

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS ARAPIRACA
UNIDADE EDUCACIONAL DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Andressa Santos de Goes

**A UFAL CHEGOU AO SERTÃO:
UM ESTUDO SOBRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA
INTERIORIZAÇÃO PARA ESTUDANTES DA UNIDADE
EDUCACIONAL DE SANTANA DO IPANEMA**

**PALMEIRA DOS ÍNDIOS
2016**

ANDRESSA SANTOS DE GOES

**A UFAL CHEGOU AO SERTÃO:
UM ESTUDO SOBRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA
INTERIORIZAÇÃO PARA ESTUDANTES DA UNIDADE
EDUCACIONAL DE SANTANA DO IPANEMA**

Monografia realizada pela discente Andressa Santos de
Goes, como requisito para obtenção do título de bacharel
em Psicologia, orientada pela Professora Ma. Danielle
Oliveira da Nóbrega

Orientadora: Professora Ma. Danielle Oliveira Nóbrega

PALMEIRA DOS ÍNDIOS
2016

ANDRESSA SANTOS DE GOES

**A UFAL CHEGOU AO SERTÃO:
UM ESTUDO SOBRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA
INTERIORIZAÇÃO PARA ESTUDANTES DA UNIDADE
EDUCACIONAL DE SANTANA DO IPANEMA**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Alagoas, Unidade Educacional de
Palmeira dos Índios, como requisito parcial à conclusão do Curso de Graduação em
Psicologia.

Orientadora: Prof^a Ma. Danielle Oliveira da Nóbrega.

1º Examinador/a: Prof^a. Ma. M^a Augusta Costa dos Santos

2º Examinador/a: Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Marinho da Pureza Ramires

Data da aprovação: ____/____/____

À juventude que sonha com o acesso à universidade. Aos familiares que batalham diariamente e incansavelmente pelos sonhos de seus filhos e filhas. Ao Movimento Estudantil pelo histórico protagonismo na luta por educação de qualidade. A vocês, com vocês e por nós!

A luta continua!

