidade: “[...] lá tem... tem um programa de apoio psicológico aos alunos, aí eu frequento, eu faço terapia semanal, tem ajudado bastante.”

O suporte social no meio universitário é percebido em diversidade de fontes, no entanto, com suas especificidades. Destaca-se a importância das redes de sociabilidade entre os estudantes, através da relação com os colegas, e do apoio familiar, o que implica em sacrifícios financeiros, já que o projeto de ter um filho formado no ES é compartilhado entre os familiares e, no caso de um estudante de origem rural, da própria universidade.

A Figura 13 mostra as principais fontes de suporte social encontradas na teoria, informações que foram obtidas nas análises quantitativa e qualitativa e que geraram a síntese analítica da pesquisa.

Figura 13 – Síntese Analítica das Fontes de Suporte Social



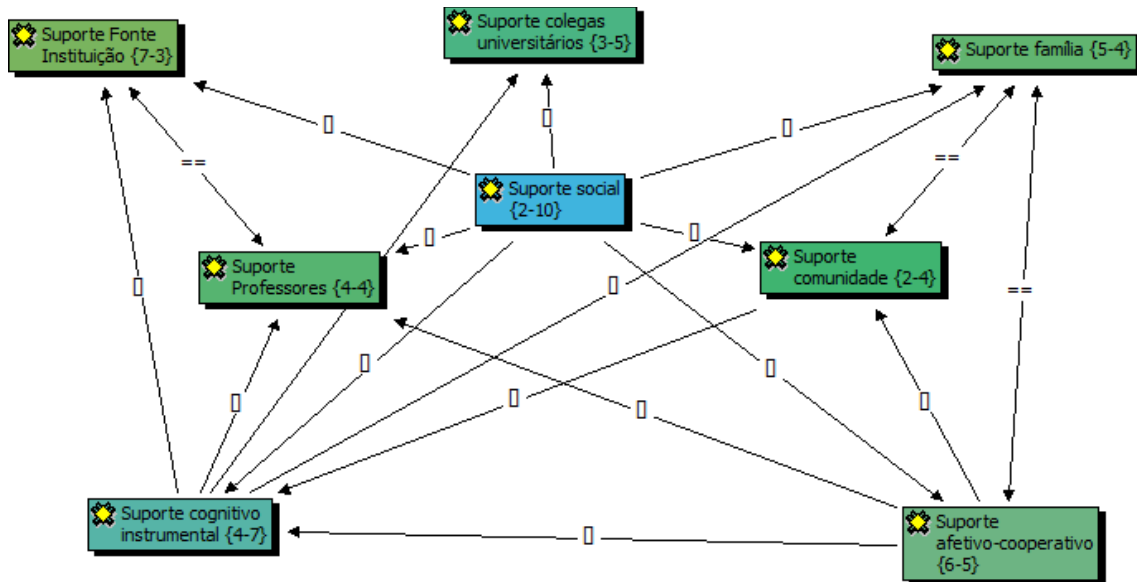
Fonte: elaborado pela autora.

Nota: * As fontes consideradas foram as que tiveram significância estatística.

Observa-se na Figura 13 que, embora os universitários tenham sido inqueridos sobre as relações com os amigos e professores, estas não se mostraram estatisticamente significativas (Tabela 18) como fonte de suporte social na etapa quantitativa. No entanto a importância dos professores na percepção de suporte social foi relatada pelos sujeitos entrevistados, embora estas também tenham sido propiciadoras de mecanismos discriminatórios, conforme discutido nos tópicos 5.2.2 e .5.2.3. Segue na Figura 14 as fontes e

tipos de Suporte Social percebidos pelos sujeitos entrevistados, assim como as relações entre eles.

Figura 14 – Mapa categorial do Suporte Social: Tipos e Fontes



Fonte: elaborado pela autora.

Nota: equivalência (=); oposição (<>); faz parte de (□).

Pode-se perceber na Figura 14 que todas as fontes estão relacionadas aos dois tipos de suporte: afetivo-cooperativo e cognitivo instrumental (NEPOMUCENO *et al*, 2019). Algumas fontes (SILVA *et al*, 2014) estabelecem relação entre si, como as fontes família e comunidade, assim como entre professores e instituição, sendo que todas elas formam a rede de suporte, ancoradas pelos tipos de apoio.

A fim de aprofundar a compreensão das redes universitárias de sociabilidade, não apenas no combate aos mecanismos opressores, como também na construção do enfrentamento, segue-se com a análise das estratégias específicas para permanência no ensino superior que, também em ambos os prismas, individual e coletivo, são forjadas a partir da cultura acadêmica, com suas contradições, desafios e campos de disputa.

6.3.2 A especificidade das estratégias de enfrentamento no Ensino Superior

Serão referenciadas algumas estratégias assinaladas por Santos (2009), e posteriormente, complementadas por Cavalcante (2014), ao serem utilizadas pelos estudantes negros para a permanência simbólica. Estas autoras os investigam na condição de cotistas, na

qual o critério de vulnerabilidade socioeconômica é prevalente, o que nos autoriza a pensar estes mecanismos também para os alunos que vivem em contexto de pobreza, adaptando-os para as problemáticas por ele enfrentadas, foco dessa tese.

Os tipos de estratégias são: cooperação, polarização, enfrentamento, invisibilidade, asserção e rendimento. Para Santos (2013), o termo estratégia pode ser utilizado numa perspectiva bourdieusana, por estar relacionado às ações orientadas para permanência. Na estratégia cooperação (SANTOS, 2009) os estudantes se unem em grupos e formam redes de apoio e solidariedade para viabilizar a permanência material e simbólica, em relação ao conteúdo das disciplinas, informações sobre projetos, compartilhamento de materiais e equipamentos didáticos etc. Francisco (ENG.URCA) e Maria (MED.UFC) relatam como vivenciam a cooperação entre estudantes:

Não, sempre tinha algumas pessoas que já tinham visto algum conteúdo. Então, quem sabia ensinava aos outros e a gente pegava o conteúdo da disciplina e ia encaixando, por exemplo, o que a gente... o que faltava no ensino médio, a gente ia encaixando o que sabia e ia ensinando aos outros (Francisco, ENG.URCA).

[...] geralmente o pessoal faz resumo, repassa pros outros, repassa prova, se ajuda bastante (Maria, MED.UFC).

Para Cavalcante (2014), a formação dessas redes pode auxiliar na elevação do capital cultural educacional e econômico para os alunos pobres, ao possibilitar a apropriação de conteúdo, catalisada pelos estudos coletivos, e o enfrentamento das dificuldades materiais.

Então, essa questão de eu morar com outros estudantes que passam pelas mesmas dificuldades, a gente se ajuda muito! (Carol, ENF.URCA).

[...] tem aquelas pessoas assim mais próximas, né, que, que me ajudam [...] (Laura, DRT.URCA).

Ou a gente vai pra casa de alguém, e todo mundo junta dinheiro pra comprar comida, ou às vezes um não tem dinheiro, mas mesmo assim participa porque os outros cobrem a quantia. (Vitória, PSI.UFC).

Almeida *et al* (2012) apontam a importância da estratégia de cooperação para a formação de novos vínculos sociais, através da busca de fontes de suporte afetivo e social. A estratégia de cooperação é fundamental para a permanência, ao agregar aspectos pedagógicos, sociais, afetivos, informacionais e econômicos e ilustra também todas as dimensões do suporte social. Para Valentim (2012), o pertencimento às diferentes redes de solidariedade é uma das principais estratégias utilizadas pelos estudantes negros para alcançarem sua formatura. A cooperação pode ser concretizada através da organização de grupos de estudos e de convivência.

Outra estratégia apontada por Santos (2009) é a polarização, que também se constitui como mecanismo de cooperação e apoio mútuo em rede de solidariedade, porém restrita apenas ao universo dos grupos marginalizados. Assim, no mecanismo de polarização, os alunos passam a se agregar somente com aqueles considerados pares, que são identificados como seus iguais.

Os grupos também podem auxiliar no sentimento de pertença desses jovens, já que eles se sentem um estranho no ninho, devido à diferença de *habitus* de classe (BOURDIEU, 2007), principalmente nos cursos de alta seletividade, onde há jovens de elevados capitais econômicos e culturais. Muitos grupos de cotistas recorrem à formação de grupos de apoio. No caso dos cotistas, agrupam-se somente com cotistas, estes agrupamentos protegem os alunos da sensação de distanciamento e de estrangeirismo (CASSANDRÉ; AMARAL; SILVA, 2016) quando inseridos em grupos hegemônicos. Alguns os fazem por um posicionamento político, outros como estratégia para driblar a exclusão. As estratégias de polarização dos alunos cotistas são relatadas pelos entrevistados da UFC:

[...] Até que eu passei a fazer parte de outros grupos, de outras pessoas que vinham de uma condição social mais parecida com a minha, e isso tornou mais fácil o meu convívio com os colegas, porque eram pessoas que eu tinha assuntos em comum, eram pessoas que entendiam quando eu falava de cotas e tal, e já uma outra parte da sala, né? Que era uma parte, inclusive, de pessoas legais e tal, de pessoas boas, mas que não... não me encaixava (Pedro, ADM.UFC).

[os cotistas] [...] geralmente são pessoas que moram na mesma regional, que moram em bairros próximos, tem mais essa aproximação, né? Assim como você vê que os alunos que vem de determinada escola particular, eles já andam mais juntos, saem mais juntos, assim. Você vê ali os cotistas geralmente que fazem o mesmo programa, que eles que vão almoçar no RU., ou eles sempre racham alguma coisa, dividem o preço de algo [...] (Vitória, PSI.UFC).

Esta estratégia fortalece a afirmação da identidade de cotista, pois eles já não mais se omitem, porém se limitam em relação à convivência com os demais para se protegerem. Podemos considerar que, embora muito eficaz para a sobrevivência simbólica em um meio adverso e heterogêneo, o mecanismo de polarização não tensiona a cultura e o currículo acadêmico para a diversidade e interculturalidade, interpondo o risco de se criarem guetos dentro da universidade.

Outro mecanismo relatado por Santos (2009) é a estratégia de enfrentamento, através da qual os estudantes combatem abertamente os discursos e atitudes de discriminação, situações onde percebem que há preconceitos e estereótipos em relação às minorias atravessadas pela condição de pobreza. Já essa estratégia tensiona a cultura acadêmica e as

práticas curriculares para a transformação da universidade em uma perspectiva plural de abertura às diversidades.

[...] é por isso que, por conta desses argumentos [preconceituosos de alunos], que a gente vê a necessidade de tá debatendo mais ainda! (Laura, DRT.URCA)

na minha sala de aula principalmente, esses assuntos são bem debatidos, os cotistas eles se colocam bastante. Eles falam das experiências que têm nos bairros deles, na escola de onde eles vieram, então na minha sala esse assunto é bem recorrente, assim.

[...] ver situações assim [atitudes discriminatórias] me incomoda bastante, geralmente eu me, eu me posiciono, assim, ou na hora ou depois. (Vitória, PSI.UFC)

Esta estratégia ao debater, combater, se posicionar contra atitudes discriminatórias é necessária para o enfrentamento, no sentido não apenas de adaptação, mas de transformação da homogeneidade cultural elitista do meio acadêmico, para a afiliação e apropriação dos alunos pobres e cotistas em um ambiente mais diverso e plural. Por outro lado, a falta de mobilização dos jovens pobres/cotistas é desfavorável ao combate do preconceito, racismo e desigualdades existentes na cultura acadêmica.

A estratégia de invisibilidade, assinalada por Santos (2009), oposta à estratégia anterior, constitui o mecanismo de não debater sobre as discriminações e se passar despercebido, enquanto grupo sub representado, falar e atuar pouco para não ter que se defrontar com essas situações.

Pesquisadora: *No seu curso, você se declara estudante cotista? Vocês falam sobre isso? As pessoas falam que são cotistas? Se autodeclararam?*

Na, não entendi o termo cotista.

Pesquisadora: *Se fala pra alguém que você entrou por cotas? Se você se autodeclara? Se é tocado nesse assunto, é conversado?*

Pesquisada *Só no, só algumas pessoas perguntando no, no início: “De que escola tu veio?” Mas é pouco, quem mais pergunta sobre isso é quem se importa com essa questão, mas no geral não perguntava isso não (João, ENG.UFC).*

Pesquisadora: *Alguém pergunta se você é cotista? Há esse debate?*

Geralmente, dificilmente a gente fala sobre isso. As vezes que falava era nos semestres iniciais. Agora, muito difícil falar sobre isso.

Pesquisadora: *No começo que tem essa questão de conhecer, né?*

É, quando chega, vai se conhecer, vai dizer de qual escola veio. Geralmente tem. Hoje em dia não tem mais isso (Maria, MED.UFC).

Valentim (2012) considera que a identidade de cotista muitas vezes é invisibilizada pelos estudantes como estratégia de sobrevivência simbólica. A situação de ser ou não ser cotista permite que os alunos sejam reconhecidos como desacreditáveis, já o reconhecimento como cotista os condiciona ao estigma de desacreditados, marca expressa para os alunos negros,

que sem a opção da invisibilidade são necessariamente identificados como cotistas. Percebe-se que na percepção dos estudantes dos grupos mais elitizados investigados na etapa qualitativa, como a Medicina e Engenharia da Computação da UFC, os cotistas nem sempre debatem sobre as suas condições e peculiaridades, o que pode favorecer a invisibilidade dessas questões. Inclusive, sentimos um certo incômodo destes alunos ao responder às questões sobre os cotistas.

Essa dificuldade em se reconhecer e a necessidade de se proteger da estigmatização, configuram a estratégia da invisibilidade. Nogueira (2015, p. 86) denuncia que há um silenciamento diante das atitudes discriminatórias dos grupos marginalizados em relação à falta de intervenção dos docentes ao não discutirem essas questões para não acirrar o desconforto que elas causam.

Consideramos que o silenciamento e a resignação inerentes à estratégia de invisibilidade são reflexos da aceitação da condição de inferioridade no campo de forças da cultura acadêmica. Entretanto, concordamos com a ressalva feita por Cavalcante (2014) ao reafirmar a importância desse mecanismo para proteção da identidade, como fator de camuflagem da exclusão vivenciada por esses grupos. Embora essa estratégia contribua para o acirramento dos preconceitos e discriminações vivenciados, precisamos reconhecer que, em muitas situações, é uma alternativa para sobrevivência de muitos estudantes que não possuem o fortalecimento advindo das redes de sociabilidade.

Ademais, Cavalcante (2014) afirma que a asserção compreende uma estratégia maior, a partir da qual várias outras se desenvolveriam. Ela se opõe à invisibilidade, pois os cotistas se agregam para ganhar visibilidade. Consiste na apropriação da identidade de grupo sub representado, no caso do cotista investigado pela autora, na afirmação da identidade de cotista dentro da Universidade. Este seria o princípio gerador de permanência, pois os remetem ao auto reconhecimento como sujeitos de direitos através da sua condição social e/ou racial. Para Santos (2013), a afiliação dos cotistas no ambiente acadêmico deve ser promovida pelas Universidades para garantir efetivamente a sua permanência simbólica. Esta necessidade é relatada por Pedro (ADM.UFC) e Vitória (PSI.UFC):

Hoje, cada vez mais, assim, é muito bom olhar pra minha sala e ver que, por exemplo, tem pessoas que me entendem, que são da mesma realidade que eu. Que se não existissem cotas, por mais que eu conseguisse entrar aqui dentro, e entre muitas aspas, me esforçasse muito pra tá aqui, e tal, e todo esse discurso meritocrático, que é mentiroso, mas enfim, por mais que eu conseguisse, se não tivesse cotas seria muito mais difícil, se não tivessem cotas seria muito mais difícil encontrar outras pessoas pra me identificar. E a permanência aqui dentro seria muito mais difícil (Pedro, ADM.UFC).

Cada vez mais os alunos cotistas, eles tão ocupando o espaço que é deles por direito [...] (Vitória, PSI.UFC).

Pedro (ADM.UFC) afirma ser necessária a entrada de cotistas para que ele tenha um grupo com o qual se identificar. Mais do que a possibilidade de acesso, ele vê a importância da convivência e identificação com os cotistas e como cotista para a permanência. Vitória (PSI, UFC) percebe a necessidade de os cotistas não apenas entrar, mas ocupar e legitimar os seus direitos.

O desempenho acadêmico, também assinalada por Santos (2009), é a estratégia que gera mais polêmica, inclusive por ser uma das mais relevantes, pois se relaciona diretamente à ideologia da meritocracia, na medida em que o rendimento é um critério importante de legitimação do lugar ocupado pelo estudante pobre/cotista dentro da Universidade. Para Serafim (2015), o desempenho pessoal é central na ideologia meritocrática. Em acordo, Nogueira (2015, p. 113) afirma sobre a lógica do mérito nas Universidades: “[...] a superação pessoal das dificuldades é a ideologia que impera quando se pensa no acesso a bens pelos grupos sociais menos privilegiados [...] todos os processos, desde o ingresso até a diplomação, são permeados por critérios a partir do desempenho do estudante.”

O mérito culpa o estudante pelo seu sucesso ou fracasso, escamoteando as diferenças de esforços necessários para a aquisição do capital cultural que a academia requer, camuflando as dificuldades que os alunos pobres têm para adquirir esse capital, distanciados de sua cultura familiar e escolar. A comparação denuncia as desigualdades escolares, reflexos das desigualdades sociais, evidenciando as disparidades de condições de acesso e permanência desses estudantes.

No entanto, vários pesquisadores (QUEIROZ *et al*, 2015; PEREIRA, 2013; ARAÚJO, 2013; NOGUEIRA, 2015; CAVALCANTI, 2015; ASSIS, 2014; SILVA, R., 2016; LIMA, 2016) apontam que não há diferença significativa de rendimento entre cotistas e não cotistas. Em destaque, a investigação na UFU (Universidade Federal de Uberlândia) realizada por Queiroz *et al* (2015) em que não há desigualdade significativa de rendimento acadêmico entre todas as modalidades de cotas e a ampla concorrência. Ou seja, eles resistem às garras da ideologia meritocrática e buscam se inserir no meio acadêmico através do reconhecimento como bons alunos, marcador importante na academia, especialmente nos cursos de alta seletividade. A exibição da competência é um dos códigos fundamentais, inclusive na apresentação de trabalhos orais, nas conversas sobre referenciais teóricos, sendo importante marcador de reconhecimento. Esse é um dos elementos da estratégia de asserção, portanto o rendimento é um importante mecanismo de permanência.

[...] pelo menos na minha sala, eu vejo que as pessoas que se reivindicam mesmo como cotistas elas, é, como é que eu posso dizer? Elas realmente se esforçam pra tá ali, entendeu? Porque a gente que é de escola pública, a gente sabe que é realmente difícil tá aqui. Então, quando você entra aqui, você quer se manter mesmo, sabe? É isso! (Pedro, ADM.UFC).