AGRADECIMENTOS

O processo de construção desse trabalho não se iniciou na Universidade, pois, teve seu início a partir das minhas primeiras afetações quanto percebi a capacidade transformadora da educação ... Desde então, muitas pessoas participaram dessa construção e, nesse momento, dedico-lhes meus eternos agradecimentos: Agradeço a mim mesma pela coragem de ser tão sonhadora. Aos meus pais, por terem dedicado totalmente suas existências à realização dos meus sonhos, vocês enfrentaram esse desafio junto comigo e eu nunca conseguirei retribuir: Mãe, obrigada pela paciência imensurável, pelo amor, preocupações e cuidado e pelas carnes de panela temperadas com muito molho e pimentão, feitas especialmente pra mim nos dias de volta para casa. Pai, obrigada pelos esforços diários para que eu pudesse realizar meus sonhos, pelo amor, dedicação e pelos “kinder ovos” trazidos de São Paulo de última hora especialmente para mim. Às minhas irmãs, minhas eternas companheiras, que sempre estiveram ao meu lado nos momentos tensos e nos momentos de alegria, sempre compartilhando comigo as melhores gargalhadas. Às minhas avós, Maria da Paz e Marida da Glória, pela paz, confiança e apoio, pelo amor e pela glória de estarem ao meu lado nessa caminhada. Aos meus avôs, Cícero Antônio de Goes e Adeildo Ferreira, pelo carinho, confiança e apoio. Às minhas queridas tias: tia Léia, tia Zefa e tia Nize pelo apoio, preocupações e carinho dedicados em todo esse percurso e à minha tia Finha, pelo grandioso gesto de morar comigo em outra cidade até que me sentisse segura e adaptada. Aos meus tios pelo carinho, confiança e apoio nessa caminhada. Aos meus primos e primas pelo apoio e carinho dedicados durante esse desafio, em especial, Alan David e Alisson, que especialmente vibraram comigo a cada degrau alcançado. Às meninas do PsiApê, minhas irmãs que a Psicologia me presenteou: Adallyne Omena, Elisianne Nunes, Thaíse Novaes, Jéssica Morais, Katianne da Hora, Camila Carnaúba, Luciana Maria, Edileide Mariz e Lidiane Costa, agradeço pela força, companheirismo, cuidado, pelas enormes resenhas e gargalhadas nas madrugadas, não esquecendo das tpm’s sincronizadas, dos aperreios de fim de período e das confusões. Eu aprendi muito com vocês! À minha turma pelas aprendizagens diárias, especialmente à Josy Rocha e Ana Paula Soares por estarem sempre ao meu lado com a humildade incondicional de vocês. Às companheiras de projeto de extensão: Nataly Luana, Hellen Oliveira e Williane Gomes, pelas tardes de desafios e aprendizagens. Às minhas “gestaltistas” companheiras de estágio na Psicologia Clínica: Tamara Firmino, Karen Nicoli, Amanda Vieira e Thayne Lessa. Meninas, com vocês eu aprendi a aceitar o outro com respeito e sabedoria. Às minhas orientadoras: Danielle Nóbrega, Flávia Regina e Cássia Castro, mulheres lindas e guerreiras! Obrigada pelos ensinamentos, pelo respeito, carinho, dedicação, pelo profissionalismo e por terem confiado em mim em cada momento do meu aprendizado, nunca conseguirei expressar o quanto vocês são importantes para mim e o quanto eu aprendi com vocês! Às demais professoras: Caroline Padilha, Augusta Costa, Lidiane Barbosa e Fernanda Simião que de forma única contribuíram para o meu crescimento. Aos professores: Parmênides Justino, Antônio César, Saulo Luders, Antônio Alves, Adriano César e Gérson Alves, obrigada pelas aprendizagens. Agradeço aos meus primeiros professores, quando estudei na UFAL-Santana: Luciano Barbosa e Thales Azevedo, obrigada por terem orientado meus primeiros passos nessa caminhada. Também não posso esquecer da professora e companheira de luta Lídia Ramires, que plantou em mim, a primeira semente de consciência estudantil quando, no primeiro dia de aula, fechou a porta e perguntou em voz baixa: “isso aqui é a UFAL dos sonhos de vocês?”, sou grata a você por ter mediado a desocultação da realidade da educação superior nesse Estado. Agradeço imensamente aos companheiros e companheiras que lutaram ao meu lado no Movimento Estudantil: da UFAL- Palmeira: Camila Carnaúba, Fernanda Mota, Marcela Brás, Júnior Lima, Amanda Oliveira, Joanir Queiroz, Erisvaldo Amâncio e ao Centro Acadêmico de Psicologia. Da UFAL-Arapiraca:

agradeço aos companheiros e companheiras que lutaram por melhores condições da UFAL, incluindo a professora Eliane Cavalcanti que sempre lutou ao nosso lado. Da UFAL-Santana: Pedro Augusto, Railma Alencar, Stonny Wanderley, HudysFerreira, Jackson Dió e ao Centro Acadêmico de Economia. Da UFAL-Maceió: agradeço ao Movimento Correnteza pela oportunidade de ser gestão do DCE. Com vocês, eu pude viver o protagonismo estudantil na luta por educação superior de qualidade, eu me fiz militante e serei até o fim! Agradeço às professoras do curso de Serviço Social: Sueli Nascimento e Silvana Medeiros pelo apoio e confiança que sempre dedicaram a mim nessa jornada. Aos servidores/as técnicos/as: Luís Barbosa, Ana Luísa Soares, Lidiane Ramos, Kassandra Kalina e Rodolfo Ferreira pela confiança, profissionalismo e apoio. Aos motoristas: Luciano e Jarmesson pelo respeito, responsabilidade, profissionalismo e pelas divertidas viagens a congressos e projetos de extensão. Aos demais colegas que conheci nessa jornada acadêmica que contribuíram de alguma forma. À minha banca examinadora: Augusta Costa e Lídia Ramires, obrigada por terem aceitado o convite. Agradeço às Donas Marias das comunidades Eucálio e Curral do Meio 1. Com as senhoras, aprendi a ver a simplicidade da sabedoria durante as tardes de intervenções dos projetos de extensão. Agradeço especialmente ao meu namorado, Melck Araújo. Meu companheiro de todos os momentos, obrigada pela enorme paciência, por estar ao meu lado em cada etapa de desenvolvimento desse trabalho, sempre me apoiando e me amando, mesmo nos momentos de estresse, sempre dizendo: “calma, Dessa!”. Por fim, mas, não menos importante, agradeço à comunidade estudantil que participou dessa pesquisa. Sem vocês, ela não seria possível. Muito obrigada!