Para os cotistas da turma de Pedro (ADM.UFC) os esforços são válidos para se manter com um bom rendimento, motivados pela dificuldade que tiveram no acesso, os estudantes querem enfrentar e permanecer. Santos (2009) lembra ainda que manter um rendimento acadêmico elevado também é uma importante estratégia de permanência material já que possibilita os alunos a escolherem com prioridade as disciplinas a serem cursadas, ou seja, conseguem concentrar horários em um turno, para que no outro possam desenvolver alguma atividade remunerada, como bolsas, estágios ou trabalho formal. Esse também é um critério para que possam vir a concorrer por uma bolsa de iniciação científica ou outras bolsas que tenham como critério o mérito acadêmico.

Alguns autores ilustraram a potência da estratégia de rendimento através da relação entre o acesso às bolsas e permanência, o que podemos arrolar não somente às questões de ordem material, mas à construção de dispositivos para inserção em outros espaços promotores de aprendizagem, elevando o nível de desempenho acadêmico. Santos (2013) aponta como destaque os estágios como PIBIC (Programa de Bolsas de Iniciação Científica) e PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência), os grupos de pesquisa, e os auxílios oferecidos pela PAE.

No entanto, os sujeitos têm uma visão ampliada em relação ao desempenho acadêmico e nos instigam a reflexão de que estar em outros espaços formativos vai para além de procurar melhorar as notas e conceitos acadêmicos. Para João (ENG, UFC), participar do laboratório como voluntário significa expandir as suas possibilidades de aprendizagem, possibilita desenvolver atividades práticas, amplia a sua percepção de rendimento e formação para além do espaço formal das disciplinas. Portanto, ele se refere à formação acadêmica de forma mais ampla, para além das notas nas disciplinas:

Pesquisadora: Como é que tá o teu desempenho acadêmico?

Não tá bom em relação an... eu costumo separar quando eu falo disso. Academicamente, é, eu não sou bom, minhas notas não são boas, mas no quesito formação, eu sou muito agradecido pelo que eu venho aprendendo e tento aproveitar tudo o que vejo aqui e o que a universidade oferece, não só nas minhas cadeiras normais.

Pesquisadora: Você vê a formação para além das notas?

É isso!

Pesquisadora: Você participa de alguma bolsa, de algum projeto?

De bolsa, não. Eu participo do laboratório como voluntário, o laboratório não é de pesquisa, o laboratório é voltado pra desenvolvimento de projetos práticos mesmo, lá tem tudo, não posso dizer todo aparato, mas tem bastante coisa pra gente poder

desenvolver os projetos, colocar a mão na massa, é pra isso que serve o laboratório (João, ENG.UFC).

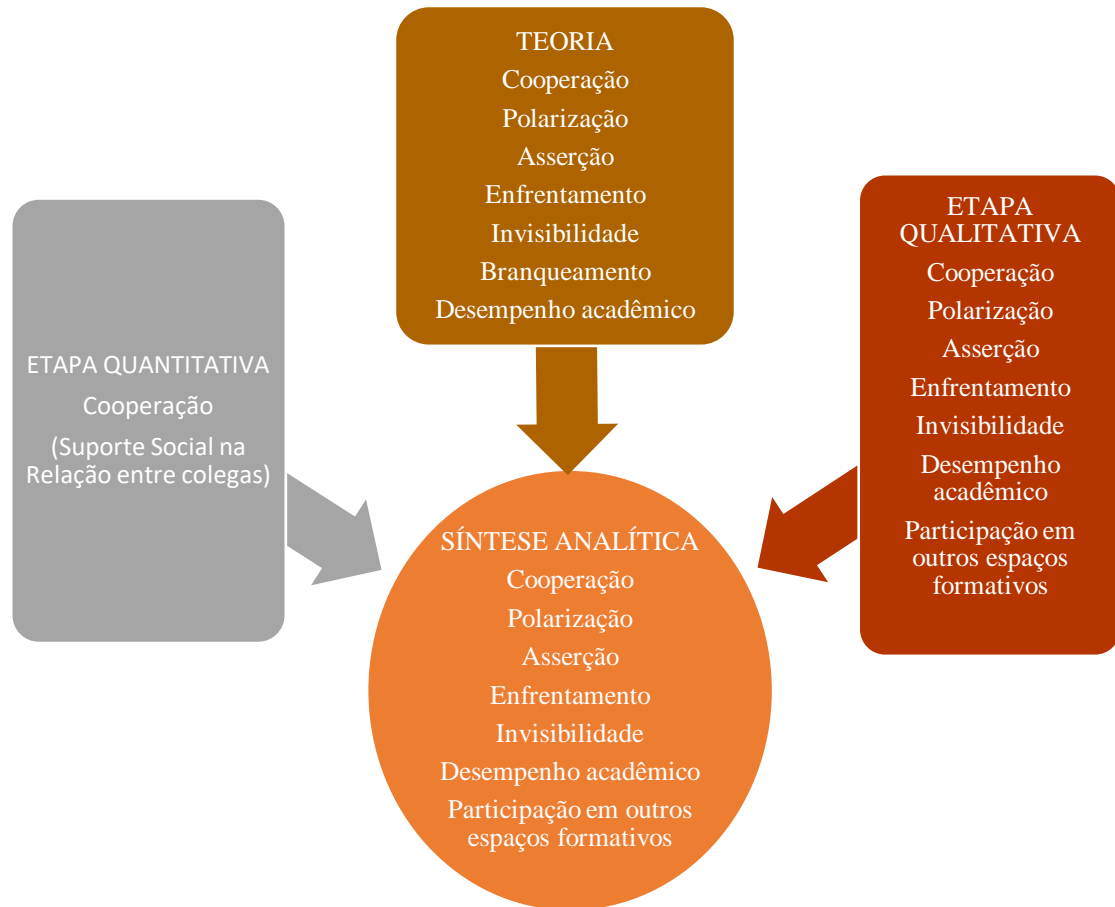
João (ENG.UFC) embora esteja insatisfeito com o rendimento acadêmico nas disciplinas formais, vê esta outra via de aprendizagem como um importante motivador para continuar no curso. Esta compreensão da relevância dos outros espaços formativos para além das disciplinas acadêmicas e da sala de aula é compartilhada por Vitória (PSI.UFC), que os percebe como fonte de realização:

(...) eu me considero uma aluna mediana em relação às disciplinas mesmo da grade curricular, mas eu me sinto mais realizada e sinto que eu tenho melhor desempenho nas atividades que não as de sala de aula, é que são as atividades de núcleo, projeto de extensão... (Vitória, PSI.UFC).

Portanto, percebe-se que a participação em outros espaços formativos, como projetos, programas, laboratórios, núcleos de extensão, pesquisa etc. constitui-se uma estratégia específica de permanência que vai além da busca em aumentar o desempenho acadêmico. Constitui uma estratégia diferenciada que nos foi apresentada pelos sujeitos da pesquisa. Portanto, consideramos que a inserção nestes espaços formativos são importantes estratégias individuais para a permanência em todas dimensões, objetiva, pedagógica, psicossocial. Este deve ser compreendido para além das notas das disciplinas formais, abrangendo a formação de uma forma mais diversa, ao possibilitar aos alunos desenvolver atividades de pesquisa, experiências práticas etc.

Estes aspectos formativos também são essenciais para motivar os alunos a permanecerem e obterem uma formação de qualidade, pois, ao participar destas atividades, são inseridos em grupos, onde podem contar com o apoio de professores orientadores, além de outros estudantes. Participar destas atividades pode ser relevante para aumentar a satisfação com o rendimento, já que os alunos pobres são constantemente desafiados a manterem a performance das instituições, a não diminuírem o nível de ensino, consequentes da ideologia meritocrática. No entanto, esta estratégia supera a elevação do desempenho acadêmico e possui outros consequentes positivos. Segue a visualização das estratégias apontadas pela pesquisa, em comparação com os aportes teóricos (Figura 15).

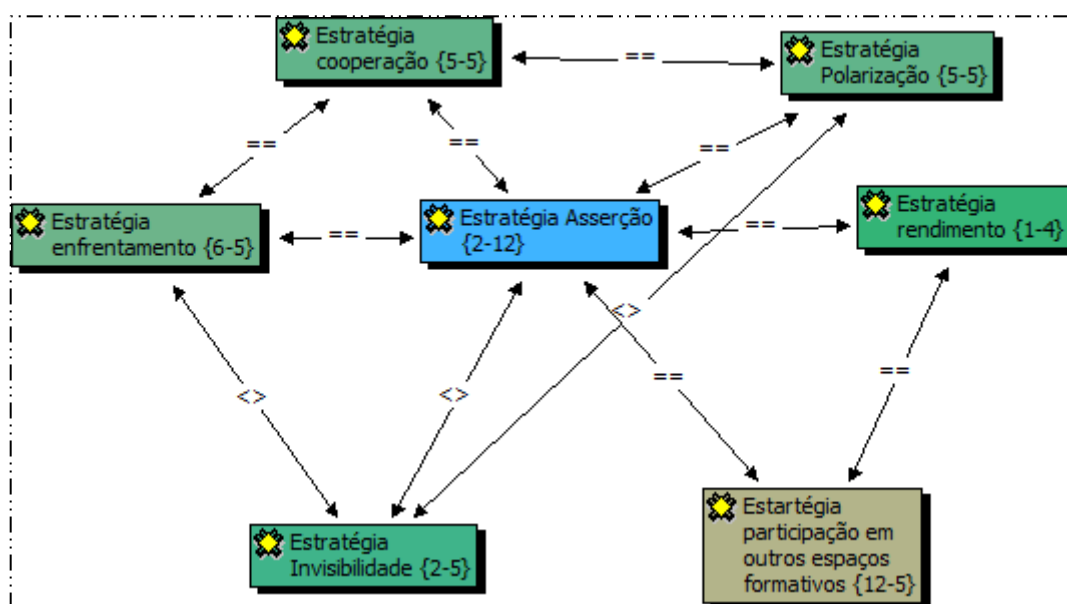
Figura 15 – Síntese Analítica das Estratégias Acadêmicas de Permanência



Fonte: elaborado pela autora.

Verifica-se na Figura 15 que a estratégia branqueamento não foi observada nas informações da pesquisa, segundo Cavalcante (2014), esta estratégia é a mais difícil de ser reconhecida e expressa, já que vivemos o mito da igualdade racial (MUNANGA, 2001). Já a estratégia participação em outros espaços formativos emergiu a partir dos relatos dos sujeitos de pesquisa, estando teoricamente atrelada à questão do desempenho acadêmico, embora já reconhecida e relatada (SANTOS, 2009). Consideramos que as estratégias para permanecer muitas vezes se encontram e complementam, ou se opõem e anulam, podendo ser trilhadas individual ou coletivamente. Segue Figura 16 com as estratégias acadêmicas e a relação entre elas.

Figura 16 – Mapa categorial das Estratégias Acadêmicas de Permanência



Fonte: elaborada pela autora a partir do Atlas.ti.

Nota: equivalência (= =); oposição (< >)

Percebe-se na Figura 16 que a estratégia asserção relaciona-se com as de enfrentamento, polarização e cooperação (símbolo = =), já que essa é o princípio gerador das demais (CAVALCANTE, 2014). No entanto, a estratégia de invisibilidade se opõe às de asserção, enfrentamento e polarização (símbolo < >). As estratégias de desempenho e participação em outros espaços formativos estão relacionadas por serem mais voltadas aos aspectos de formação e, também se relacionam com a estratégia de asserção.

Cidade (2019) faz uma distinção necessária entre enfrentamento e transformação das adversidades enfrentadas por pessoas que vivenciam contextos de pobreza. A autora considera que na passagem do enfrentamento para a transformação há uma continuidade decrescente das implicações psicossociais da pobreza, ao tempo em que há uma continuidade crescente do potencial de mudança das estruturas sociais.

Dessa forma, o enfrentamento é pré-condição à transformação e atua em dois níveis: reação e adaptação. Enquanto a reação à uma situação desafiadora supera a indiferença em um primeiro nível e instiga os sujeitos a se ajustarem diante das adversidades, a adaptação implica na criação de respostas diante das situações conflitivas. No entanto, no enfrentamento (reação e adaptação) apenas os sujeitos se transformam, já no nível da transformação, a situação adversa em si é transformada (CIDADE, 2019).

Nesse sentido, consideramos que as estratégias de enfrentamento específicas do Ensino Superior aqui relatadas são todas relevantes e necessárias como mecanismos possíveis

de permanecer no meio acadêmico. Podemos visualizar como elas se colocam em termos de enfrentamento das implicações psicossociais da pobreza na Figura 17.

Figura 17 – Estratégias Específicas e seus níveis de enfrentamento



Nota: elaborada pela autora.

No entanto, algumas delas, embora sejam muitas vezes as únicas respostas e reações possíveis dos sujeitos, acabam por reproduzir invisibilidades dos alunos pobres e cotistas, tais como a polarização e a invisibilidade (Figura 17). Contudo, são consideradas as potencialidades dessas estratégias no combate aos desafios em um ambiente universitário adverso, cuja sobrevivência simbólica outorga a necessidade de pertencimento. Inclusive a polarização pode ser um caminho para as estratégias transformadoras. Para tanto, reconhecemos a importância de conhecer esses dispositivos para o planejamento de ações que promovam as mudanças necessárias à uma universidade mais aberta, plural e acolhedora em relação os grupos até então marginalizados, no combate aos mecanismos opressores.

Nesse intuito, algumas estratégias atuam no sentido da transformação do ambiente acadêmico, o tensionando às mudanças efetivas em sua cultura e relações, tais como o enfrentamento, a cooperação e a asserção (Figura 17). A relevância de destacar as atitudes transformadoras se faz imprescindível, pois sabe-se o quanto é necessária a asserção dos grupos marginalizados para que eles possam empreender esforços e lutas no campo de forças da cultura acadêmica, na contra mão da hegemonia dos grupos dominantes, principalmente, pelo direito de pertencer, de ocupar, de se apropriar de forma que o meio acadêmico seja um espaço com o qual possa se identificar. Para tanto, há a necessidade de transformar currículos, práticas,

saberes, de forma a contemplar a diversidade, interculturalidade dos novos públicos que adentram nas universidades públicas brasileiras.

6.4 Breves considerações sobre os mecanismos de opressão e enfrentamento

Teceremos breves relatos sobre a investigação de acordo com o objetivo deste capítulo: analisar formas de enfrentamento e opressão das implicações psicossociais da pobreza para a permanência no ensino superior a partir da percepção dos estudantes. A análise das implicações psicossociais da pobreza (XIMENES *et al.*, 2014) na permanência nos revelou nesta investigação que quanto mais multidimensionalmente pobres são os alunos, mais discriminação cotidiana eles enfrentam, menos percepção de suporte social eles têm, menores níveis de equilíbrio emocional eles apresentam. Portanto, a discriminação cotidiana foi considerada como um mecanismo de opressão e o suporte social como uma forma de enfrentamento, com destaque ao impacto na questão subjetiva.

A discriminação cotidiana foi avaliada quanto aos motivos mais frequentes na etapa quantitativa, sendo os mais assinalados: nível econômico, aparência física, sexo/gênero e nível educacional. De forma complementar, porém com atenção à especificidade do Ensino Superior, a análise qualitativa apontou outros motivos, como ser discriminado por ser cotista, ser aluno trabalhador, possuir baixo desempenho, ser mãe estudante.

A compreensão interseccional desses motivos se faz necessária no desvelar das opressões, nas quais as questões de gênero, raça, escolaridade se interseccionam com a questão da pobreza, que as potencializa. Este entendimento das opressões também deve ser adotado para a análise das estratégias de enfrentamento, dada a necessidade de produção de intervenções não fragmentadas e que respondam à complexidade que estas questões requerem (MAYORGA, 2014).

Também foram identificadas a relevância da qualidade da interação social nas relações acadêmicas, entre colegas e com os professores, na diminuição das vivências opressoras. Por outro lado, as relações assimétricas no meio acadêmico são geradoras de vários mecanismos opressores que perpassam sofrimentos psicossociais, tais como vergonha e humilhação, assim como vivências de discriminação. Estes processos se concretizam também a partir do estigma do aluno pobre/cotista, desacreditado em seus potenciais acadêmicos, o que reverbera na relação entre colegas e professores.

Os mecanismos opressores acabam por golpear o equilíbrio emocional, impactando subjetivamente nos sujeitos que vivenciam processos discriminatórios, já que as discriminações

encobertas (FREITAS *et al*, 2015), relatadas por alguns entrevistados, possuem um forte impacto subjetivo. Estas experiências podem abalar o sentimento de pertinência ao meio acadêmico, fator primordial da dimensão subjetiva da permanência, podendo acarretar evasão, permanência prolongada, questões de saúde mental, desistência, dificuldades na interação social.

Porém, essa opressão também pode deflagrar reativamente dispositivos de enfrentamento, através da potencialidade do suporte social dentro e fora da universidade, assim como da criação de estratégias individuais e coletivas para apropriação do espaço acadêmico, ao fortalecer a identidade de estudante de ensino superior e o pertencimento necessário a uma efetiva inclusão.

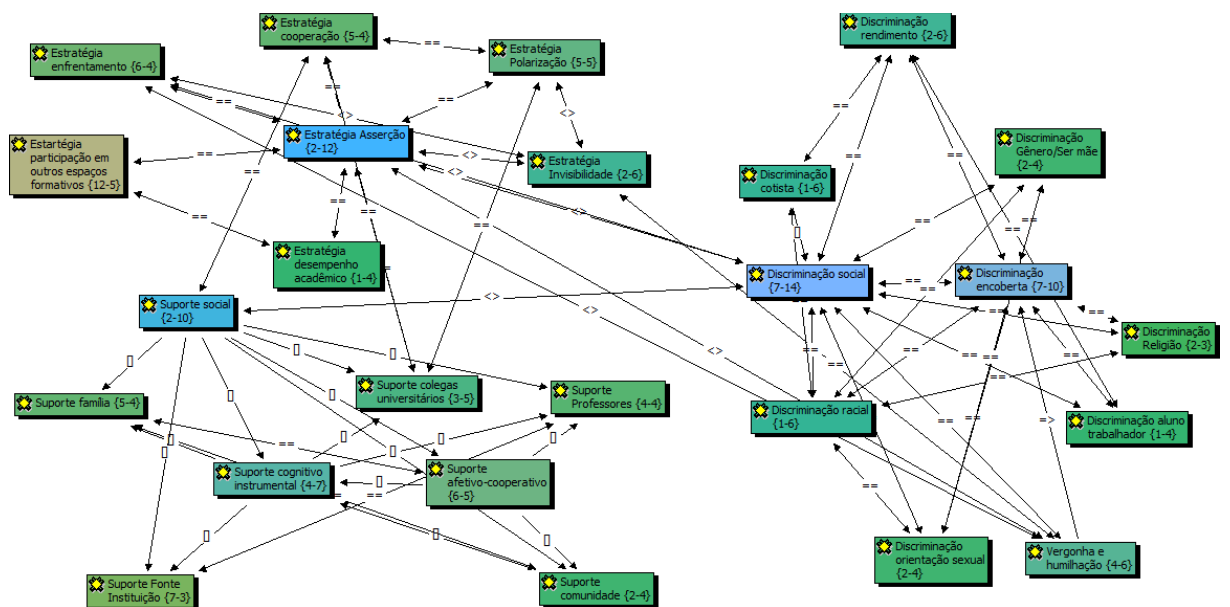
Entre as relações da integração social (DINIZ, 2005) que mais fortalecem a percepção de suporte social (SIQUEIRA, 2008), identificou-se as relações com os colegas, base de várias estratégias específicas de permanência, e as relações com os familiares, que continuam a apoiar os estudantes, mesmo os que se deslocam de suas residências ou são advindos das zonas rurais, sobretudo pelo fato de que a família faz parte deste processo de ascensão social. Os relatos dos entrevistados revelam que tanto os tipos de suporte afetivo-cooperativo quanto o cognitivo-instrumental (NEPOMUCENO *et al*, 2019) estão presentes nessas relações. Outra importante fonte de apoio são as políticas assistenciais das Universidades (VARGAS, 2011; DUARTE JÚNIOR, 2013; LEITE, 2012; ARAÚJO, 2016; MARINHO, 2017).

Quanto às estratégias específicas do ensino superior, emergiu nesta investigação a estratégia de participação em outros ambientes formativos, núcleos, projetos e laboratórios, como diferenciada da estratégia do desempenho acadêmico, já que, neste caso, a formação é compreendida de forma mais abrangente. Também surgiram as já apontadas pela teoria, tais como cooperação, polarização, asserção, enfrentamento, invisibilização, desempenho. Dentre estas, são os mecanismos de asserção, cooperação e enfrentamento que possibilitam uma atitude transformadora, que superam a capacidade reativa e adaptativa (CIDADE, 2019) e buscam uma mudança estrutural no ambiente acadêmico.

Promover uma cultura acadêmica transformadora implica em muitas lutas: por uma assistência estudantil que responda às necessidades dos estudantes, de forma abrangente e universalizada; fomentar apoio pedagógico e reestruturação curricular; resistir às diversas formas de preconceito e discriminação. No entanto, as mudanças estruturais devem ser feitas com atenção à diversidade cultural, étnica e social. Estas são condições para que haja uma real inclusão que supere a massificação do acesso e se efetive como real democratização na garantia da permanência (ALMEIDA *et al*, 2012).

Ao visualizar as implicações psicossociais da pobreza no meio acadêmico, observa-se a dialeticidade entre os aspectos de opressão e enfrentamento, o que nos incita a construir várias pontes que se materializam nas vivências dos estudantes. Essas pontes ampliam nossa compreensão do fenômeno, sem as quais não conseguiríamos elucidar como o sofrimento psíquico decorrente dos aspectos opressores podem impulsionar dispositivos de enfrentamento. A Figura 18 ilustra como se relacionam as pontes, conexões e desconexões entre essas categorias.

Figura 18 – Mapa categorial da conexão entre enfrentamento e opressão



Fonte: elaborada pela autora a partir do Atlas.ti.
Nota: equival&eag;ncia (= =); oposi&eag;o (< >); faz parte de (□).

A Figura 18 mostra a liga&eag;o entre aspectos opressores e de enfrentamento, j&eag; que na oposi&eag;o (< >), eles interagem. Estrat&eag;ias como assert&eag;o, assim como as outras a ela associadas, s&eag;o constru&eag;das no embate aos processos de discrimina&eag;o, preconceitos e vergonha e humilha&eag;o. Outro aspecto relevante mostrado pelo mapa &eag; a rela&eag;o de equival&eag;ncia (= =) entre suporte social, em especial a rela&eag;o entre colegas, e as estrat&eag;ias espec&eag;ficas de enfrentamento. Tamb&eag;m &eag; importante destacar a oposi&eag;o entre suporte social e discrimina&eag;o social, assim como entre as categorias que a eles se associam. A estrat&eag;ia de invisibilidade &eag; oposta as demais estrat&eag;ias de enfrentamento, por&eag;m est&eag; associada aos mecanismos opressores de vergonha e humilha&eag;o.

Sem a elucida&eag;o dos embates, das lutas e das resist&eag;ncias advindas das pr&eag;ticas de enfrentamento das inúmeras desigualdades, os aspectos opressores gerariam invisibilidades e

silenciamentos, pois seriam legitimados pela meritocracia, que culpabiliza o aluno pobre e cotista pelas adversidades que enfrenta. Complementares, e somente por o serem, os aspectos opressores e de enfrentamento se evidenciam mutuamente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pobreza e suas implicações têm sido debatidas em diversos grupos excluídos e marginalizados pelas políticas públicas sociais e educacionais. Nesse sentido, esta tese foi construída ancorada no compromisso em dar visibilidade aos estudantes universitários pobres que através das políticas de democratização no Ensino Superior passam a ser incluídos nas universidades públicas. A inserção no espaço acadêmico, historicamente ocupado pelas elites, pode ser uma inclusão excludente, o que camufla inúmeros desafios de permanência a serem enfrentados. Assim, este trabalho foi construído com alicerce no objetivo geral de analisar como as implicações psicossociais da pobreza impactam na permanência dos estudantes, a partir do qual serão tecidas as considerações finais.

A busca em dar notoriedade ao público de estudantes pobres é atravessada pelo desvelar de várias exclusões, que se potencializam, complementam e materializam na vida de cada sujeito investigado. A análise das vivências acadêmicas e condições de permanência precisaram ser identificadas e aprofundadas, em uma perspectiva abrangente diante da complexidade do fenômeno.

Para tanto, o objetivo geral da tese foi decomposto em objetivos específicos, partes complementares e multifacetadas que dialogaram continuamente durante o processo de produção das análises e da escrita dos capítulos. Como mote inicial no intuito de tomar ciência da produção brasileira acerca do tema, realizou-se uma revisão sistemática sobre a permanência de estudantes pobres nas universidades públicas brasileiras. Verificou-se na análise dos percursos metodológicos que há uma predominância da abordagem qualitativa e dos estudantes como sujeitos da investigação, o que pode sugerir que os estudos buscam dar voz aos universitários e compreender a complexidade do contexto das vivências acadêmicas.

A revisão sistemática identificou ainda que os aspectos culturais da permanência subjetiva foram mais investigados do que aspectos pedagógicos e do que os fatores da dimensão material. Este dado pode apontar a necessidade de trabalhar esta temática devido à fragilidade das políticas de assistência estudantil, entre outras políticas das universidades, em trabalhar os aspectos culturais em atenção à diversidade de culturas e aos modos de vida nesta nova configuração de perfil dos universitários das instituições públicas. Entre os aspectos de enfrentamento, o suporte social foi a temática mais investigada, e, referente aos aspectos de opressão, os estigmas, preconceito e discriminação foram os mais trabalhados.

O primeiro objetivo específico foi compreender as vivências universitárias do estudante em situação de pobreza. Neste domínio, a questão balizadora do sucesso acadêmico, o desempenho, emerge como foco. Revela-se, através das falas dos sujeitos, o contexto de assimetrias educacionais em que vivem, assim como o impulso dado pelo discurso meritocrático para deflagrar as vivências de opressão, especialmente quando se coloca a questão do rendimento acadêmico na arena de disputas.

Sendo assim, identificou-se, confirmando a hipótese previamente elencada, que a insatisfação com o rendimento sugere maiores níveis de vivências de discriminação cotidiana e menores níveis de equilíbrio emocional. Além disso, os estudantes insatisfeitos com o rendimento possuem maiores índices de pobreza multidimensional geral e em várias dimensões. Estes resultados apontam que a pobreza multidimensional e suas implicações impactam diretamente no rendimento. Outro dado importante trazido pela pesquisa é que os estudantes insatisfeitos podem sofrer vivências de discriminação por motivo de não estarem com rendimento satisfatório, o que pode ser, inclusive, um fator de exclusão no meio acadêmico.

O IPM geral da amostra é considerado de moderado a alto, no entanto houve pouca variabilidade e em relação às dimensões, sendo trabalho e renda a que apresentou maior nível de pobreza, e as dimensões educação e habitação tiveram os mais baixos índices. No entanto, foram analisadas diferenças nos níveis de pobreza multidimensional entre alguns grupos.

No caso das Universidades, verificou-se que não há diferença entre a maior parte das dimensões do IPM, exceto no que se refere aos aspectos subjetivos, no qual a UFC é multidimensionalmente mais pobre do que a URCA. Este resultado não confirma a hipótese de que os estudantes da URCA eram mais pobres por virem dos contextos interioranos e rurais, nos quais há maior incidência da pobreza. No entanto, assinala para o fato de que as duas Universidades possuem os mesmos níveis de pobreza geral e em todas as dimensões, exceto nos aspectos subjetivos, o que sugere que, embora vivenciando contextos de vida diferenciados, os estudantes pobres, da capital ou do interior, estão equitativamente vulneráveis às implicações psicossociais da pobreza.

O fato de as mulheres possuírem maior IPM na dimensão educação do que os homens infere o esforço que estas empreendem através da construção do capital cultural para ocuparem espaços profissionais e destravarem barreiras que a condição de ser mulher enfrenta em um universo patriarcal, produtor de desigualdades e opressões, inclusive no meio acadêmico, como relatado por algumas entrevistadas.

Os bolsistas são multidimensionalmente mais pobres do que os não bolsistas. Perfil alvo das políticas de assistência estudantil e, inclusive os beneficiários de outras bolsas que não são dessa política, os bolsistas precisam utilizar a remuneração da bolsa como estratégia de sobrevivência material, e muitas vezes, subjetiva. Isto reitera a importância do recebimento das bolsas remuneradas através das políticas de assistência estudantil ou da participação em outros espaços formativos que disponibilizam bolsa remunerada.

O segundo objetivo específico foi analisar o impacto das políticas institucionais de permanência para o estudante pobre. Assim, percorreu-se dois caminhos: o primeiro direciona a contextualização das Políticas de Assistência Estudantil no Brasil rumo às universidades pesquisadas. O segundo caminho foi construído a partir das trajetórias acadêmicas dos sujeitos entrevistados, nas quais emergem as dificuldades que enfrentam para permanecer e enfrentar os consequentes da vida em contexto de pobreza. Estes dois trajetos tiveram encontros, nos quais as políticas assistenciais responderam às principais demandas dos estudantes, como o fornecimento das bolsas remuneradas e benefícios aos bolsistas investigados, o que possibilita a sobrevivência, como condição básica de permanência.

Entretanto, os desencontros também foram elucidados a partir das limitações dessas políticas ao considerar o que elas não abrangem, o que está fora de seu foco e de seu olhar não atento às especificidades das necessidades materiais de alguns estudantes. Estas demandas descobertas são potencializadas pela questão da pobreza, tais como, alguns estudantes deslocados de sua residência ou os que moram distante das universidades, os estudantes trabalhadores, as estudantes mães, entre outros elencados nas informações da pesquisa. Ainda que responda a demanda material de alguns estudantes, a focalização e insuficiência das políticas geram exclusão.

Ademais, os distanciamentos entre as políticas institucionais e as dimensões pedagógica e cultural da permanência também são problematizados, embora possam passar desapercibidos aos olhares dos sujeitos entrevistados, já que a Assistência Estudantil está intrinsecamente ligada à dimensão material da permanência. No entanto, urge a necessidade das universidades se reinventarem no que se refere à questões bem debatidas entre os autores investigados na revisão sistemática, tais como: reforma curricular rumo a um currículo mais aberto à diversidade cultural e étnica; novas práticas pedagógicas que abranjam a pluralidade dos saberes; programas de apoio pedagógico que minimizem a defasagem da educação básica; promoção de eventos e debates sobre preconceito e discriminação no meio acadêmico; promoção de uma cultura acadêmica pautada na interculturalidade, entre outras.

O último objetivo específico foi analisar formas de enfrentamento e opressão das implicações psicossociais da pobreza para a permanência no ensino superior a partir da percepção dos estudantes. Verificou-se na análise quantitativa que os multidimensionalmente mais pobres vivenciam mais discriminação cotidiana. Entre os motivos mais frequentes assinalados no questionário, intersectam-se questões como raça, gênero, orientação sexual, aparência física, nível educacional, cuja centralidade está na questão da pobreza. As informações qualitativas revelaram outros motivos de discriminação presentes na realidade do Ensino Superior: ser cotista, ser estudante trabalhador, ser mãe e universitária (SILVA, 2019), possuir baixo rendimento, motivos estes também intersectados pelas questões sócio econômicas.

Portanto, visualizamos a vulnerabilidade a que estão expostos os universitários pobres, imersos em um universo acadêmico assimétrico, regido pela ideologia meritocrática, no qual são construídas fronteiras entre pobres e ricos, cotistas e não cotistas, bem-sucedidos e malsucedidos no desempenho acadêmico. Neste contexto, as discriminações vivenciadas são preditoras de menores níveis de equilíbrio emocional, ou seja, a saúde emocional dos estudantes pode ser impactada, hipótese confirmada pela análise qualitativa. Ademais, estas questões, deflagradoras da despontualização dos estudantes, estão relacionadas aos processos de vergonha e humilhação e geram sofrimento ético-político.

No entanto, há o aspecto reativo dos processos excludentes e os estudantes enfrentam estas várias implicações dos mecanismos opressores. Confirmou-se a hipótese de que a percepção de suporte social é um mecanismo de enfrentamento da pobreza, já que entre os multidimensionalmente menos pobres, este construto possui maiores níveis. No entanto, apenas as relações com os colegas e com os familiares foram confirmadas como preditoras deste critério. Revela-se a importância da família dos estudantes pobres na co-construção deste projeto de possuir nível superior de ensino. No caso de um dos entrevistados, o projeto é maior, dele fazem parte também a comunidade rural em que reside, não apenas ele e a família. Vê-se a dimensão que a possibilidade de ascensão social assume, a quebra de barreiras na história de cada entrevistado e, como pano de fundo a construção das redes de solidariedade.

Outro aspecto observado é a relevância da relação com os colegas, através das quais se constroem as estratégias coletivas específicas para permanecer no Ensino Superior. Na parte qualitativa da pesquisa, foram identificadas estratégias coletivas, como: asserção, enfrentamento, cooperação e polarização, e estratégias individuais: invisibilidade, desempenho acadêmico, participação em outros espaços formativos.

Na estratégia asserção, o aluno pobre/cotista busca se encaixar no espaço acadêmico. No caso do cotista, os sujeitos se auto identificam como forma de ocupar e pertencer a este universo, esta característica é impulsionadora para o seu triunfo neste campo de disputas. Na polarização, são formados grupos de acordo com demarcadores (de ser ou não ser pobre, ser ou não ser cotista, possuir ou não possuir um bom rendimento acadêmico) que se protegem e favorecem o sentimento de pertinência, porém de forma separada dos outros grupos, com os quais não interagem. Já na cooperação, os alunos desenvolvem redes de solidariedade entre si, independentemente da condição da estratégia anterior que divide os grupos. No enfrentamento, os estudantes empreendem atitudes, posicionamentos e embates diante das formas de discriminação no meio acadêmico, problematizam os mecanismos excludentes.

Destarte, discutiu-se que são nos mecanismos coletivos que se vislumbram as possibilidades de mudanças estruturais e sociais no meio acadêmico, já que estas tendem à transformação da situação geradora de adversidades e opressões. Contudo, a polarização embora possa gerar um campo de enfrentamento rumo à transformação, também pode segregar grupos e não tensionar a cultura acadêmica à mudança, assim como as estratégias individuais.

No entanto, as estratégias específicas individuais são fundamentais para a adaptação e integração do estudante. Inclusive, nesta tese foi identificada mais uma estratégia que a teoria não relatou: a participação em outros espaços formativos, já que os sujeitos entrevistados consideram que este mecanismo vai além da questão do rendimento ao compreender a formação de forma mais abrangente e complexa. Ambas, estratégias específicas do ensino superior individuais e coletivas, como mecanismos de enfrentamento revelam a possibilidade de permanecer, resistir, triunfar...

Ao avaliar a relação entre as etapas quantitativa e qualitativa, percebe-se a dialeticidade e complementaridade entre as múltiplas faces que apresentam. No grupo total de sujeitos, os índices revelaram a condição de pobreza multidimensional, os grupos em que estes níveis mais incidiram, a identificação dos mecanismos opressores e de enfrentamento a partir dos níveis de pobreza, seus preditores, tipos e consequentes. Os dados quantitativos também revelaram as relações entre os fatores da integração social (relações e equilíbrio emocional) e as categorias de discriminação e percepção de suporte social. Também foi identificado o impacto dessas implicações e mecanismos no equilíbrio emocional dos multidimensionalmente mais pobres. Ademais, as estatísticas descritivas foram subsídios importantes para as discussões qualitativas.

Todavia, em cada percurso pessoal é que se pôde compreender como se objetivam as questões sociais e históricas de exclusão as quais os sujeitos e seus grupos familiares foram submetidos e como suas implicações impactaram no projeto de ser universitário, na possibilidade de ascensão social, de ter uma carreira socialmente prestigiada. As trajetórias acadêmicas e suas vivências revelaram a dinâmica dos grupos e suas fronteiras, erigidas nos cursos de alta demanda dos quais os universitários são pertencentes; as implicações da pobreza no rendimento acadêmico, principal moeda de permanência no Ensino Superior; elucidaram como o suporte institucional das Políticas de Assistência Estudantil se relaciona ou não com as demandas de permanência dos estudantes.

Por fim, os dados qualitativos nos permitiram aprofundar os resultados das análises qualitativas, assim como vislumbrar outras dimensões de análise: compreender como as opressões são vivenciadas e/ou combatidas na perspectiva do sofrimento ético-político, a partir de deflagradores como os ditames do discurso meritocrático; possibilitaram a elucidação de motivadores de discriminação, vergonha e humilhação específicos do meio acadêmico; elucidaram como os enfrentamentos são empreendidos na especificidade do Ensino Superior, revelaram como se especificam os tipos de suporte percebido, assim como se operacionalizam as suas fontes.

Ademais, compreende-se que houve dialeticidade e complementaridade também na escrita dos capítulos, que precisaram ser configurados e reconfigurados para uma sistematização didática dada a dialogicidade entre as temáticas. A revisão sistemática foi fundamental para sedimentar o tema, apontar as limitações da área e balizar a perspectiva metodológica. Historicizar sobre o Ensino Superior, as políticas de democratização e as políticas de Assistência Estudantil foi necessário para dar materialidade e substanciar os contextos de vida em uma perspectiva sócio histórica, nos quais se desenrolam as singularidades de suas trajetórias acadêmicas a partir da vida em situação de pobreza e suas implicações.

A identificação dos níveis multidimensional de pobreza possibilitou conhecer os contextos em que vivem os estudantes, suas dimensões e implicações nas trajetórias acadêmicas. Assim, foi possível dimensionar o papel da Assistência Estudantil frente ao conhecimento das demandas de permanência. Postas as implicações e a atuação das políticas assistenciais, revelam-se os seus mecanismos de opressão e de enfrentamento.