[...] “Com a barriga vazia, não
consigo dormir

E com o bucho mais cheio,
comecei a pensar

Que eu me organizando posso
desorganizar

Que eu desorganizando posso me
organizar!”

(Chico Science e Nação Zumbi –
Da Lama ao Caos)

RESUMO

Em 2010, a UFAL chega ao sertão alagoano com a criação do *Campus Delmiro Gouveia* e conta com uma Unidade Educacional localizada no município de Santana do Ipanema. Essa etapa é apoiada pelo plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado em 2007, com o objetivo de criar condições para o acesso e permanência de estudantes na universidade. Diante disso, o presente estudo aborda os sentidos e significados da interiorização da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) para estudantes da Unidade Educacional de Santana do Ipanema, situada no sertão alagoano. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como perspectiva teórica a Psicologia Histórico-Cultural. Como técnica metodológica para a produção de dados, trabalhou-se com Grupo Focal. Foram realizados dois grupos focais, totalizando uma participação de sete estudantes, com um encontro para cada grupo. O primeiro grupo é denominado Grupo “Oportunidades” que contou com a participação de três estudantes. O segundo grupo é nomeado como Grupo “Resistências” e foi realizado com a participação de quatro estudantes. Para a análise do material construído, a partir dos encontros, adotou-se a Análise de Conteúdo. Os resultados encontrados são discutidos com base nas categorias temáticas encontradas: “Projeto de interiorização”, que aborda os temas: realização de sonho, oportunidades, processo de escolha e universidade-escola. Na categoria “Vida universitária”, os temas foram as diferenças em relação ao ensino médio, o cotidiano universitário e a relação estudo-trabalho. Por fim, a categoria “Resistências e Desistências” engloba os temas política de (des)assistência estudantil, (não)suporte, relação com a docência, (des)identificação com o curso, Movimento Estudantil e objetivo de vida. Percebe-se que a chegada da UFAL no interior se configura enquanto a realização do sonho de ingressar em uma universidade pública e federal. Significa a abertura de um leque de possibilidades de crescimento, desenvolvimento e melhores condições de vida. O cotidiano universitário é sofrido e requer estratégias de enfrentamentos pessoais e que a universidade possibilite condições concretas de permanência que atendam às necessidades de cada estudante. A partir das falas dos (das) partícipes, percebeu-se que é preciso resistir às dificuldades para que não haja desistência. Assim, conclui-se que a interiorização da UFAL é uma oportunidade de inclusão social e educacional de jovens que se mantiveram longe desse patamar, porém, precisa ainda de condições plenas para se permanecer na universidade.

Palavras-chave: Sentidos e significados. Interiorização universitária. Educação Superior. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

In 2010, UFAL comes to Alagoas hinterland with the creation of Campus DelmiroGouveia and has an Educational Unit located in the municipality of Santana do Ipanema. This step is supported by the Restructuring Plan and Expansion of Federal Universities (REUNI), created in 2007 with the goal of creating conditions for access and permanence of students at the university. Thus, this study analyzes the senses and meanings of internalization of the Federal University of Alagoas (UFAL) for students of the Educational Unit of Santana do Ipanema, located in Alagoas backwoods. It is a qualitative research, with the theoretical perspective the Historic-Cultural Psychology. As a methodological technique for production data, it worked with focus groups. Two focus groups were conducted, with a total participation of seven students, with a meeting for each group. The first group is called "Opportunities" Group which included the participation of three students. The second group is named as "Resistance" Group and was carried out with the participation of four students. For the analysis of the built material from the meetings, adopted the content analysis. The results are discussed based on found themes: "internalization Project", which addresses the themes: achievement dream, opportunities, the selection process and university-school. In the "Campus Life", the themes were the differences from the high school, the university everyday life and the relationship between work and study. Finally, the category "Resistance and Dropouts" includes the political issues of (lack of) student assistance, (not) support, compared with teaching, (dis) identification with the course, Campus Crusade life goal. It is noticed that the arrival of UFAL in town is configured as a dream come true to join a public and national university. It means opening up a range of opportunities for growth, development and better living conditions. The university is suffered daily and requires personal confrontations strategies and enable the university to concrete conditions of stay that meet the needs of each student. From the statements of the participants, it was realized that one must resist the difficulties so there is no withdrawal. Thus, it is concluded that the internalization of UFAL is an opportunity for social and educational inclusion of young people remained away from that level, however, still need to fully able to stay at the university.