Quanto às facilidades encontradas para o desenvolvimento desta tese, ressalta-se o apoio do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM), em parceria com o Programa de Bolsa

de Iniciação Acadêmica (PBIA) da PRAE UFC, que disponibilizou bolsistas para o auxílio em pesquisas de pós-graduação, dando um apoio fundamental em algumas tarefas: A divulgação contou ainda com os demais membros do NUCOM, alguns professores e estudantes da UFC e da URCA, o que foi fundamental dado o desafio de obter respostas em um questionário *on-line*, assim como pela necessidade de entrevistar alunos de cursos específicos. Outra facilidade encontrada foi a minha familiaridade com os contextos de pesquisa, já que sou professora da URCA e fui estagiária de Docência da disciplina de Psicologia Comunitária na UFC, além da participação como membro e supervisora dos projetos de extensão do NUCOM, o que me possibilitou um constante diálogo acerca das temáticas e aproximação com os estudantes de graduação.

Elemento facilitador e fundamental para a conclusão da tese foi o afastamento da pesquisadora com remuneração das funções docentes na URCA, o que possibilitou a dedicação de forma integral às atividades do Doutorado. Ademais, a realização de estágio de doutorado em Portugal, apoiado com bolsa do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), Edital CAPES PDSE 041/2017, possibilitou um maior aprofundamento da abordagem quantitativa em Psicologia, orientações individuais acerca das análises quantitativas da pesquisa, contato com outros contextos universitários, aprimoramento da Língua Inglesa e conhecimento de outras metodologias de investigação, tendo sido de grande relevância para o desenvolvimento das análises quantitativas desta tese e para a formação como pesquisadora e docente.

Quanto às dificuldades apresentadas, posso relatar a não familiaridade inicial com as técnicas quantitativas de pesquisa, o que se constituiu inicialmente como um grande desafio e, posteriormente, foi transformado em uma significativa aprendizagem para a trajetória de pesquisadora do saber psicológico. Outro entrave inicial foi a defasagem no domínio da leitura na Língua Inglesa e, posteriormente, a dificuldade em obter a nota necessária no exame de proficiência para efetiva a bolsa do PDSE, o que demandou bastante tempo e investimento financeiro. No entanto, o estágio no exterior auxiliou a superar estas defasagens, devido à inserção em contextos nos quais a Língua Inglesa era constantemente demandada, o que constituem aprendizagens fundamentais para a docência e pesquisa científica.

As limitações da pesquisa referem-se à impossibilidade de explorar assuntos tão relevantes que surgiram na tese e, ao mesmo tempo, tão complexos que não caberiam em um trabalho que se pretende finito dado o prazo que deve ser cumprido, tais como: o aprofundamento da questão étnico/racial como importante marcador de opressão no meio acadêmico a partir das políticas de democratização; a impossibilidade de explorar a temática da

resiliência como estratégia de enfrentamento no Ensino Superior; a não exploração das possibilidades institucionais de desenvolvimento de ações que abranjam a especificidade dos aspectos culturais e pedagógicos da dimensão subjetiva da permanência; o não aprofundamento das relações entre pobreza, saúde mental e ensino superior; a falta de variáveis que meçam o rendimento acadêmico no índice real e não no percebido.

Quanto às limitações do ponto de vista metodológico, destaca-se que, em alguns pontos, tais como meritocracia, rendimento acadêmico, fronteiras entre os grupos, estratégias de enfrentamento, senti falta de discussões a serem operacionalizadas através de grupos focais a partir dos resultados da pesquisa como tópicos-guia. Outra questão deveu-se à impossibilidade de utilização de métodos de controle das inferências do codificador (HILL *et al*, 2005) na codificação na análise qualitativa, já que não havia disponibilidade de tempo de outros pesquisadores do grupo para serem codificadores, nem recurso para contratação de outros, assim como não havia tempo hábil para o procedimento dentro do prazo previsto para a conclusão da tese.

Das sugestões para futuras pesquisas, as limitações apontadas podem ser transformadas em futuras investigações. Também se sugere como estudos relevantes acerca da realidade brasileira: a problemática da pós-graduação, políticas afirmativas e permanência; a permanência dos estudantes pobres nas universidades privadas e as políticas de democratização para este público.

Outras sugestões para futuros estudos se dariam a partir dos dados produzidos pela tese. No capítulo 5, os dados qualitativos, construídos a partir do estudo intensivo, poderiam resultar em um estudo extensivo, a partir da construção de um instrumento que permita visualizar o impacto da política institucional para a permanência do estudante pobre, de forma a dar uma expressiva contribuição na atuação profissional acerca desta temática. Além disto, em função do tipo não-probabilístico da amostragem, para inferir conclusões populacionais seria melhor remeter os resultados para uma eventual replicação do estudo em amostras independentes da utilizada na tese e verificar a invariância dos resultados.

As principais contribuições que esta tese pode dar ao campo teórico da psicologia, na sua interface com a Educação, apontam aspectos teóricos, metodológicos e de contribuição social. Teoricamente, observa-se que há defasagem na produção sobre as temáticas que envolvem pobreza e permanência no Ensino Superior, especialmente na área da psicologia, o que gera uma série de invisibilidades de questões relevantes do saber psicológico. Conhecer as

condições psicossociais de permanência é fundamental para se planejar políticas públicas, formas de intervenção e acolhimento das demandas, tanto no que se refere ao nível institucional, como no nível de atuação do profissional de psicologia.

Desta forma, consideramos que os decisores institucionais precisam estar atentos a aos públicos que os Programas não abrangem, assim como às nuances da permanência simbólica que outorgam mudanças estruturais. Para tanto, faz-se necessário a promoção de ações intersetoriais, formação de professores, reformulação curricular, aprimoramento dos espaços de suporte pedagógico e psicopedagógico aliado aos componentes curriculares, e ressignificação dos projetos políticos pedagógicos. Para planejar, acompanhar e deliberar sobre este processo, faz-se necessário também a efetivação de comissões para as políticas de ações afirmativas a partir da realidade de cada Universidade. No Ceará, urge a necessidade de criação de uma Política Estadual de Assistência Estudantil, dada a precária condição de financiamento e estruturação para assistência dos estudantes da URCA.

Quanto às contribuições metodológicas, chama-se a atenção para o fato de que investigar pobreza através da utilização de metodologias quantitativas de pesquisa possibilita mensurar níveis de pobreza multidimensional e suas categorias, sendo fundamentais para dar visibilidade aos resultados das investigações, principalmente no que se refere à perspectiva de impactar o planejamento das políticas públicas, o que pode ser preconizado pelas investigações comprometidas com a transformação social.

Outros termos metodológicos a serem destacados são referentes às análises quantitativas da tese, nas quais foram observados cuidados de forma a minimizar problemas de validade interna e externa dos estudos derivados de ameaças às conclusões estatísticas não devidamente controladas: estudo prévio da validade estrutural dos construtos, através de indicadores da sua validade convergente, validade discriminante e fiabilidade, decorrentes dos parâmetros obtidos através da AFE pelo método do eixo principal para extração dos fatores. Destaca-se o recurso à técnica de análise paralela, uma análise *a priori* para decisão de qual número de fatores a extrair na subsequente AFE; bem como o recurso à técnica de emparcelamento de itens quando a validade estrutural dos construtos não estava garantida.

Destaca-se ainda o estudo prévio de pressupostos relativos aos testes estatísticos utilizados para controlar os erros de tipo I e de tipo II, o que permitiu uma melhor adequação da discussão dos resultados obtidos. Para o controle do erro tipo II, a determinação a priori da dimensão mínima das amostras na realização dos testes estatísticos efetuados. Para o controle

do erro tipo I, a análise da homogeneidade de variâncias através dos grupos em análise, bem como da normalidade das variáveis, respectivamente antes da realização das análises de variância e das regressões. Para as regressões foram ainda utilizados outros testes de pressupostos. Mas no caso das análises de variância houve o cuidado de apresentar os resultados da Anova de Welch, os quais são robustos quando não verificado o pressuposto da homocedasticidade. Destaca-se ainda a apresentação de resultados relativos à magnitude de efeito e à potência estatística dos testes realizados.

Outra contribuição metodológica consistiu na articulação entre os dados quantitativos e qualitativos que permitiram aprofundar as questões de pesquisa, ao complementar, confrontar e apontar novas perspectivas que a compreensão do fenômeno investigado requer, possibilitando a dialeticidade entre as dimensões mais abrangentes e as mais singulares. Ademais, refletir sobre as implicações subjetivas, os sofrimentos psicossociais deflagrados a partir dos mecanismos excludentes numa perspectiva de busca de superação, de transformação da situação opressora a partir dos enfrentamentos individuais e coletivos fortalece o compromisso social da psicologia.

No atual cenário político brasileiro do governo atual, iniciado em janeiro de 2019 cujas primeiras medidas vêm sendo implantadas no ano em que esta tese está sendo finalizada, muitas conquistas históricas têm sido ameaçadas, cortes massivos em verbas destinadas aos serviços públicos essenciais, como a saúde e a educação, desmantelamento das instituições públicas, retrocesso na conquista de direitos das minorias sociais, acirramento das desigualdades sociais, pacote de reformas que expoliam os direitos sociais e trabalhistas, faz-se crucial fortalecer a luta pela garantia dos direitos já conquistados, renovar a esperança e levantar as bandeiras em favor das classes historicamente oprimidas.

Nesses tempos, em que há um grande desinvestimento em pesquisa científica no Brasil, as ciências humanas são questionadas quanto à relevância e efetividade de seus saberes, a educação pública, gratuita e de qualidade está ameaçada. Após duas décadas de expansão e democratização, ocorrem cortes massivos nas verbas das universidades públicas, os gastos com educação superior são contingenciados e considerados como fardos para os cofres públicos.

Estes retrocessos são sustentados por falsas construções ideológicas de que pesquisadores e estudantes não dão um retorno satisfatório do investimento público para a sociedade. Nessa direção, há também discursos ideológicos de ódio contra as minorias sociais, através dos quais o conservadorismo ganha força e se posiciona contra as políticas de

compensação histórica, ameaçando as conquistas de mulheres, negros, indígenas, pessoas com orientação sexual não hetero normativa, etc.

Dessa forma, a tão almejada democratização do Ensino Superior não está garantida, torna-se crucial fortalecer a luta pela efetivação da equidade no acesso, promover a sustentabilidade na permanência. Esta é uma empreitada que carrega muitas bandeiras e busca dar visibilidade aos grupos historicamente marginalizados de participação nas políticas públicas essenciais em uma país de desigualdades tão gigantescas.

Para tanto, as instituições de ensino superior pública, em particular, devem se reconfigurar para efetivar estes direitos, conforme necessidades de mudanças institucionais estruturais já apontadas, e a sociedade, em geral, deve empreender esforços para resistir a estes retrocessos que ameaçam a busca de políticas mais equânimes e promotoras de justiça social. Este processo é perpassado pela construção do saber, pelo seu compromisso social.

Assim, a partir desta tese, busca-se promover debates e publicar trabalhos científicos que divulguem os resultados de forma a fomentar discussões, reflexões, possibilidades de mudanças e intervenção. Parte-se do princípio de que a cultura acadêmica é produto da construção de todos os seus atores, gestores, funcionários, professores e estudantes, mesmo com poder de atuação e transformação diferenciados de cada um desses segmentos e, diante da necessidade de tensionar mudanças efetivas nas políticas educacionais. Dar visibilidade a estas temáticas faz-se fundamental para tensionar o campo de forças que reforça as desigualdades e assimetrias, portanto evidenciar e colocar em pauta as questões trazidas pela pobreza e seus consequentes é tarefa árdua, porém de essencial relevância.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Raimundo Luidi Santos de. **Assimetrias socioeconômicas e acesso ao ensino superior – um estudo da (des)elitização discente da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2013. Orientador: Prof. Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre.
- ACCORSSI, A. **Materializações do pensamento social sobre a pobreza**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Orientador: Helena Beatriz Kochenborger Scarparo.
- ACCORSSI, A., SCARPARO, H., & GUARESCHI, P. A naturalização da pobreza: reflexões sobre a formação do pensamento social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 536-546, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/07.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- ALLPORT, G. W. **The Nature of Prejudice**. New York: Perseus Books Group, 1979.
- ALMEIDA, Leandro *et al.* Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>>. Acesso em 28 jul. 2017.
- ALMEIDA, M. I.; DINIZ, A. M. **Adaptação ao ensino superior policial (ADESPOL)** (Relatório de Investigação – 2011). Lisboa: Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, 2012.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Cad. CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, Jan./Abr. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792007000100004>>. Acesso em: 10 Jun. 2017.
- ALPHONSE, Fritznel. **Análise do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) implementado pela UNICAMP no período de 2005-2014**. 379 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Orientador: Prof. Dr. Vicente Rodriguez.
- AMARAL, Wagner Roberto; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 818-835, dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400014>> . Acesso em 28 jul. 2017.
- ANDIFES, **Gênero, renda e raça na universidade brasileira**. Disponível em: <http://www.maxpressnet.com.br/Conteudo/1,860707,Genero_renda_e_raca_na_universidade_brasileira,860707,8.htm>. Acesso em: 09 set. 2019.
- ANDRADE, G. R. B.; VAITSMAN, J. Apoio social e redes: conectando solidariedade e Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.7, n.4, p. 925–934, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232002000400023>>. Acesso em: 12.mai. 2017.

ANGST, Rosana. Psicologia e resiliência: Uma revisão de literatura. **Psicologia Argumento**, [S. l], v. 27, n. 58, p. 253-260, nov. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20225/19509>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

ANSART, P. As humilhações políticas. *In*: MARSON, I; NAXARA, M. (Orgs.) **Sobre a humilhação: sentimentos, gestos e palavras**. Uberlândia: EDUFU, 2005.

ARAUJO, Adriana Castro; ANDRIOLA, Wagner Bandeira; COELHO, Afrânio de Araújo. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): Desempenho de bolsistas versus não bolsistas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e172839, 2018. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698172839>>. Acessos em 23 set. 2019.

ARAÚJO, Anne Caroline Costa. **A percepção discente sobre a Residência Universitária no Brasil e o programa auxílio moradia no Campus da UFC em Sobral**. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ARAÚJO, Ionete Eunice de. **Análise socioeconômica das qualidades de cotas para negros na Universidade de Brasília**. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia do Setor Público) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Orientador: Paulo Roberto Amorim Loureiro.

ARAUJO, Jair Cláudio Franco de; LEITE, Ligia Silva. Avaliação da política de apoio ao estudante desenvolvida pela UNIRIO: o Projeto de Bolsa Permanência. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 777-806, set. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000300009>>. Acesso em 28 jul. 2017.

ASSIS, Yérsia Souza de. **A experiência das ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe: os cursos de Direito e Medicina**. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Orientador: Frank Nilton Marcon.

ASSIS *et al.* As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 6, n. 4, p. 125-146, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n4p125>>. Acesso em 21 jul. 2017.

AUGUSTO, Amélia. Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. **Fórum Sociológico [Online]**, v. 24, 2014. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/sociologico/1073>>. Acesso: em 22 ago. 2019.

BANDEIRA, L.; BATISTA, A. S. Preconceito e discriminação como expressões da violência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 119-141, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11632.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERTOLINI, Julio; AMARAL, Alberto; ALMEIDA, Leandro. Os cursos de graduação podem compensar a falta de capital cultural e background de estudantes? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e185453, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945185453>>. Acesso em: 23 set. 2019.

BEZERRA, Talita Silva. **Vidas em trânsito:** juventude rural e mobilidade(s) pelo acesso ao ensino superior. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.: Profa. Dra. Jânia Perla Diógenes de Aquino.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das Trocas Simbólicas.** Introdução, Seleção e Organização: Sérgio Micele. Perspectiva: São Paulo, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Los herederos:** los estudiantes y la cultura. Siglo Veintiuno Editores: Buenos Aires, 2010.

BRANDAO, Juliana Mendanha; MAHFOUD, Miguel; GIANORDOLI-NASCIMENTO, Ingrid Faria. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 263-271, Ago. 2011. Acesso em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200014>>. Acesso em: 11 Jun. 2017.

BRANDÃO, Juliana Mendanha. **Resiliência: de que se trata?** o conceito e suas imprecisões. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Orientador: Miguel Mahfoud.

BRAGA, I. F. **Adolescência e maternidade:** analisando a rede social e o apoio social. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. **Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 01 abr.2016.

BRASIL. Ministério da educação (MEC). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 01 abr 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – 2011-2020. MEC, 2011. Disponível em <<http://rizomas.net/politicas-publicas-de-educacao/364-plano-nacional-de-educacao2011-2020-texto-completo-com-indice-de-metas.html>>. Acesso em: 30 out. 2016.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais - PNAEST. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2886.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa MEC nº 1, de 22 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, regulamenta a adesão de mantenedoras de instituições de ensino não gratuitas e dá outras providências. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/portaria_normativa_n01_22012010.pdf>. Acesso em 30 out. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.096/2007, de 24 de abril de 2007.** Institui o REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 01 ago. 2017.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil PNAEST. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2018.

BRASIL. **Decreto Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 14 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Imprensa Nacional, n. 191-A, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRITO, Patrícia Oliveira. **Indígena-mulher-mãe-universitária:** o estar-sendo estudante na UFRGS. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Bergamachi.

BROCCO, Ana Karina. “Aqui em casa a educação é muito bem-vinda”: significado do ensino superior para universitários bolsistas. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 98, n. 248, p. 94-109, jan./abr. 2017 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2780>. Acesso em: 09.set.2019.

CÂMARA, Andréa Esmeraldo. **Os modos de vida de Mulheres em situação de rua em Maracanaú.** 2019. 147 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza, 2019. Orientadora: Verônica Morais Ximenes.

CARDOSO, Hugo Ferrari; BAPTISTA, Makilim Nunes. Evidência de Validade para a Escala de Percepção do Suporte Social (Versão Adulta) - EPSUS-A: um Estudo Correlacional. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 946-958, Set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001352013>>. Acesso em: 09 set. 2019.

CARDOSO, João Batista Freitas; YAMAGUTI, Walter Haruki. Humor e preconceito na aparência: O riso na publicidade brasileira e as decisões do Conar. **Conexão - Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 16, n. 31, jan./jun. 2017, p. 243-254. Disponível em: <[http:// DOI 10.18226/21782687](http://DOI.10.18226/21782687)>. Acesso em: 03. Ago.2019.

CARRETEIRO, Teresa Cristina. Sofrimentos sociais em debate. **Psicologia USP**, v. 14, n. 3, p. 57-72, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642003000300006>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CASSANDRE, Marcio Pascoal; AMARAL, Wagner Roberto do; SILVA, Alexandre da. Eu, Alex, da etnia Guarani: o testemunho de um estudante indígena de administração e seu duplo pertencimento. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 934-947, dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1679-395146821>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. **Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro**. 2014. 215f. Tese (Doutorado em educação) - PUC, Goiás, Goiânia, 2014. Orientador: Prof. Dr. José Maria Baldino.