Keywords: Senses and meanings. University internalization. College education. Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Quadro de temas e categorias	68
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

REUNI- Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

FIES- Fundo de Financiamento Estudantil

PROUNI- Programa Universidade para Todos

EAD- Educação À Distância

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

MEC- Ministério da Educação

PNAES: Plano Nacional de Assistência Estudantil

UFAL: Universidade Federal de Alagoas

UE- Unidade Educacional

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

UNEAL- Universidade Estadual de Alagoas

ESSER- Escola Superior do Sertão

CONDCE- Congresso do Diretório Central dos Estudantes

CAECO- Centro Acadêmico de Economia

SRCA- Setor de Registro e Controle Acadêmico

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: PERCURSOS TRILHADOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM SABER CRÍTICO EM PSICOLOGIA.....	15
2.1 A Psicologia enquanto ciência autônoma: arenas sociais que permitiram o seu processo de construção	16
2.2 Um olhar crítico acerca do fenômeno psicológico: a Psicologia Histórico-Cultural	19
2.3 As categorias de análise da Psicologia Histórico-Cultural.....	23
3 A INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: (DES)CAMINHOS EM DIREÇÃO À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	31
3.1 A interiorização da Universidade Federal de Alagoas	41
3.2 A UFAL chega ao sertão: o caso da Unidade Educacional de Santana do Ipanema.....	45
4 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS.....	52
4.1 A escolha do campo de pesquisa.....	56
4.2 A realização do contato com os (as) participantes	57
4.3 Os grupos focais.....	61
4.3.1 Grupo “Oportunidades”.....	61
4.3.2 O Grupo “Resistências”	62
4.4 Descrições de cada participante	64
5 A INTERIORIZAÇÃO DA UFAL EM SEUS SENTIDOS E SIGNIFICADOS: RELATOS DAS VOZES ESTUDANTIS	68
5.1 O projeto de interiorização: limites e possibilidades.....	69
5.2 Vida Universitária: impactos sentidos após o ingresso	82
5.3 Resistências e Desistências: um processo dialético	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
APÊNDICE A- Roteiro com temas disparadores para a discussão do grupo focal	112
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	113

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo compreender os sentidos e significados da interiorização da UFAL para estudantes da Unidade Santana do Ipanema, situada no sertão alagoano. Para tanto, busca entender quais as condições subjetivas e objetivas que subsidiam a permanência do corpo estudantil na universidade, bem como, compreender os sentidos e significados que a comunidade discente atribui às vivências universitárias. O processo de construção dos sentidos e significados é complexo e dialético que envolve enfrentamentos e afetividades estabelecidas cotidianamente e, nesse estudo, esse processo é compreendido dentro do contexto da educação superior, especificamente no contexto de interiorização universitária.

O recorte de leitura sobre tal processo está pautado pela pesquisa qualitativa, a partir da perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural. A fim de alcançar os resultados propostos, utilizamos o Grupo Focal como instrumento investigativo e a Análise de Conteúdo como estratégia de interpretação do material produzido a partir das falas do corpo estudantil que participou dessa pesquisa.