CAVALCANTI, Ivanessa Thaianne do Nascimento. **Existe diferencial de desempenho entre estudantes cotistas e não cotistas?** Uma análise da política de cotas na UFBA pelo *propensity score matching*. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Orientadora: Profa. Dra. Claudia Sá Malbouisson Andrade.

CEARÁ, Governo do Estado do. **Lei Nº 16.197, de 17 de janeiro de 2017**. Dispõe sobre a instituição do sistema de cotas nas instituições de ensino superior do estado do Ceará. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/134509037/doi-ce-18-01-2017-pg-1>>. Acesso em 30 jan. 2017.

CHAER, G; DINIZ, R.R.P.; RIBEIRO, E.A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/213758351/201-756-1-PB>>. Acesso em 30 jul. 2017.

CIAMPA, Antônio da C. **A estória do Severino e a estória da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CIDADE, E.C. **Estratégias psicossociais de enfrentamento à pobreza: um estudo sobre o fatalismo e a resiliência em pessoas residentes na zona rural brasileira**. 2019. 300f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

COHEN, J. A coefficient of agreement for nominal scales. **Educational and Psychological Measurement**, v.20, 37-46, 1960. Disponível em: <[Doi:10.1177/001316446002000104](https://doi.org/10.1177/001316446002000104)>. Acesso em: 08 jun. 2018.

CONCEIÇÃO, Caliane Costa dos Santos da; OLIVEIRA, Luiz Paulo Jesus de. **Juventudes rurais e a interiorização do ensino superior**. I Encontro Internacional de Cultura,

Linguagens e Tecnologia do Recôncavo. CECULT/UFRB, Santo Amaro, BA, 22 a 24 de março de 2017.

COSTA, Taline de Lima e. **Desigualdades educativas no acesso ao ensino superior: um estudo de caso sobre a democratização entre os *campi* da Unifesp.** 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <doi:10.11606/D.100.2016.tde-11122015-162241>. Acesso em 20 ago. 2017.

COSTA, Isabel Marinho da. **Concepções pedagógicas de Mediação: uma análise de teses e dissertações da BDTD (2000-2010).** 2013. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

COSTA, A. B. C.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S.H.; PAULA COUTO M. C. P.; HOHENDORFF J. (Eds.), **Manual de produção científica.** Porto Alegre, RS: Grupo A, 2014.

COSTA, S. G. A **permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil.** IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2011. 25 a 27 de novembro de 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/37031/>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

COSTELLO, A. B.; OSBORNE, J. W. Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, v. 10, n. 7, p. 1-8, 2005. Available from: <<http://pareonline.net/pdf/v10n7.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; POCAHY, Fernando Altair. Gênero, sexualidade e juventude(s): Problematizações sobre heteronormatividade e cotidiano escolar. **Civitas, Rev. Ciênc. Soc.**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 124-137, abr. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2018.1.28046>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

CRUZ, J.M. **Sentidos dos afetos das famílias em situação de pobreza acompanhadas pelo CRAS** 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Orientadora: Profa. Dra. Verônica Morais Ximenes.

CUESTA Marcelino *et al.* Datos perdidos y propiedades psicométricas en los tests de personalidad. **Anales de psicología**, v. 29, n. 1, p. 285-29, ene. 2013. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.137901>>. Acceso en: 05 ene. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/751/763>>. Acesso em: 01. mai. 2017.

CZERNIASKI, Lizandra Felippi. **Políticas públicas de democratização do ensino superior: um estudo sobre a ocupação das vagas nos cursos de graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – câmpus Francisco Beltrão.** 2014.111 f. Dissertação (Mestrado em

Políticas Públicas) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Mororó Silva.

DAMASIO, Bruno Figueiredo. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 11, n. 2, p. 213-228, ago. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2018.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

DELL'AGLIO, D.D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. **Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo, SP: Casa do psicólogo, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10. abr.2018.

DINIZ, A. M. Questionário de Integração Social no Ensino Superior (QISES). In: ALMEIDA, L. S.; SIMÕES, M. R.; GONÇALVES, M. M. (Coords.). **Adaptação, desenvolvimento e sucesso acadêmico dos estudantes do Ensino Superior: Instrumentos de avaliação**. ADPSICEDU, 2017. Disponível em: <<http://www.adipsieduc.pt/wpcontent/uploads/2014/12/9789899951716.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

DINIZ, A. M. **Escala de Integração Social no Ensino Superior** – Revista e Aumentada (EISES-R). Instrumento não publicado, 2009.

DINIZ, A. M; Pinto, M. S. Integração universitária e rendimento acadêmico. **Psicologia e Educação**, v. 4, n. 1, p. 43-56, 2005.

DINIZ, A. M. **A Universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico**. Lisboa: ISPA, 2005. Prefácio de L. S. Almeida.

DUARTE JÚNIOR, Nestor Gomes. **A assistência estudantil e as cotas sociais nas universidades estaduais do Nordeste: as faces do acesso ao direito**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social, Formação Profissional, Trabalho e Proteção Social; Serviço Social, Cultura e Relações) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ESTANISLAU, Aparecida; XIMENES, Verônica M. Vivências de Humilhação e Vergonha: uma análise psicossocial em contextos de pobreza. In: XIMENES, V.M. *et al* (Orgs.) **Implicações Psicossociais da Pobreza: Diversidades e Resistências**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

FABRIGAR, L. R. et al. Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, v. 4, i. 272299, 1999. Available from: <doi:10.1037/1082-989X.4.3.272>. Access on: 21 out. 2018.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

FERREIRA, Sandra Alberta. **Política de ação afirmativa:** compreendendo a dinâmica da in(ex)clusão na formação acadêmica de estudantes indígenas da UFT. 2013. 131 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Orientador Prof. Dr. Darcy Mitiko Mori Hanashiro.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

FIFE-SCHAW, C. Delineamento de questionário. *In:* BREAKWELL, G. M.; FIFE-SCHAW, C.; HAMMOND, S.; SMITH, J. A. **Métodos de Pesquisa em Psicologia.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

FIUZA, Patricia Jantsch; SARRIERA, Jorge Castellá. Motivos para adesão e permanência discente na educação superior a distância. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 33, n. 4, p. 884-901, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000400009>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

FORNELL, C.; LARCKER, D. F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, v. 18, p. 39-50, 1981. Disponível em: <doi:10.2307/3151312>. Acesso em: 06 out. 2018.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras.** Belo Horizonte: FONAPRACE, 2016.

FRAGOSO, A.; VALADAS, S. T. **Univers(al)idade - Estudantes "não tradicionais" no Ensino Superior:** Transições, Obstáculos e Conquistas. Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Acadêmico: Boas Práticas no Ensino Superior. Coimbra, 2018.

FRANCO, A. P. Ensino superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. *Jornal de políticas educacionais*, v. 4, p. 53-63, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15028>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Daniela Fonseca *et al.* Adaptação da Escala de Discriminação Quotidiana para Jovens Portugueses. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 28, n. 4, p.708-717, dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201528408>>. Acesso em: 15.abr.2017.

FRIEDRICH, Rafael. **Uma proposta de diálogo intercultural na formação de professores para alunos cotistas**. 2015. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Orientador: Prof. Dr. Valdo Barcelos.

FAUL, F. *et al.* Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. **Behavior Research Methods**, v. 41, p. 1149-1160, 2009. Available from: <doi:10.3758/BRM.41.4.1149>. Access on: 10 oct. 2018.

GATO, Jorge *et al.* Homofobia transatlântica: preconceito contra lésbicas e gays em Portugal e no Brasil. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 701-713, set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-14>. Acesso em: 24 out. 2018.

GATO, Jorge; CARNEIRO, Nuno Santos; FONTAINE, Anne Marie. Contributo para uma revisitação histórica e crítica do preconceito contra as pessoas não heterossexuais. **Crítica e Sociedade**, v. 1, n. 1, p.139-167, jan./jun. 2011.

GAULEJAC, V. As origens da vergonha. São Paulo: Via Lettera, 2006.

GILL, Rosalind. Análise de discurso *In*: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GRAEFF, Betina Alves. **A política de assistência estudantil na universidade federal: da escola pública para o ensino superior**. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Orientador: Prof. Dr. Francisco Arseli Kern.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. **Psicologia Clínico-comunitária**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2012.

GÓIS, João Bôscio Hora. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 743-768. set-dez, 2008.

GONÇALVES FILHO, J.M., Humilhação Social: um problema político para a Psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998.

GONÇALVES, T. R. *et al.* Avaliação de apoio social em estudos brasileiros: aspectos conceituais e instrumentos. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 3, p.1755–1769, 2012. Disponível em: <http://www.doi: 10.1590/S1413-81232011000300012>. Acesso em: 13 mai. 2016.

GREENE, J.; CARACELLI, V.; GRAHAM, W. Toward a conceptual framework for mixed methods evaluation designs. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 11, p. 259-274, 1989. Available from: <doi:10.3102/016237 37011003255>. Access on: 10 dec. 2018.

GRIEP R.H., *et al.* Validade de constructo de escala de apoio social do *Medical Outcomes Study* adaptada para o português no Estudo Pró-Saúde. **Cad. Saúde Pública**, v. 21, n. 3, p.

703-714. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2005000300004>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

GUARESCHI, P.A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

GUASTI, M. C. F. A. **Por trás dos muros da Universidade: Representações de estudantes sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) e sobre estudantes cotistas da UFES**. 2014. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000100003>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? **Psic Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-21, mai-ago. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, dez. 2012. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400015>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

HAIR, J.F. *et al* **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman. 2009.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas: usos e possibilidades**. Kinesis, v. 4, n. 2, p. 141-159, jul./dez. 1988.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth. **Ensaio semiótico sobre a vergonha**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

HAROCHE, C. Processos psicológicos e sociais de humilhação: o empobrecimento do espaço interior no individualismo contemporâneo. In MARSON, I.; NAXARA, M (Org). **Sobre a humilhação: sentimentos, gestos e palavras**. Uberlândia: EDUFU, 2005.

HILL *et al*. Consensual Qualitative Research: An Update. **Journal of Counseling Psychology**, v. 52, n.2, 2005. Available from: <DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.196>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

IBGE. **Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE - Coordenação de População e Indicadores sociais, 2018. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101551>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

INEP. **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - Ministério da Educação, 2019.

JEANRIE, Chantale; BERTRAND, Richard. Translating Tests with the International Test Commission's Guidelines: Keeping Validity in Mind. **European Journal of Psychological Assessment**, v. 15, i. 3, p. 277–283, 1999. Available from: <DOI: 10.1027//1015-5759.15.3.277>. Access in: 25 mai. 2018.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. *In*: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

JONES, J. M. **Racismo e Preconceito**. São Paulo: Editora da USP, 1973.

KOTLIARENCO, M. **Desarrollo Integral**: Algunas consideraciones sobre el Desarrollo cerebral. 2009. Disponible en: <www.resiliencia.cl/dintegr/>. Acceso en: 01 mar. 2018.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. Tese (Doutorado em serviço social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Suárez Maciel.

LAMERS, Juliana Maciel de Souza; SANTOS, Bettina Steren dos; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti. Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, e154730, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698154730>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

LANDIS J. R.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, v. 33, p. 159-174, 1977. Available from: <DOI:10.2307/2529310>. Access on: 08 jun. 2018.

LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

LA TAILLE, Y. O Sentimento de Vergonha e suas Relações com a moralidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 15, n. 1, p. 13-25, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a03v15n1.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2017.

LEITE, Janete L. Política de Assistência Estudantil: direito da carência ou carência de direitos? **SER Social**, v. 14, n. 31, p. 453-472, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/4052/6485>. Acesso em: 28 abr. 2017.

LESSA, Simone Elisa do Carmo. Assistência estudantil brasileira e a experiência da Uerj: entre a inovação e o atraso na atenção ao estudante. **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 155-175, jan/jun. 2017.

LIMA, Francisca Josélia Inocência de. **Gênero no percurso de vida dos estudantes do curso de pedagogia da UFC**. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade

Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.

LIMA, Maria Luciene Ferreira. **Políticas públicas no ensino superior: ações afirmativas na UFPB**. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Orientador: Rosa Maria Godoy Silveira.

LIMA JUNIOR, Paulo; SILVEIRA, Fernando Lang da; OSTERMANN, Fernanda. Análise de sobrevivência aplicada ao estudo do fluxo escolar nos cursos de graduação em física: um exemplo de uma universidade brasileira. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 1-10, mar. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11172012000100014>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

LIMA, M. E. O.; VALA, J. As Novas Formas de Expressão do Preconceito e do Racismo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 401-411, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2004000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 dez. 2017.

LITTLE *et al.* To Parcel or Not to Parcel: Exploring the Question, Weighing the Merit. **Structural Equation Modeling**, v. 9, n. 2, p.151–173, 2002. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15328007SEM0902_1>. Acesso em: 11 jan. 2019.

LOPREATO, C. S. R. O respeito de si mesmo: Humilhação e Insubmissão. In MARSON, I.; NAXARA, M (Org). **Sobre a Humilhação: Sentimentos, Gestos, Palavras**. Uberlândia: EDUFU, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2^a ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACIEL, Regimeire Oliveira. **Acesso e produção acadêmica de estudantes cotistas negros da Universidade Federal do Maranhão**.2014. 177 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Orientadora Profa. Dra. Teresinha Bernardo.

MAHENDRA, F.; MARIN, A. H. Ambiente familiar e desempenho escolar: uma revisão sistemática. **Psicologia da Educação**, v. 40, p. 41-57, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000100004&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 06 ago. 2016.

MARAFON, Nelize Moscon. **A Política de Assistência Estudantil na Educação Superior Pública: uma avaliação do Programa Bolsa Permanência da UFSC (2008-2013)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Orientadora: Profa. Dra. Ivete Simionatto.

MARINHO, Priscila Gonçalves. **O PNAES na UFC - Campus Fortaleza: uma avaliação do Programa de Assistência Estudantil ofertado na PRAE, no período de 2013-2017**. 2017. 234 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MARÔCO, J. **Análise estatística com o SPSS Statistics** (5a ed.). Pero Pinheiro: Report Number, 2015.

MAROTTI, J. *et al.* Amostragem em pesquisa clínica: tamanho da amostra. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, v. 20, n. 2, p.186-194, mai./ago. 2008 maio-2018. Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2012000100009>. Acesso em: 20 ago. 2019.

MARTÍN-BARO, Ignacio. Desafios e perspectivas da Psicologia Latino-Americana. *In*: GUZZO, R.; LACERDA JR, F. (Orgs.), **Psicologia Social para a América Latina**: o resgate da Psicologia da Libertação. Campinas: Editora Alínea, 2011.

MARTINI, A. F. **As cotas nas universidades públicas brasileiras**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Orientador Prof. Dr. Salvador Sandoval.

MAYORGA, Claudia Algumas contribuições do feminismo à psicologia social comunitária. **Athenea Digital**, v. 14, n. 1, p. 221-236. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.1089>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

McDONALD, R. P.; HO, M. R. Principles and practice in reporting structural equation analyses. **Psychological Methods**, v.7, p.64-82. 2002.

MENDES, Ana Gardênia Lima Martins; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Revisão Sistemática da Literatura (RSL) das Teses e Dissertações Produzidas Acerca dos Estilos de Aprendizagem. **Revista EducaOnline**, v. 9, n. 2, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=706&path%5B%5D=695>>. Acesso: em 10 set. 2017.

MENDONÇA, Francisco Wesley Oliveira. **Implicações psicossociais do preconceito e do racismo em estudantes africanos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Orientadora: Verônica Morais Ximenes.

MINAYO, Maria Emília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al* (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOHR, N. E. R. *et al.* A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 791-817, dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400013>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

MONTEIRO, Sílvia. Estudar e trabalhar, barreira ou oportunidade? Estudo comparativo entre estudantes trabalhadores e estudantes não trabalhadores. *In*: FRAGOSO, A.; VALADAS, S. T. **Univers(al)idade: Estudantes "não tradicionais" no Ensino Superior**: Transições, Obstáculos e Conquistas. Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Acadêmico: Boas Práticas no Ensino Superior. Coimbra, 2018.

MONTERO, Maritza. El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. **Psychosocial Intervention**, v. 13, n. 1, p. 5-19, 2004. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179817825001>>. Acceso en: 10 abr. 2017.

MOURA JR, James Ferreira. **Pobreza multidimensional e bem estar pessoal: um estudo acerca da vergonha e da humilhação**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Orientador: Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera.

MOURA JR, James Ferreira *et al.* Concepções de pobreza: um convite à discussão psicossocial. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, dez. 2014. Disponível em: <DOI: 10.9788/TP2014.2-06>. Acesso em: 15 dez. 2015.

MOURA JR, James Ferreira; SARRIERA, Jorge Castellá. Práticas de resistência à estigmatização da pobreza: caminhos possíveis. *In: XIMENES, V.M. et al (Orgs.) Implicações Psicossociais da Pobreza: Diversidades e Resistências*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43. 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70311216002>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

MURASAKI, Aryel Ken; GALHEIGO, Sandra Maria. Juventude, homossexualidade e diversidade: um estudo sobre o processo de sair do armário usando mapas corporais. **Cad. Ter. Ocup**, São Carlos, v. 24, n. 1, p. 53-68, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

NASCIMENTO, Carmen de Fátima de Mattos do. **Cotas sociais e reflexos na política de assistência estudantil**: estudo de caso da Universidade Federal de Pelotas. 2015.153 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015. Orientadora: Profa. Dra. Mara Rosange Acosta Medeiros.

NEPOMUCENO, B. *et al.* **Validação da Versão Reduzida da Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS)**. Artigo no prelo. Fortaleza, 2019.

NEPOMUCENO, B. *et al.* Bem Estar Pessoal e Sentimento de Comunidade: um estudo psicossocial da pobreza. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 11, n.1. p. 74-83, jan./jun. 2017. Disponível em: <DOI: 10.24879/2017001100100214>. Acesso em: 15 set 2019.

NOGUEIRA, C. **Interseccionalidade e Psicologia Feminista**. Salvador, Bahia: Editora Devires, 2017.

NOGUEIRA, Fernanda. **Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente**: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini.

NUNNALLY, J. C.; BERNSTEIN, I. H. **Psychometric theory** (3rd ed.). New York: McGraw-Hill, 1994.

O'CONNOR, B. P. SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. **Behavior Research Methods, Instruments, & Computers**, v. 32, p. 396-402. Disponível em: <doi:10.3758/BF03200807>. Acesso em: 07 dez. 2018.

OLIVEIRA, Ludmila Zaira Farnezi de. **Inserção e/ou exclusão do discente negro dos cursos da saúde da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM – campi Diamantina/MG**. 2013. 256 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde, Sociedade e Ambiente) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2013. Orientadora: Sílvia Regina Paes.