A chegada da UFAL na cidade de Santana do Ipanema é uma ação pautada pelo plano de “Reestruturação e Expansão das Universidades” - REUNI -(BRASIL, 2007), proposto pelo Governo Federal em parceria com as Universidades Públicas Federais do país que começou a ser implantado a partir do ano de 2007. Tal plano preconiza, dentre outros pontos, a expansão da oferta de vagas dos cursos de graduação, principalmente, em direção ao interior do país, o que é denominado de interiorização das universidades federais. O intuito de tal fenômeno histórico e social seria de democratizar o acesso à educação superior, levando-a para as regiões que historicamente mantiveram-se excluídas desse patamar. Dessa forma, a UFAL chega à cidade sertaneja de Santana do Ipanema, ofertando os cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas e possibilitando a oferta de vagas também para o período noturno.

Entretanto, a interiorização da UFAL na Unidade de Santana do Ipanema vem apresentando dificuldades em sua implantação. Aspectos fundamentais para a estrutura de uma universidade, como a estrutura física e as condições de permanência do corpo discente, como a assistência estudantil, levam à problematização da forma como a interiorização está sendo implantada, tendo em vista que o objetivo da interiorização é de criar condições de acesso e permanência de estudantes na universidade. Assim, compreende-se que existem

lacunas quanto à implantação desse projeto que afetam a qualidade da universidade e precisam ser discutidas criticamente.

A motivação dessa pesquisa surgiu a partir de afetações da autora enquanto estudante da interiorização da UFAL, pois a mesma estudou o tronco inicial na referida Unidade e vivenciou as situações de falta de estrutura e a falta de planejamento de um projeto de universidade no interior e o quanto que tais questões afetam a qualidade da educação superior. A partir disso, surgiu o desejo de entender como os (as) demais estudantes percebem esse processo de interiorização, ou seja, como estão sentindo e significando a interiorização da UFAL.

Sendo assim, entende-se que o processo de interiorização das Universidades Federais é inegavelmente relevante para o contexto histórico-cultural no qual o interior alagoano está imbricado. Porém, investigar os sentidos e os significados da interiorização da UFAL para os estudantes da Unidade Santana do Ipanema, dentro da presente contradição que envolve os sucessos e os impasses desse processo, assinala uma preocupação diante da maneira como a interiorização está sendo desenvolvida, a partir das vivências estudantis.

Estando pautado na Psicologia de base histórico-cultural, esse estudo possui relevância por entender a necessidade de pontuar as contradições do processo de interiorização da Universidade Federal de Alagoas, possibilitando que as discussões avancem a outro patamar, facilitando a superação das dificuldades. Ressalta-se que se trata de um olhar crítico, pautado por um posicionamento político de entender que a educação superior é um fenômeno construído em sociedade e precisa ser entendido como um direito e debatido enquanto uma responsabilidade coletiva.

Esse estudo está organizado em cinco capítulos: o primeiro diz respeito ao olhar teórico da Psicologia Histórico-Cultural. O segundo refere-se a uma contextualização da educação superior, bem como do processo de interiorização das universidades federais, em específico da UFAL. O terceiro capítulo discorre acerca das orientações metodológicas adotadas como caminho de pesquisa. O quarto capítulo apresenta os resultados alcançados, bem como a discussão sobre os mesmos. E, por fim, as considerações finais que dizem respeito às reflexões e conclusões acerca do tema, ressaltando que são conclusões para esse momento histórico que servem como o início de uma série de discussões e, portanto, não podem ser considerada como uma conclusão fechada.

2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: PERCURSOS TRILHADOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM SABER CRÍTICO EM PSICOLOGIA

“A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade” (FREIRE, 2014).

A Psicologia Histórico-Cultural objetiva estudar, dentre outros aspectos, os sentidos e significados que as pessoas atribuem constantemente às experiências vividas. Tais experiências são construídas em relação com o outro e mediadas pela cultura ao longo de toda história humana. Configura-se enquanto uma Psicologia crítica, que tem como base teórica o materialismo histórico-cultural e dialético, carregando em sua bagagem a compreensão de que o homem é um ser consciente de suas atividades históricas e sociais.