O'NEILL *et al.* Intersecção das desigualdades no ensino superior: teorização de classe e género através de uma perspectiva feminista e o olhar de Bourdieu. *In*: FRAGOSO, A.; VALADAS, S. T. **Univers(al)idade - Estudantes "não tradicionais" no Ensino Superior: Transições, Obstáculos e Conquistas**. Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Académico: Boas Práticas no Ensino Superior. Coimbra, 2018.

PALÁCIO, Paula da Paz. **Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues.

PAIM, Altair dos Santos; PEREIRA, Marcos Emanuel. Aparência física, estereótipos e discriminação racial. **Ciências & Cognição**, v. 16, n. 1, p. 002-018, 2011. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org> Acesso em: 20 jun. 2019.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698134242>. Acesso em: 28 jul. 2017.

PAUGAM, Serge. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais – uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. *In*: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

PAULA, Luis Roberto de. O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 795-810, dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000300008>. Acesso em: 28 jul. 2017.

PAULO, Maria Assunção Lima de. **A construção das identidades dos jovens rurais na relação com o meio urbano em um pequeno município**. 2010. 259 f. Tese de Doutorado (Pós-graduação em Sociologia), 2010. Orientadora: Profa. Dra. Maria de Nazareth Baudel Wanderley.

PEREIRA, Alexandre Severino *et al.* Fatores relevantes no processo de permanência prolongada de discentes nos cursos de graduação presencial: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 1015-1039, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000400009>. Acesso em: 28 jul. 2017.

PEREIRA, Joaquim Israel Ribas. **Análise do impacto da implantação das cotas na nota ENADE 2008**. 2013. 68f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Orientador: Professor Dr. Maurício Vaz Lobo Bittencourt.

PEREIRA, Cicero Roberto; SOUZA, Luana Elayne Cunha de. Fatores Legitimadores da Discriminação: Uma Revisão Teórica. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e322222>>. Acesso em: 10.Mai.2018.

PICOLOTTO, V. C. **Pobreza e desenvolvimento sob os paradigmas da renda e das capacidades: uma aplicação para a Grande Porto Alegre através dos indicadores *fuzzy***. 2006. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PRADO, Berenice Schelbauer do. **O ingresso no ensino superior público de egressos da educação básica pública: o sistema de cotas na Universidade Federal do Paraná**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Orientador: Ione Ribeiro Valle.

PULICI, Mythe de Bribean San Martin. **A Pesquisa Acadêmica sobre Ação Afirmativa no Brasil: um estudo conceitual das teses e dissertações no período entre 1987 e 2010**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Orientador: Prof. Dr. João Feres Junior.

QIZILBASH, M.; CLARK, A. The capability approach and fuzzy poverty measures: an application to the South African context. **Social Indicators Research**, Berlim, v. 74, p.103–139, 2005.

QUEIROZ *et al.* A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 299-320, mai./ago. 2015.

RAYMUNDO, Rosana S.; LEÃO, Marluce Auxiliadora Borges. Resiliência e educação: um Panorama dos Estudos Brasileiros. **Revista ciências humanas**, v. 7, n. 2, p. 76-98, 2014. Disponível em: <<http://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/158>>. Acesso em: 08 mai.2018.

RIBEIRO, Elisa Maria Barbosa de Amorim; PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Interação entre estudantes cotistas e não cotistas e sua influência na integração social e desempenho acadêmico na universidade. **Estud. psicol.** Natal, v. 22, n. 4, p. 401-411, dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20170041>> Acesso em: 11 ago. 2018.

RODRIGUEZ, M. S. E COHEN, S. Social Support. **Encyclopedia of Mental Healph**, v.1, 1960.

ROOKE, Mayse Itagiba. Aspectos conceituais e metodológicos da resiliência psicológica: uma análise da produção científica brasileira. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 671-687, jul. 2015. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812015000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 jul. 2017.

SANCHES, Rodrigo Ruiz. As políticas de assistência estudantil no Brasil. **Revista História, Movimento e Reflexão**, v. 2, n. 1, 2014. Disponível em:

<<http://revistadigital.unibarretos.net/index.php/historia/article/view/28/30>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

SANTOS, Jaqueline. **Acesso e permanência no curso de pedagogia da universidade federal da Bahia: um estudo sobre as estratégias dos estudantes oriundos das escolas públicas**. 2013. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Orientadora: Profa. Dra. Rosilda Arruda Ferreira.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES -2006-2012**. 2014. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Orientador: Ivone Martins de Oliveira.

SANTOS JUNIOR, Ronaldo Rosa dos. **Política de cotas para ingresso na educação superior pública: 10 anos na Universidade Estadual de Goiás (2005-2015)**. 2016. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. Orientador: Prof. Dr. José Maria Baldino.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009. Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética Exclusão/ Inclusão. *In*: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

SCHOONENBOOM, J; JOHNSON, R. B. How to Construct a Mixed Methods Research Design. **Köln Z Soziol**, s. 2, n. 69, p.107–131, 2017. Available from: <DOI 10.1007/s11577-017-0454-1>. Access on: 10 dec. 2018.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. Companhia das Letras: São Paulo, 2000.

SERAFIM, Nayara Katryne Pinheiro. **As representações sociais sobre o mérito: um estudo com estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Semiárido do Rio Grande do Norte**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Orientador: Prof. Dr. Diogo Henrique Helal.

SILVA, R. C. M.; MAINIER, F. B.; PASSOS, F. B. A contribuição da disciplina de introdução à engenharia química no diagnóstico da evasão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, p. 261-277. 2006. Disponível em: <DOI: 10.1590/S0104-40362006000200008>. Acesso em: 08 ago 2016.

SILVA, L. M. N. **Acesso e permanência na educação superior X exercício da maternagem**: entre trajetórias, representações e exigibilidade de políticas estudantis, 2019. 82f. Monografia (Bacharelado em Direito). Universidade Regional do Cariri, Crato, 2019. Orientadora: Prof.^a Dra. Cicera Nunes.

SILVA, G. Henrique Gomes da. **Equidade no acesso e permanência no ensino superior**: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados. 2016. 359 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Orientador: Prof. Dr. Ole Skovsmose.

SILVA, Jefferson Olivatto da. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 414-430, ago., 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000200009>>. Acesso: em 15 jul. 2017.

SILVA, L.B. *et al.* Apoio Social como modo de enfrentamento à pobreza. *In*: XIMENES, V. M. *et al* (Orgs.) **Implicações Psicossociais da Pobreza**: Diversidades e Resistências. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

SILVA, Noadia Iris da. **Letramento acadêmico e ações afirmativas**: percursos identitários de estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas em cursos da área de saúde da UEPE. 2016. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Orientadora: Profa. Dra Elizabeth Marcuschi.

SILVA, R. Augusto de Assis. **Quem tem medo do cotista?** Análise do rendimento de estudantes cotistas nos anos iniciais de graduação da Universidade Federal de Uberlândia. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Orientadora: Profa. Dra. Marili Peres Junqueira.

SILVA, Gilda Olinto. Capital Cultural, Classe e Gênero em Bourdieu. **INFORMARE - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, v. 1, n. 2, p.24-36, jul./dez. 1995.

SILVEIRA, Celeste. *et al.* Saúde Mental em estudantes do Ensino Superior: experiência da consulta de psiquiatria do Centro Hospitalar São João. **Acta Med Port**, v. 24, s. 2, p. 247-256, 2011. Disponível em: <www.actamedicaportuguesa.com>. Acesso em: 10 mai. 2019.

SINDURCA. **Nota do fórum das três**: dança dos números ou cinismo governamental? Crato,27-02-2018. Disponível em: <<http://www.sindurca.org.br/posts/236>>. Acesso em: 10. abr.2018.

SIQUEIRA, L. **Pobreza e Serviço Social**: diferentes concepções e compromissos políticos. São Paulo: Cortez, 2013.

SIQUEIRA, Ranyella de; CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. O conceito de estigma como processo social: uma aproximação teórica a partir da literatura norte-americana. **Imagonautas**, v. 2, n. 1, p. 92-113, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/127032>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SIQUEIRA, M. M. M. Construção e validação da Escala de Percepção de Suporte Social. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 2, p. 381–388, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000200021>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

SOLDERA, Lucas Martins. **Raízes da Vergonha**: um estudo psicossociológico sobre a vivência de trecheiros. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2011.

SOLDERA, Lucas Martins; HASHIMOTO, Francisco. Raízes da vergonha: um estudo psicossociológico sobre a vivência de trecheiros. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, p. 189-194, 2009.

SOUZA, Ivanise Melo de. **Ações afirmativas na educação superior a distância**: uma análise do impacto social do Sistema de Reserva de Vagas no curso de Pedagogia da UNIMONTES-UAB. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Orientadora: Profa. Dra. Raquel de Almeida Moraes.

SOUZA FILHO, Alípio. Existência, subjetividade e reconhecimento: O roubo da vida na discriminação do outro. **Cronos: R. Pós-Grad. Ci. Soc.**, Natal, v.13, n. 1, p. 89-98, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/5625/4539>>. Acesso em: 15 dez 2016.

SOUZA, G. M.; FICAGNA, L. R. D. A. Do preconceito à intolerância religiosa. **Revista EDUC**, Duque de Caxias, v. 3, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://http://unesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20171006092335.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

SUAZO, Lorenzo Pulgar. **Factores de resiliencia presentes en estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán**. 2010. 122 f. Tesis (Magister en Familia con Mención en Mediación Familiar) - Universidade del Bio Bio, Chillán, 2010. Profesor guia: Fernando Farías Olavarría.

TABOADA, Nina G.; LEGAL, Eduardo J.; MACHADO, Nivaldo. Resiliência: em busca de um conceito. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 104-113, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 abr. 2018.

TAJFEL, H. **Grupos Humanos e Categorias Sociais**. v. 1. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

THIOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cad. Pesq.** v. 49, p. 45-50, mai. 1984.

TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana Anita. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 89-110, mar. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000100005>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Edital 04/2019**. Processo Seletivo Unificado 2019.1. Disponível em <<http://www.prae.ufc.br/wp-content/uploads/2019/02/2019-prae-edital-04>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Edital 02/2018**. Programa Bolsa de Incentivo ao Desporto. Disponível em <<http://www.prae.ufc.br/category/editais-e-resultados/editais-2018/page/2>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário Estatístico da UFC 2017 – Base 2016**. Disponível em:
<http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2017_base_2016.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Disponível em <www.ufc.br/images/_files/a_universidade/plano_desenvolvimento_institucional/pdi_ufc_2013-2017-resultados.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. **Regimento interno do Núcleo Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico (NIAP)**. Universidade Regional do Cariri, Crato, 2018. Disponível em: <www.urca.br/novo/portal/docs/pdf/2019/PROEX/NIAP.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. **Edital nº 001/2018 – PROAE**. Programa de Bolsas de Estágio Extracurricular. Disponível em:
<<http://www.urca.br/novo/portal/index.php/component/content/article/5-localizacao/43484--editais-pro-reitoria-de-assuntos-estudantis-proae-2018>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. **Edital nº 01/2018 – PROAE**. Programa de Bolsas Residência Universitária. Disponível em:
<<http://www.urca.br/novo/portal/index.php/component/content/article/5-localizacao/43484--editais-pro-reitoria-de-assuntos-estudantis-proae-2018>>. Acesso em: 01 jan. 2018

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. **Edital N° 10/2017– GR**. Edital de Abertura das inscrições do Processo Seletivo Unificado 2018.1 – URCA, 2017a. Disponível em:
<http://cev.urca.br/cev/vestibular/pdf/20182/2062880_ edital-n10-2017-GR.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. **Resolução N° 01/2017-CONSUNI, de 22 de setembro de 2017**. Aprova o Programa de Ações Afirmativas da URCA. URCA, 2017b. Disponível em: <http://cev.urca.br/cev/vestibular/pdf/20182/2062880_ edital-n10-2017-GR.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021**. URCA, 2016. Disponível em: <<http://proplan.urca.br/portal/index.php/todos-os-documentos/category/2-plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>>.. Acesso em: 01 jan. 2018.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. **Resolução N° 030/2012 – CEPE**. Estabelece os critérios para concessão de bolsas nas modalidades do programa de bolsa universitária -

PBU, instituída pela Resolução N° 006/2012 – CONSUNI. URCA, 2012. Disponível em: <proae.urca.br/portal/docs/pdf/PBU-URCA.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

UPRICHARD, Emma; DAWNEY, Leila. Data Diffraction: Challenging Data Integration in Mixed Methods Research. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 13, n.1, p. 19–32, 2019. Available from: <DOI: 10.1177/1558689816674650>. Access on: 10 jul. 2019.

VALADAS, S. T.; PAULOS, L.; REVERS, S. A transição de estudantes não-tradicionais para o mercado de trabalho: gênero, idade, experiência e insegurança. *In*: FRAGOSO, A.; VALADAS, S. T. **Univers(al)idade - Estudantes "não tradicionais" no Ensino Superior: Transições, Obstáculos e Conquistas**. Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Acadêmico: Boas Práticas no Ensino Superior. Coimbra, 2018.

VALENTE, R R.; BERRY, B. J. L. Performance of Students Admitted through Affirmative Action in Brazil. **Latin American Research Review**, v. 52, n. 1, p. 18-34, 2017. Available from: <DOI: <https://doi.org/10.25222/larr.50>>. Access on: 15 jun. 2018.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico**. 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Orientadora: Profa. Dra. Vera Maria Ferrão Candau.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009.

VARGAS, Hustana Maria; COSTA DE PAULA, Maria de Fátima. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 16, n. 1, p. 149-163, mar. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000100008> Acesso em: 17 ago 2017.

VIEIRA, Bianca Machado Concolato. **Do escravismo às políticas de ações afirmativas: o negro cotista na Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

VIGOSTKI, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOSTKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WILLIAMS, D.R. *et al.* Racial Differences in Physical and Mental Health: Socioeconomic Status, Stress and Discrimination. **Journal of Health Psychology**, v. 2, n.3, p. 335-351, 1997. Available from: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/135910539700200305>>. Access on: 07 jan 2017.

XAVIER, Natacha Farias. **Processos de estigmatização e de enfrentamento à violência conjugal vivenciado por mulheres**. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Orientadora: Verônica Morais Ximenes.

XAVIER NETO, Jonas Vieira. **REUNI e políticas de assistência estudantil: a perspectiva estudantil sobre novas possibilidades na Universidade Federal do Ceará**. 2013. Monografia (Graduação em Administração) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Orientadora: Profa. Ms. Elidihara Trigueiro Guimarães.

XIMENES, V. M.; SILVA, A. M. S.; ESMERALDO FILHO, C. E.; CAMARA, A. E.; Clarindo, J. M. Sentimento de comunidade e pobreza rural no Nordeste, Norte e Sul do Brasil. **Subjetividades**, v. 19, p. 1-13, 2019. Disponível em: <<https://nucomufcsite.webnode.com.br/publica%C3%A7%C3%B5es/artigos/>>. Acesso em 29 out. 2019.

XIMENES, Verônica Morais, *et al.* 2019. Modos de vida de jovens em contextos rurais: o que temos a dizer sobre isso? *In: COLAÇO et al. (orgs.). Juventudes em movimento: experiências, redes e afetos*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2019.

XIMENES, V. M.; CIDADE, E. C. Juventude e pobreza: Implicações psicossociais do fatalismo. **Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, v. 50 n. 1, p. 128-136, 2016. Disponível em: <<https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/77>>. Acesso em: 08 set. 2019.

XIMENES, V. M. *et al.* Pobreza multidimensional e seus aspectos subjetivos em contextos rurais e urbanos nordestinos. **Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 146-156, abr./ jun. 2016. Disponível em: DOI: 10.5935/1678-4669.20160015 Acesso em 08 set. 2019.

XIMENES, Verônica Morais, *et al.* Pesquisa e intervenção a partir da realidade social – Desvelar das implicações psicossociais da pobreza. *In: STELLA, C. (Org.) Psicologia Comunitária: contribuições teóricas, encontros e experiências*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

XIMENES, V. M.; MOURA JR, J. F. Psicologia Comunitária e comunidades rurais do Ceará: caminhos, práticas e vivências em extensão universitária. *In: LEITE, J. F.; DIMENSTEIN, M. (Orgs.) Psicologia e contextos rurais*. Natal: EDUFRN, 2013.

YAZBEK, M.C. (2012) Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serviço Social e Sociedade**, v. 110, p. 288-322. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282012000200005>>. Acesso em: 01.fev. 2017.

ZAGO, Nadir. Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216404>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Periódico Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

ZAVALETA, R.D. The Ability to go about without Shame: A proposal for internationally comparable indicators of shame and humiliation. **OPHI Working Paper**. n. 3, 2007.
Available from: <<http://www.ophi.org.uk/working-paper-number-03/>>. Access on: 08 abr. 2017.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO *ON-LINE*

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS DA POBREZA NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS CEARENSES

Olá, você está sendo convidado a participar da pesquisa de doutorado intitulada IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS DA POBREZA NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO CEARÁ, realizada pela discente MÁRCIA KELMA DE ALENCAR ABREU do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal, sob orientação da professora Dra. Verônica Morais Ximenes. Sua participação é muito importante, pois a temática possui relevância para o meio acadêmico, sendo geradora de informações que poderão ser utilizadas para debates e reflexões sobre a permanência dos alunos que vivenciam contextos de pobreza nas universidades públicas cearenses.

É necessário que você leia o termo abaixo para dar prosseguimento à pesquisa.

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Ir para a pergunta 1.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

1. Você aceita e concorda com o termo acima? *
() Sim, aceito e concordo. Responda ao questionário na Sessão 3. Ir para a pergunta 2.
() Não. Você não poderá participar da pesquisa. Pare de preencher este formulário.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

DADOS PESSOAIS

1. Idade: _____

2. Gênero: _____

3. Como você se autodeclara?

- () Branco
() Pardo

- Preto
- Amarelo
- Indígena

4. Universidade:

- UFC
- URCA

5. Curso de graduação: _____

6. Ano de ingresso no curso de graduação atual: _____

7. Nota de acesso ao Ensino Superior: _____

8. É a primeira vez que frequenta o Ensino Superior?