Entretanto, nem sempre o entendimento de que o ser humano está em constante movimento acompanhou o entendimento da Psicologia enquanto ciência autônoma. Pois, foi necessária toda uma conjuntura social que apontasse a necessidade da Psicologia desconstruir a ideia de que o fenômeno psicológico é uma condição individual e cristalizada que se localiza na cabeça das pessoas e construir um novo pensamento pautado no posicionamento de que a subjetividade humana é constituída no plano objetivo da vida concreta em constante relação social, portanto, fenômeno construído socialmente.

Para tanto, nosso objetivo aqui é discutir alguns caminhos percorridos na constituição da Psicologia Histórico-Cultural pautada em uma proposta crítica de ciência psicológica, bem como de seu objeto de estudo. Assim, apresentaremos, inicialmente, o processo de (des)construção da Psicologia enquanto uma ciência autônoma dentro das arenas sociais que permitiram seu desenvolvimento. Em seguida, discutiremos sobre o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural em solo brasileiro e, por fim, debateremos acerca das principais categorias de análise adotadas, as quais fundamentam a perspectiva teórica escolhida. Escolhemos esse caminho teórico por entender que a compreensão dos princípios basilares da teoria adotada ficam melhor esclarecidos se houver uma localização histórica acerca do seu próprio processo de construção.

2.1 A Psicologia enquanto ciência autônoma: arenas sociais que permitiram o seu processo de construção

Partimos do pressuposto de que as formas de enxergar o mundo e a produção de conhecimentos em sociedade são construções sociais alicerçadas pela história dos sujeitos. Figueiredo (2007, p. 9) pontua que “ideias e práticas precisam ser estudadas à luz da história social e cultural”, desse modo, a ciência não foge desse movimento, pois ela também é produzida pelos homens e se localiza em um determinado momento histórico com interesses específicos de uma cultura.

Ancoradas em Figueiredo e Santi (2006), enfatizamos o caráter recente do ideal de ciência moderna, sendo datado da segunda metade do século XIX. Tal ideal precisou de um solo fértil que pudesse fundamentar o seu surgimento e esse solo reuniu raízes de vários campos de conhecimentos e momentos históricos, tais como a decadência do período medieval, os pensamentos artísticos, religiosos, literários e filosóficos da época e o sistema econômico em ascensão.

No que se refere à decadência do período medieval, a noção de Deus enquanto dono do mundo é desvalorizada e, ao invés dos homens esperarem pelas lições de um ser superior, viram-se obrigados a reger seus próprios destinos. “Assim, o mundo passou a ser considerado cada vez menos sagrado e mais como objeto de uso (...). Essa transformação é parte essencial da origem da ciência moderna” (FIGUEIREDO; SANTI, 2006, p. 22).

Nesse mesmo momento histórico, as ideias filosóficas assinalavam o controle da natureza pelo homem que se descobre como um ser poderoso e com plena capacidade de domar a natureza ao seu favor. Para essa dominação, era preciso utilizar um método ideal para o controle da natureza e esse método consistia em “disciplinar a mente, eliminar todos os subjetivismos” (FIGUEIREDO; SANTI, 2006, p. 55), isto é, eliminar o repertório de significados e sentidos inerentes ao pesquisador (a), deixá-lo (la) neutro (a).

Ainda segundo o autor, os pensamentos artísticos e literários dessa época eram voltados ao homem em seu aspecto íntimo, sendo a individualidade muito exaltada. O Romantismo exemplifica esse aspecto com a noção de singularidade e liberdade para ser diferente. Essa liberdade individual opõe-se à ideia de comunidade, que era contemplada pelo sistema de economia feudal, vigente no período medieval, e se instala como fundamento para o novo sistema mercantil, o capitalismo. Sendo este configurado como sistema autossuficiente

que consegue oferecer lucro a todo sujeito, mas que esse lucro seja recebido de forma individual.

Assim, as organizações de práticas econômicas passaram a influenciar as visões de mundo dessa nova sociedade, exaltando cada vez mais o poder individual e, nesse sentido,

[...] quando o mercado toma conta de todas as relações humanas, isto é, quando todas as relações entre os homens se dão por meio de compra e venda por produtores particulares, universaliza-se a experiência de que os interesses de cada produtor são para ele mais importantes do que os interesses da sociedade como um todo e assim deve ser (FIGUEIREDO; SANTI, 2006, p. 40, grifos nossos).

Entendemos que a ideia de lucro individual, de valorização da singularidade humana é uma construção social que surge das demandas objetivas desse momento histórico, a partir de várias arenas sociais, e consegue influenciar de forma contundente os modos de se relacionar em sociedade e, inclusive, a ciência psicológica absorveu esses ideais individualistas e permaneceu reproduzindo essa concepção de sujeitos individuais. Chauí (2009, p. 222) afirma que a

[...] ciência moderna nasce vinculada à ideia de intervir na natureza, de conhecê-la para apropriar-se dela, para controlá-la e dominá-la. A ciência não é somente uma contemplação da verdade, mas o exercício do poderio humano sobre a natureza.

Então, os ideais científicos são baseados no poderio sobre a natureza por meio do controle absoluto. Na medida em que as técnicas e os métodos de controle foram se aprimorando, passou-se a entender que nem todos os fenômenos da natureza humana são passíveis de observações fiéis, como é o caso da subjetividade. Nesse momento, ela é entendida enquanto mente ou processos mentais internos localizados no cérebro. A subjetividade não era considerada um fenômeno passível de observação de fiel controle, pois, era necessário mais do que descrições de experiências pessoais, era preciso fazer uma ciência mediada pela matematização e pela objetividade (FERREIRA, 2007). Desse modo, a Psicologia, que trazia em seu bojo estudos sobre a atividade mental enquanto objeto de estudo, encontrou dificuldades para provar que o seu objeto poderia ser controlado sob os moldes científicos modernos e, então, ser considerada uma ciência autônoma.

A Psicologia, então, precisou se adequar às exigências científicas para ser aceita como ciência e atravessou um impasse: o reconhecimento do seu objeto de estudo (a subjetividade) e, ao mesmo tempo, o seu desconhecimento para poder ser considerada ciência, nas palavras de Figueiredo “a ciência psicológica tenta se constituir, sendo obrigada a, simultaneamente, reconhecer e desconhecer o seu objeto” (FIGUEIREDO, 2008, p. 22).

Seguindo com o impasse do reconhecimento/desconhecimento do seu objeto de estudo, “a Psicologia consegue ser reconhecida como disciplina independente, por meio de estudos no laboratório de Wundt na Alemanha, no fim do século XIX” (REY, 2009, p. 163). De acordo com Figueiredo e Santi (2006), Wundt percebeu que se tratava de uma ciência que precisava construir um diálogo com as ciências naturais e as ciências culturais, porém ele foi obrigado a eleger a experiência imediata dos sujeitos como objeto de estudo já que havia provado que ela conseguia ser passível de observação em laboratório. Assim sendo, o mesmo concluiu que a Psicologia precisava ser entendida de duas maneiras e a separou em duas perspectivas: a Psicologia Experimental, que privilegiava a objetividade, e a Psicologia dos Povos, perspectiva que privilegiava a subjetividade construída em sociedade (KAHHALE; ROSA, 2009).

É importante salientar que, apesar de separar a Psicologia em duas vertentes para conseguir torná-la uma ciência observável em laboratório, Wundt tentava encontrar um ponto de união entre elas e, nesse sentido, Figueiredo e Santi (2006, p. 60) explicam que “os processos mentais são essencialmente 'subjetivos' – mas só ocorrem claramente na vida social - não se podem fazer experimentos controlados com eles, apenas estudá-los por meio de seus produtos socioculturais”. Ou seja, o impasse continua atenuado ao entender que o desenvolvimento dos processos mentais ocorre no meio social, mas que a objetividade da ciência moderna precisa de objetos quantificáveis e imutáveis e, assim, a Psicologia fora considerada ciência autônoma dos fenômenos observáveis e a Psicologia dos povos se manteve pouco considerada.