- Sim
- Não

9. O curso em que se inscreveu foi a sua 1ª opção?

- Sim
- Não

10. Como você ingressou na Universidade?

- Vestibular da URCA
- UFC Cotas sociais (egresso de escola pública)
- UFC Cotas sociais (egresso de escola pública e renda familiar)
- UFC Cotas sociais (egresso de escola pública e renda familiar) e cotas raciais
- UFC Cotas para deficientes físicos
- UFC Ampla concorrência
- Transferência de outra universidade/faculdade

EDUCAÇÃO

11. Quantos anos seu pai estudou? _____

12. Quantos anos sua mãe estudou? _____

13. Na sua família, alguém já frequentou o ensino superior?

Sim

Não

14. Em que escola você concluiu o Ensino Médio?

Escola pública estadual, frequentei cursinho pré-vestibular

Escola pública estadual, não frequentei cursinho pré-vestibular

Escola pública federal, frequentei cursinho pré-vestibular

Escola pública federal, não frequentei cursinho pré-vestibular

Escola particular, frequentei cursinho pré-vestibular

Escola particular, não frequentei cursinho pré-vestibular

Parte em escola pública, outra parte em escola particular

Outro:

15. Você participa de que tipo de bolsa na Universidade?

Extensão

Pesquisa

Monitoria

Assistência Estudantil

Iniciação à Docência

PET

PIBID

Outro tipo de bolsa

Não possuo bolsa

Outro:

16. Como está o seu rendimento acadêmico?

Estou muito satisfeito com meu rendimento

Estou satisfeito com meu rendimento

Estou insatisfeito com meu rendimento

Estou muito insatisfeito com meu rendimento

Outro:

17. Qual o fator principal de influência no seu rendimento?

- Conhecimentos prévios à entrada na Universidade
- Participação em grupos de estudo
- Programas de apoio pedagógico
- Apoio entre colegas
- Dedicção de horas de estudo em casa
- Aproveitamento das aulas e atividades didáticas

HABITAÇÃO

18. A sua residência é:

- Ocupação
- Cedida
- Alugada
- Própria
- Residência universitária

19. De que tipo de região você vem?

- Urbana
- Rural

20. A entrada no Ensino Superior implicou em uma mudança de residência?

- Sim
- Não

21. Nesse momento, você mora com:

- Numa residência universitária
- Numa casa com outros estudantes
- Sozinho/a
- Com familiares
- Outro

22. Assinale quais dos recursos sua residência possui:

Marque todas que se aplicam.

- Televisão
- Telefone
- Rádio
- Bicicleta
- Moto
- Carro
- Geladeira
- Fogão
- Computador

22 A - De acordo com a resposta da questão anterior, assinale a quantidade de bens duráveis:

- De 1 a 4 bens duráveis
- 5 ou mais bens duráveis

TRABALHO E RENDA

23. Atualmente, você está exercendo algum tipo de trabalho remunerado?

- Tenho emprego remunerado em tempo integral.
- Tenho emprego remunerado em tempo parcial.
- Tenho bolsa acadêmica remunerada.
- Não tenho remuneração.

24. Você está tendo dinheiro suficiente para as despesas mais importantes durante o Ensino Superior?

- Sim
- Não

25. Qual o valor aproximado da sua renda pessoal?

- Até R\$ 159,00
- De R\$ 159,00 até R\$ 238,50
- De R\$ 238,50 até R\$ 477,00
- De R\$ 477,00 até R\$954,00
- Mais de R\$ 954,00
- Sem rendimento

26. Qual o valor aproximado da sua renda familiar (somatório da sua renda com a renda das pessoas que moram com você)?

- Menos de 1 Salário Mínimo
- Entre 1 e 2 Salários Mínimos
- Entre 3 e 4 Salários Mínimos
- Entre 4 e 5 Salários Mínimos
- Mais de 5 Salários Mínimos

27. Você já precisou pedir dinheiro para poder comprar material na Universidade?

- Sim
- Não

SAÚDE

28. Você consegue atendimento médico ou de outros profissionais da saúde quando precisa?

- Nunca
- Poucas vezes
- Frequentemente
- Sempre ou quase sempre

29. Você deixou de utilizar algum serviço de saúde por não ter dinheiro para pagar o transporte?

- Sim
- Não

30. Quantas refeições você costuma fazer por dia?

- Uma
- Duas
- Três
- Quatro ou mais

31. Normalmente, onde você faz a maior parte das suas refeições?

- Na sua residência
- No restaurante universitário

- Na casa de amigos
- Em restaurantes
- Outros

ESCALA DE VERGONHA E HUMILHAÇÃO

32. Humilharam você:

Marque todas que se aplicam.

- Por sua cor ou sua etnia?
- Por seu local de moradia?
- Por ser homem ou mulher?
- Por sua orientação sexual?
- Por sua idade?
- Por alguma deficiência?
- Por alguma doença?
- Por sua religião?
- Por sua renda?
- Por sua escolaridade?
- Outro

32A. Se você marcou outro na questão anterior, especifique o motivo:

33. Você acredita que a falta de dinheiro prejudica:

Marque todas que se aplicam.

- Ser atendido nos serviços públicos
- Conseguir emprego
- Entrar nas escolas
- Entrar na universidade

ESCALA DE SUPORTE SOCIAL

QUANDO VOCÊ PRECISA, PODE CONTAR COM ALGUÉM QUE... (Responda das questões 34 a 45)

34. Empréstimo de algo que você precisa:

- 0-Nunca
- 1-Poucas Vezes
- 2-Frequentemente
- 3-Sempre ou quase sempre

35. Dê sugestões sobre seu futuro:

- 0- Nunca
- 1- Poucas Vezes
- 2- Frequentemente
- 3- Sempre ou quase sempre

36. Ouve com atenção seus problemas:

- 0- Nunca
- 1- Poucas Vezes
- 2- Frequentemente
- 3- Sempre ou quase sempre

37. Empréstimo de dinheiro a você:

- 0- Nunca
- 1- Poucas Vezes
- 2- Frequentemente
- 3- Sempre ou quase sempre

38. Oriente suas decisões:

- 0- Nunca
- 1- Poucas Vezes
- 2- Frequentemente
- 3- Sempre ou quase sempre

39. Compreenda suas dificuldades:

- 0- Nunca
- 1- Poucas Vezes

- 2- Frequentemente
- 3 -Sempre ou quase sempre

40. Substitua você em tarefas que não pode realizar no momento:

- 0- Nunca
- 1- Poucas Vezes
- 2- Frequentemente
- 3 -Sempre ou quase sempre

41. Esclareça suas dúvidas:

- 0- Nunca
- 1- Poucas Vezes
- 2- Frequentemente
- 3 -Sempre ou quase sempre

42. Esteja ao seu lado em qualquer situação:

- 0- Nunca
- 1- Poucas Vezes
- 2- Frequentemente
- 3 -Sempre ou quase sempre

43. Forneça alimentação quando você precisa:

- 0- Nunca
- 1- Poucas Vezes
- 2- Frequentemente
- 3 -Sempre ou quase sempre

44. Ajude você a resolver um problema prático:

- 0- Nunca
- 1- Poucas Vezes
- 2- Frequentemente
- 3 -Sempre ou quase sempre

45. Preocupa-se com você:

- 0- Nunca
- 1- Poucas Vezes
- 2- Frequentemente
- 3 -Sempre ou quase sempre

ESCALA DE INTEGRAÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR (EISES-R):

Esta escala avalia a sua adaptação ao novo contexto social de vida desde que ingressou no Ensino Superior. Por favor, responda às declarações que se seguem (46 a 75), assinalando abaixo até que ponto está de acordo com elas.

46. Tenho me sentido desapontado(a) com os meus amigos (que não são do meio universitário) nessa minha vida de estudante.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

47. Não costumo fazer perguntas aos professores porque tenho medo de passar vergonha.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

48. Tem sido difícil adaptar-me ao novo cotidiano que me trouxe o Ensino Superior.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

49. Os meus amigos (que não são do meio universitário) têm me procurado nesse período de Ensino Superior.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

50. Sempre tive dificuldade em falar com os professores.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

51. Tenho me sentido desapontado com os meus colegas de Ensino Superior.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

52. Os meus pais (ou responsáveis) não percebem os problemas desta minha vida de estudante.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

53. Tenho me sentido abatido(a) nesse período de Ensino Superior.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo

- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

54. Tenho tido dificuldades em criar um grupo de colegas nessa minha vida de estudante.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

55. Tenho procurado a compreensão da minha família para os problemas dessa minha vida de estudante.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

56. Tenho tido dificuldade em falar com os professores fora da sala de aula.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

57. Tenho me divertido nesse período de Ensino Superior.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

58. Os meus amigos (que não são do meio universitário) têm se preocupado comigo nessa minha vida de estudante.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

59. Tenho me sentido sozinho(a) nesse período de Ensino Superior.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

60. Nesse período de Ensino Superior, tenho recorrido aos meus pais (ou responsáveis) para me ajudar a resolver problemas pessoais.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

61. Não tenho tido oportunidade de falar nas aulas com os professores.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

62. Às vezes me sinto desesperado(a) nesta minha vida de estudante.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

63. Nesse período de Ensino Superior, tenho contado com os meus pais (ou responsáveis) quando me sinto desanimado(a).

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

64. Apesar de estar no Ensino Superior continuo a me sentir próximo dos meus amigos (que não são do meio universitário).

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

65. Tenho me sentido inibido(a) em fazer questionamentos aos professores nessa minha vida de estudante.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

66. Tenho me sentido insatisfeito com os meus pais (ou responsáveis) nesse período de Ensino Superior.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

67. Às vezes me sinto deprimido(a) nessa minha vida de estudante.

- 1- Discordo totalmente

- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

68. Tenho contado com os meus amigos (que não são do meio universitário) para me apoiar nessa minha vida de estudante.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

69. Tenho me sentido pouco à vontade com os meus colegas nessa minha vida de estudante.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

70. Às vezes sinto vontade de chorar nessa minha vida de estudante.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

71. Nesse período de Ensino Superior tenho contado com os meus amigos (que não são do meio universitário) quando me sinto desanimado(a).

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

72. Tenho tido momentos, nessa minha vida de estudante, em que me sinto prestes a perder o controle.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

73. A minha família tem-me dado o apoio que preciso nestes tempos de Ensino Superior

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

74. Tenho me sentido irritável nesse período de Ensino Superior.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

75. Tem sido difícil relacionar-me com os meus professores nessa minha vida de estudante.

- 1- Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Nem concordo, nem discordo
- 4 - De acordo
- 5 - Totalmente de acordo

ESCALA DE DISCRIMINAÇÃO QUOTIDIANA

No seu dia a dia atual, por favor, indique com que frequência ocorrem algumas das seguintes situações, com base na seguinte escala: (Responda da questão 76 a 87)

76. As pessoas insultam você:

- 0 – Nunca (Nunca)
- 1 – Raramente (Menos de 1 Vez/ano)
- 2 – Poucas vezes (Algumas vezes/ANO)
- 3 – Algumas vezes (Algumas vezes/MÊS)
- 4 – Muitas vezes (Pelo menos 1 Vez/SEMANA)
- 5 – Quase sempre (Quase todos os DIAS)
- Outro:

77. As pessoas agem como se pensassem que você não é inteligente.

- 0 – Nunca (Nunca)
- 1 – Raramente (Menos de 1 Vez/ano)
- 2 – Poucas vezes (Algumas vezes/ANO)
- 3 – Algumas vezes (Algumas vezes/MÊS)
- 4 – Muitas vezes (Pelo menos 1 Vez/SEMANA)
- 5 – Quase sempre (Quase todos os DIAS)
- Outro:

78. Você é tratado(a) com menos simpatia do que as outras pessoas.

- 0 – Nunca (Nunca)
- 1 – Raramente (Menos de 1 Vez/ano)
- 2 – Poucas vezes (Algumas vezes/ANO)
- 3 – Algumas vezes (Algumas vezes/MÊS)
- 4 – Muitas vezes (Pelo menos 1 Vez/SEMANA)
- 5 – Quase sempre (Quase todos os DIAS)
- Outro:

79. As pessoas agem como se pensassem que você é desonesto.

- 0 – Nunca (Nunca)
- 1 – Raramente (Menos de 1 Vez/ano)
- 2 – Poucas vezes (Algumas vezes/ANO)
- 3 – Algumas vezes (Algumas vezes/MÊS)
- 4 – Muitas vezes (Pelo menos 1 Vez/SEMANA)
- 5 – Quase sempre (Quase todos os DIAS)

() Outro:

80. Você é tratado(a) com menos respeito do que as outras pessoas.

- () 0 – Nunca (Nunca)
- () 1 – Raramente (Menos de 1 Vez/ano)
- () 2 – Poucas vezes (Algumas vezes/ANO)
- () 3 – Algumas vezes (Algumas vezes/MÊS)
- () 4 – Muitas vezes (Pelo menos 1 Vez/SEMANA)
- () 5 – Quase sempre (Quase todos os DIAS)
- () Outro:

81. As pessoas agem como se tivesse algo errado com você.

- () 0 – Nunca (Nunca)
- () 1 – Raramente (Menos de 1 Vez/ano)
- () 2 – Poucas vezes (Algumas vezes/ANO)
- () 3 – Algumas vezes (Algumas vezes/MÊS)
- () 4 – Muitas vezes (Pelo menos 1 Vez/SEMANA)
- () 5 – Quase sempre (Quase todos os DIAS)
- () Outro:

82. As pessoas ameaçam ou provocam você.

- () 0 – Nunca (Nunca)
- () 1 – Raramente (Menos de 1 Vez/ano)
- () 2 – Poucas vezes (Algumas vezes/ANO)
- () 3 – Algumas vezes (Algumas vezes/MÊS)
- () 4 – Muitas vezes (Pelo menos 1 Vez/SEMANA)
- () 5 – Quase sempre (Quase todos os DIAS)
- () Outro:

83. As pessoas agem como se fossem melhores do que você.

- () 0 – Nunca (Nunca)
- () 1 – Raramente (Menos de 1 Vez/ano)
- () 2 – Poucas vezes (Algumas vezes/ANO)
- () 3 – Algumas vezes (Algumas vezes/MÊS)

- 4 – Muitas vezes (Pelo menos 1 Vez/SEMANA)
- 5 – Quase sempre (Quase todos os DIAS)
- Outro:

84. Em lojas, restaurantes, ou em outros serviços, você é menos bem atendido(a) do que as outras pessoas.

- 0 – Nunca (Nunca)
- 1 – Raramente (Menos de 1 Vez/ano)
- 2 – Poucas vezes (Algumas vezes/ANO)
- 3 – Algumas vezes (Algumas vezes/MÊS)
- 4 – Muitas vezes (Pelo menos 1 Vez/SEMANA)
- 5 – Quase sempre (Quase todos os DIAS)
- Outro:

85. As pessoas agem como se tivessem medo de você.

- 0 – Nunca (Nunca)
- 1 – Raramente (Menos de 1 Vez/ano)
- 2 – Poucas vezes (Algumas vezes/ANO)
- 3 – Algumas vezes (Algumas vezes/MÊS)
- 4 – Muitas vezes (Pelo menos 1 Vez/SEMANA)
- 5 – Quase sempre (Quase todos os DIAS)
- Outro:

86. As pessoas tratam você de uma forma negativa por acharem que você parece com uma pessoa do sexo oposto.

- 0 – Nunca (Nunca)
- 1 – Raramente (Menos de 1 Vez/ano)
- 2 – Poucas vezes (Algumas vezes/ANO)
- 3 – Algumas vezes (Algumas vezes/MÊS)
- 4 – Muitas vezes (Pelo menos 1 Vez/SEMANA)
- 5 – Quase sempre (Quase todos os DIAS)
- Outro:

87. De acordo com as respostas anteriores, nas afirmações em que você assinalou pelo menos “poucas vezes/ algumas vezes por ano” (número 2, 3, 4 ou 5), mencione na lista seguinte qual considera ser o principal motivo para essas situações. Assinale a opção que parece mais adequada a você:

Marque todas que se aplicam.

- Nacionalidade
- Sexo/Gênero (masculino, feminino, transgênero)
- Etnia ou Raça
- Idade
- Religião
- Altura
- Peso
- Outro aspecto da aparência física
- Orientação sexual (real ou presumida/atribuída por outros/as)
- Nível económico
- Nível educacional
- Condição ou problema físico.
- Condição ou problema mental.
- Outro.

87a. Caso tenha respondido à opção "condição ou problema físico", especifique qual.

87b. Caso tenha respondido à opção "condição ou problema mental", especifique qual.

87c. Caso tenha respondido à opção "outros", especifique qual.

87d. Com base no motivo (característica) assinalado, mencione se esta se refere a você mesmo(a), ou aos seus “adultos cuidadores” (pai, mãe ou outras pessoas com quem vive e que são responsáveis por você), ou a amigos/as próximos/as.

Marque todas que se aplicam.

- De você mesmo/a
- De algum/a dos/as seus adultos cuidadores (mãe, pai, outros)
- De amigos/as próximos/as

Você gostaria de participar das entrevistas individuais, etapa qualitativa da pesquisa?

Sim

Não

Você gostaria de indicar algum colega cotista da UFC ou estudante da URCA para responder o questionário da pesquisa? Por favor, escreva o nome dele abaixo, com e-mail e/ou telefone.

MUITO OBRIGADA, A SUA PARTICIPAÇÃO FOI MUITO IMPORTANTE PARA A PESQUISA!!!

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – ETAPA QUALITATIVA

DADOS PESSOAIS

Curso:

Idade:

Qual o ano de ingresso?

Forma de ingresso:

Escola de ingresso:

UNIVERSIDADE

Como foi sua caminhada até chegar na Universidade?

Como você se sente em ser um estudante universitário? E a sua família, o que pensa sobre isso?

Como está seu desempenho acadêmico?

ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA

Como está sendo sua permanência na universidade?

Quais facilidades e dificuldades você tem encontrado?

Como você está buscando superar essas dificuldades?

SUPORTE SOCIAL

Você tem recebido algum apoio de alguma pessoa ou da instituição? Que tipo de apoio?

Você é bolsista?

Você trabalha fora da Universidade? Como faz para mediar trabalho e estudo?

MERITOCRACIA E COTAS

O que você pensa sobre a(s) frase(s):

“O vestibular não deve privilegiar ninguém. Pobres e ricos são iguais e tem a mesma capacidade”.

“[...] o nível da educação está tão baixo que o professor não precisa se qualificar mais para dar aula, já que a maioria dos cotistas são negros, pobres, sem cultura e sem leitura, são analfabetos funcionais.”

RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

Como você vê a sua convivência com os colegas de sala de aula?

E com os professores?

SOBRE O SISTEMA DE COTAS (PARA OS ESTUDANTES DA UFC)

Você é cotista? No cotidiano da Universidade, você se identifica OU NÃO como cotista? Por quê?

Qual o seu sentimento ao se autodeclarar um estudante cotista?

Considera que há diferenciação entre os estudantes das cotas sociais e das cotas raciais?

Você acredita que os estudantes cotistas são discriminados?

PRECONCEITO/ DISCRIMINAÇÃO/ VERGONHA E HUMILHAÇÃO

Já observou atitudes preconceituosas na universidade? Fale um pouco sobre essas situações?

O que você pensa sobre a(s) frase(s):

“Às vezes eu fico triste porque as pessoas que são da nossa turma, a gente convive o tempo inteiro e passam pela gente e nem falam.”

“(…) não tem como a gente ser amiga desse pessoal, nos lugares em que eles nos convidam pra sair, eles gastam em uma noite o valor da nossa bolsa que nos sustenta o mês inteiro”.

O que você pensa sobre essa situação: “Certa vez uma aluna entrou na sala vestida com short e sandália, tipo havaiana. Uma outra estudante comentou com uma colega: não sei como este pessoal tem coragem de se vestir desse jeito?”

O que você acredita que causa essas situações? As pessoas sempre as percebem quando a vivenciam ou, mesmo percebendo, não dão importância porque já é habitual?

Você já vivenciou alguma situação em que se sentiu envergonhado/constrangido/humilhado na Universidade?

Fale sobre o tipo de discriminação vivenciada (conforme apontado no questionário).

APÊNDICE C – TCLE – QUESTIONÁRIO ON LINE (ETAPA QUANTITATIVA)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de doutorado intitulada **IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS DA POBREZA NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO CEARÁ**, que está sendo realizada pela discente **MÁRCIA KELMA DE ALENCAR ABREU** do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal, sob orientação da professora Dra. Verônica Morais Ximenes, cujo objetivo principal é analisar como as implicações psicossociais da pobreza impactam na permanência dos estudantes das universidades públicas cearenses. Você não deve participar contra a sua vontade.

Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. No caso específico de sua participação, esta consiste em responder a um questionário on-line, cujas questões serão lidas e respondidas por você mesmo, que deverá assinalar as respostas, serão 88 itens, a maioria deles com opções de múltipla escolha, cujo tempo aproximado de duração para resposta do instrumento completo será de, aproximadamente, quinze minutos.

Você poderá desistir de participar a qualquer momento e poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade. Você não receberá nenhuma recompensa financeira para participar da pesquisa. A identificação de todos os envolvidos será mantida em segredo e as informações levantadas serão utilizadas exclusivamente para essa pesquisa, sendo manipuladas apenas pela pesquisadora e sua orientadora. Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa.

A pesquisa possui os seguintes benefícios: a temática possui relevância para o meio acadêmico, sendo geradora de informações que poderão ser utilizadas para debates e reflexões sobre a permanência dos alunos que vivenciam contextos de pobreza nas universidades públicas cearenses. Os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa. Poderá haver riscos ou desconfortos causados pela pesquisa, pois algumas perguntas podem causar constrangimento em algumas pessoas. No entanto, isso poderá ser sanado com a interrupção imediata da coleta de informações e, caso necessário, será realizado apoio psicológico pela pesquisadora e sua orientadora, já que ambas são psicólogas.

Somente após devidamente esclarecido (a) e ter entendido o que foi explicado, deverá assinalar que aceita e concorda com o termo na opção baixo, caso não aceite não poderá participar da pesquisa. Endereço do responsável pela pesquisa: Nome: Márcia Kelma de

Alencar Abreu Instituição: Departamento de Psicologia Endereço: Av. Universidade, 2762, Benfica, CEP: 60020-180 Telefones para contato: 33667729. E-mail: kelmabreu@yahoo.com.br

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

APÊNDICE D – TCLE - ETAPA QUALITATIVA (ENTREVISTA)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de doutorado intitulada **IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS DA POBREZA NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO CEARÁ**, que está sendo realizada pela discente **MÁRCIA KELMA DE ALENCAR ABREU** do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal, sob orientação da professora Dra. Verônica Moraes Ximenes, cujo objetivo principal é analisar como as implicações psicossociais da pobreza impactam na permanência dos estudantes das universidades públicas cearenses.

Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

No caso específico de sua participação, o pesquisador realizará uma entrevista, onde serão apresentadas perguntas, entre quinze a vinte itens, e você responderá de forma livre. O tempo aproximado de duração para resposta do instrumento completo será de, aproximadamente, trinta a quarenta minutos.

A entrevista será realizada em uma das salas da Universidade em que você estuda, a ser previamente combinado, em um local silencioso e reservado com antecedência para essa finalidade, de forma a garantir o sigilo das informações. Caso não seja possível a realização presencial, será realizada *on line*, porém com os critérios que garantem o sigilo. O horário também será previamente acordado e agendado. A entrevista será gravada em áudio para potencializar o aproveitamento das informações.

Você poderá desistir de participar a qualquer momento e poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade. Você não receberá nenhuma recompensa financeira para participar da pesquisa.

A identificação de todos os envolvidos será mantida em segredo e as informações levantadas serão utilizadas exclusivamente para essa pesquisa, sendo manipuladas apenas pela pesquisadora e sua orientadora. Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa.

A pesquisa possui os seguintes benefícios: a temática possui relevância para o meio acadêmico, sendo geradora de informações que poderão ser utilizadas para debates e reflexões

sobre a permanência dos alunos que vivenciam contextos de pobreza nas universidades públicas cearenses. Os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa.

Poderá haver riscos ou desconfortos causados pela pesquisa, pois algumas perguntas podem causar constrangimento em algumas pessoas. No entanto, isso poderá ser sanado com a interrupção imediata da coleta de informações e, caso necessário, será realizado apoio psicológico pela pesquisadora e sua orientadora, já que ambas são psicólogas.

Somente após devidamente esclarecido (a) e ter entendido o que foi explicado, deverá rubricar todas as páginas desse documento e assinar a última página. Este procedimento deverá ser realizado pelo pesquisador e pelo participante da pesquisa e o documento será emitido em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o participante da pesquisa.

Endereço do responsável pela pesquisa:

<p>Nome: Márcia Kelma de Alencar Abreu Instituição: Departamento de Psicologia Endereço: Av. Universidade, 2762, Benfica, CEP: 60020-180 Telefones para contato: 33667729. E-mail: kelmabreu@yahoo.com.br</p>

<p>ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).</p>

<p>O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.</p>

O abaixo assinado _____
 _____, _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e

recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Nome do participante da pesquisa

Data

Assinatura

Marcia Kelma de Alencar Abreu (pesquisadora)

Data

Assinatura

APÊNDICE E – QUADRO SÍNTESE DOS TRABALHOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA

Tabela 19 - Quadro síntese dos trabalhos da revisão sistemática

AUTOR(ES)	ANO BASE	TÍTULO	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO
PEREIRA, Alexandre Severino <i>et al.</i>	2015 SCIELO	Fatores relevantes no processo de permanência prolongada de discentes nos cursos de graduação presencial: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo	Permanência
ALMEIDA, Leandro <i>et al.</i>	2012 SCIELO	Democratização do acesso e do sucesso no Ensino Superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil	Permanência Assistência estudantil Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Políticas de cotas/ações afirmativas
LIMA JUNIOR, Paulo; SILVEIRA, Fernando Lang da; OSTERMANN, Fernanda	2012 SCIELO	Análise de sobrevivência aplicada ao estudo do fluxo escolar nos cursos de graduação em física: um exemplo de uma universidade brasileira	Permanência
MOHR, Naira Estela Roesler <i>et al.</i>	2012 SCIELO	A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul	Permanência
AMARAL, Wagner Roberto; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria	2012 SCIELO	A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos	Permanência Assistência estudantil Perfil socioeconômico pobreza, desigualdades sociais e camadas populares
HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton	2012 SCIELO	Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?	Perfil socioeconômico pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Políticas de cotas/ações afirmativas
ARAÚJO, Jair Cláudio Franco de; LEITE, Ligia Silva	2014 SCIELO	Avaliação da política de apoio ao estudante desenvolvida pela UNIRIO: o Projeto de Bolsa Permanência	Permanência Assistência estudantil Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Políticas de cotas/ações afirmativas
CASSANDRE, Marcio Pascoal; AMARAL, Wagner Roberto do; SILVA, Alexandro da.	2017 SCIELO	Eu, Alex, da etnia Guarani: o testemunho de um estudante indígena de administração e seu duplo pertencimento	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Políticas de cotas/ações afirmativas

Quadro síntese dos trabalhos da revisão sistemática (continuação)

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia	2014 SCIELO	Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras	Permanência Assistência estudantil Políticas de cotas/ações afirmativas
SILVA, Jefferson Olivatto da	2014 SCIELO	Ações inclusivas no ensino superior brasileiro	Permanência Assistência estudantil Políticas de cotas/ações afirmativas
PASSOS, Joana Célia dos <i>et al.</i>	2017 SCIELO	Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas	Permanência Assistência estudantil Políticas de cotas/ações afirmativas
TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana Anita	2017 SCIELO	Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior	Permanência Assistência estudantil Políticas de cotas/ações afirmativas
GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da	2014 SCIELO	Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior	Permanência Assistência estudantil Políticas de cotas/ações afirmativas
LAMERS, Juliana Maciel de Souza; SANTOS, Bettina Sterendos; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti	2017 SCIELO	Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia	Permanência Assistência estudantil Políticas de cotas/ações afirmativas
PAULA, Luís Roberto de	2013 SCIELO	O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Políticas de cotas/ações afirmativas
FIUZA, Patrícia Jantsch; SARRIERA, Jorge Castellá.	2013 SCIELO	Motivos para adesão e permanência discente na educação superior a distância	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares
NASCIMENTO, Carmem de Fátima de Mattos do	2015 BDTD Dissertação	Cotas sociais e reflexos na Política de Assistência Estudantil: estudo de caso da Universidade Federal de Pelotas	Permanência
DUARTE JÚNIOR, Nestor Gomes	2013 BDTD Dissertação	A assistência estudantil e as cotas sociais nas universidades estaduais do Nordeste: as faces do acesso ao direito	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Assistência estudantil Políticas de cotas/ações afirmativas
PEREIRA, Joaquim Israel Ribas	2013 BDTD Dissertação	Análise do impacto da implantação das cotas na nota ENADE 2008	Políticas de cotas/ações afirmativas

Quadro síntese dos trabalhos da revisão sistemática (continuação)

SANTOS, Sérgio. Pereira dos.	2014 BDTD Tese	Os intrusos e os outros quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Políticas de cotas/ações afirmativas
CAVALCANTE, Cláudia Valente	2014 BDTD Tese	Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Assistência estudantil Políticas de cotas/ações afirmativas
ARAÚJO, Ionete Eunice de	2013 BDTD Dissertação	Análise socioeconômica das qualidades de cotas para negros na Universidade de Brasília	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Assistência estudantil Políticas de cotas/ações afirmativas
GUASTI, Maria Cristina Figueiredo Aguiar	2014 BDTD Tese	Por trás dos muros da universidade: representações de estudantes sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) e sobre estudantes cotistas da UFES	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Assistência estudantil Políticas de cotas/ações afirmativas
SANTOS JUNIOR, Ronaldo Rosa dos	2016 BDTD Tese	Política de cotas para ingresso na educação superior pública: 10 anos na Universidade Estadual de Goiás (2005-2015)	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Assistência estudantil Políticas de cotas/ações afirmativas
LIMA, Maria Luciene Ferreira	2014 BDTD Dissertação	Políticas públicas no ensino superior: ações afirmativas na UFPB	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Assistência estudantil Políticas de cotas/ações afirmativas
NOGUEIRA, Fernanda	2015 BDTD Dissertação	Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública	Permanência Assistência estudantil Políticas de cotas/ações afirmativas

Quadro síntese dos trabalhos da revisão sistemática (continuação)

CAVALCANTI, Ivanessa Thaiane do Nascimento	2015 BDTD Dissertação	Análise dos diferenciais de desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas da UFBA pelo <i>propensity score matchin</i>	Permanência Políticas de cotas/ações afirmativas
ASSIS, Yérsia Souza de	2014 BDTD Dissertação	A experiência das ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe: os cursos de Direito e Medicina	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Políticas de cotas/ações afirmativas
COSTA, Taline de Lima	2015 BDTD Dissertação	Desigualdades educativas no acesso ao ensino superior: um estudo de caso sobre a democratização entre os <i>campi</i> da Unifesp	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Políticas de cotas/ações afirmativas
SILVA, Guilherme Henrique Gomes da	2016 BDTD Tese	Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Políticas de cotas/ações afirmativas
SERAFIM, Nayara Katyne Pinheiro	2015 BDTD Dissertação	As representações sociais sobre o mérito: um estudo com estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Semiárido do Rio Grande do Norte	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Políticas de cotas/ações afirmativas
GRAEFF, Betina Alves	2015 BDTD Dissertação	A política de assistência estudantil na universidade federal: da escola pública para o ensino superior	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Assistência estudantil Políticas de cotas/ações afirmativas
VALENTIM, Daniela Frida Drelich	2012 BDTD Tese	Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os descreditados e o sucesso acadêmico	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Políticas de cotas/ações afirmativas
SILVA, Renato Augusto de Assis	2016 BDTD Dissertação	Quem tem medo do cotista? Análise do rendimento de estudantes cotistas nos anos iniciais de graduação da Universidade Federal de Uberlândia	Permanência Políticas de cotas/ações afirmativas
MACIEL, Regimeire Oliveira	2014 BDTD Tese	Acesso e produção acadêmica de estudantes cotistas negros da Universidade Federal do Maranhão	Permanência Políticas de cotas/ações afirmativas

Quadro síntese dos trabalhos da revisão sistemática (continuação)

ALPHONSE, Fritznel	2015 BDTD Dissertação	Análise do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social implementado pela UNICAMP no período de 2005-2014	Permanência Assistência estudantil Políticas de cotas/ações afirmativas
FRIEDRICH, Rafael	2015 BDTD Dissertação	Uma proposta de diálogo intercultural na formação de professores para alunos cotistas	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Políticas de cotas/ações afirmativas
ABREU, Raimundo Luidi Santos de	2013 BDTD Dissertação	Assimetrias socioeconômicas e acesso ao ensino superior: um estudo da (des)elitização discente na Universidade Federal do Ceará (UFC)	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Políticas de cotas/ações afirmativas
LIMA, Francisca Joselia Inocencio de	2016 BDTD Tese	Gênero no percurso de vida dos estudantes do Curso de Pedagogia da UFC	Permanência Políticas de cotas/ações afirmativas
CZERNIASKI, Lizandra Felippi	2014 BDTD Dissertação	Políticas públicas de democratização do ensino superior: um estudo sobre a ocupação das vagas nos cursos de graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – <i>campus</i> Francisco Beltrão	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Políticas de cotas/ações afirmativas
SOUZA, Ivanise Melo de	2013 BDTD Dissertação	Ações afirmativas na educação superior a distância: uma análise do impacto social do Sistema de Reserva de Vagas no curso de Pedagogia da UNIMONTES-UAB	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Políticas de cotas/ações afirmativas
SANTOS, Jaqueline Correia dos	2013 BDTD Dissertação	Acesso e permanência no curso de pedagogia da Universidade Federal da Bahia: um estudo sobre as estratégias dos estudantes oriundos das escolas públicas	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Assistência estudantil Políticas de cotas/ações afirmativas
BRITO, Patrícia Oliveira	2016 BDTD Dissertação	Indígena-Mulher-Mãe-Universitária: o estar-sendo estudante na UFRGS	Permanência Perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares Assistência estudantil Políticas de cotas/ações afirmativas
OLIVEIRA, Ludmila Zaira Farnezi de	2013 BDTD Dissertação	Inserção e/ou exclusão do discente negro dos cursos da saúde da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM – campi Diamantina/MG	Permanência Políticas de cotas/ações afirmativas

Quadro síntese dos trabalhos da revisão sistemática (conclusão)

SILVA, Noadia Iris da	2016 BDTD Tese	Letramento acadêmico e ações afirmativas: percursos identitários de estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas em cursos da área de saúde da UFPE	Permanência Políticas de cotas/ações afirmativas
VIEIRA, Bianca Machado Concolato	2014 BDTD Dissertação	Do escravismo às políticas de ações afirmativas: o negro cotista na Universidade Federal de Juiz de Fora	Permanência Políticas de cotas/ações afirmativas
FERREIRA, Sandra Alberta	2013 BDTD Tese	Política de ação afirmativa: compreendendo a dinâmica da in(ex)clusão na formação acadêmica de estudantes indígenas da UFT	Permanência Assistência estudantil Políticas de cotas/ações afirmativas
PULICI, Maythe de Bríbean San Martin	2012 BDTD Dissertação	A Pesquisa acadêmica sobre Ação afirmativa no Brasil: um estudo conceitual das teses e dissertações no período entre 1.987 e 2.010	Políticas de cotas/ações afirmativas

Fonte: elaborado pela autora.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS DA POBREZA NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO CEARÁ

Pesquisador: MARCIA KELMA DE ALENCAR ABREU

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80921517.3.0000.5054

Instituição Proponente: Departamento de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.454.115

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS DA POBREZA NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO CEARÁ" tem como tema a articulação entre a compreensão da educação como direito no Brasil e as desigualdades históricas, sociais e econômicas que incidem sobre a primeira.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar como as implicações psicossociais da pobreza impactam na permanência dos estudantes.

Objetivo Secundário:

Compreender a história de vida do estudante universitário em situação de pobreza. Conhecer as vivências universitárias dos estudantes pobres a partir do seu acesso ao nível superior. Analisar o impacto das políticas institucionais de permanência para o estudante pobre. Identificar formas de enfrentamento e opressão das implicações psicossociais da pobreza para a permanência no ensino superior a partir da percepção dos estudantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não apresenta riscos significativos. Como benefícios destaca-se a relevância da temática para o meio acadêmico e para planejamento de políticas de Assistência Estudantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta uma etapa quantitativa, na qual será aplicado um questionário em estudantes da UFC e da URCA, e uma etapa qualitativa, na qual será realizada uma entrevista semiestruturada neste mesmo público alvo. Objetiva atingir uma amostra de 248 estudantes. A participação é voluntária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos de apresentação obrigatória estão presentes e redigidos de forma adequada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências. Recomenda-se a aprovação do presente projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO958611.pdf	08/12/2017 13:00:21		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_REVISADO.doc	08/12/2017 12:59:37	MARCIA KELMA DE ALENCAR ABREU	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_QUESTIONARIO.docx	08/12/2017 12:58:03	MARCIA KELMA DE ALENCAR ABREU	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_ENTREVISTA.docx	08/12/2017 12:56:17	MARCIA KELMA DE ALENCAR ABREU	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto0001.pdf	08/12/2017 12:33:00	MARCIA KELMA DE ALENCAR ABREU	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	30/11/2017 12:06:36	MARCIA KELMA DE ALENCAR ABREU	Aceito

Outros	CARTA_DE_SOLICITACAO.pdf	30/11/2017 12:04:24	MARCIA KELMA DE ALENCAR ABREU	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	30/11/2017 11:56:40	MARCIA KELMA DE ALENCAR ABREU	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA.pdf	30/11/2017 11:55:30	MARCIA KELMA DE ALENCAR ABREU	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_URC A.pdf	30/11/2017 11:53:43	MARCIA KELMA DE ALENCAR ABREU	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_UFC .pdf	30/11/2017 11:53:19	MARCIA KELMA DE ALENCAR ABREU	Aceito
Outros	CRONOGRAMA_CONTINUACAO.pdf	30/11/2017 11:51:44	MARCIA KELMA DE ALENCAR ABREU	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	30/11/2017 11:35:37	MARCIA KELMA DE ALENCAR ABREU	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

FORTALEZA, 21 de Dezembro de 2017

Assinado por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA

(Coordenador)