Desse modo, a Psicologia seguiu “garantindo sua objetividade, seu caráter empírico, a formulação teórica com base na evidência empírica, a precisão, a aplicação do método único, em qualquer que seja o campo de estudo” (GONÇALVES, 2009, p. 118, grifos nossos). Isto é, para qualquer que seja o contexto histórico construído pelos sujeitos, a mesma se mantinha imutável no seu modo de entender o fenômeno psicológico. Em oposição a esse movimento, a Psicologia de base materialista histórico dialética nasce com a proposta de rompimento desse entendimento de que o fenômeno psicológico é passível de observação única e propõe a compreensão de que a subjetividade humana é construída em meio às relações sociais, dentro de uma sociedade com valores culturais e econômicos específicos, portanto, um fenômeno social.

2.2 Um olhar crítico acerca do fenômeno psicológico: a Psicologia Histórico-Cultural

A Psicologia Histórico-Cultural objetiva compreender os processos de subjetividade humana ancorada nos fundamentos filosóficos e metodológicos do materialismo histórico-cultural e dialético. Parte do pressuposto de que o homem é um ser em constante movimento, que em relação com o mundo, constrói signos e significados sobre este e sobre si mesmo, tendo como palco de construção um determinado momento histórico e social.

Um dos principais representantes dessa perspectiva crítica é o psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) que realizou seus estudos num momento de muita efervescência intelectual e política no seu seio social (OLIVEIRA, 2000). Pois, em meio ao momento fértil da ciência moderna, ocorria na antiga União Soviética, um conjunto de conflitos políticos e ideológicos que desencadearam na Revolução Socialista de outubro de 1917. Esta revolução trazia consigo a ideia de reivindicar os pensamentos políticos e sociais na tentativa de construir um novo homem dentro de uma nova sociedade. Segundo Lucci (2006), tratou-se de um período bastante turbulento, contando com destruição, fome, miséria, instalação de doenças, afetando, inclusive, o próprio pensador:

[...] logo após ter-se consolidado a revolução, emerge uma nova sociedade, que, conseqüentemente [sic], exige a constituição de um novo homem. Nesse sentido, a primeira missão que a Revolução imprimiu para a psicologia foi a análise dos problemas de aplicação prática. Por sua formação humanista e sua bagagem cultural, Vygotsky reunia as condições necessárias para idealizar uma nova concepção de Educação, Pedologia (ciência da criança) e Psicologia (LUCCI, 2006, p. 4).

Intuindo dar conta dessa nova sociedade e desse novo homem, Vigotski propõe a construção de um novo modo de entender os fenômenos humanos, tendo como fundamentação filosófica e metodológica o método materialista histórico e dialético. A Psicologia, a partir de Vigotski, lança preocupações com o contexto econômico, social e cultural de cada sociedade, a começar por entender o próprio cenário econômico, político e social que o constituiu enquanto sujeito. Trata-se então de uma Psicologia crítica, baseada na historicidade e no entendimento que o fenômeno psicológico é construído socialmente, com base em vivências concretas dos sujeitos e parte do materialismo histórico e dialético para fundamentar tal entendimento.

O materialismo histórico e dialético, proposto pelo filósofo alemão Karl Marx (1818-1838) e adotado por Vigotski na construção de sua teoria, preconiza que os fenômenos

humanos precisam ser compreendidos à luz da história, da materialidade das construções humanas e do movimento de contradição que move a sociedade. De acordo com Pires (1997), Marx elabora um método de pesquisa visando superar a dicotomia entre sujeito e objeto presente no ideal de ciência moderna. Assim, entende que não há separação entre sujeito e objeto porque ambos são polaridades de uma mesma unidade, mesmo que polaridades contraditórias, aliás, só há o movimento por conta dessas oposições cotidianas dentro do plano concreto da vida material.

Entender o movimento histórico das construções sociais e considerar que esse movimento é dialético, construído por contradições que formam uma unidade é a base para o materialismo histórico dialético. Acompanhando Pires (1997, p. 87),

[...] o princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico e, por meio de abstrações (elaboraões do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado.

Diante disso, a dialética parte, fundamentalmente, do princípio da contradição. O movimento de implicar ações só acontece porque a contradição dos polos de uma mesma unidade impulsiona a superação dessas ações, isto é, significa identificar as contradições e o que elas produzem e posteriormente ir além dessas contradições, criando assim, novas ações, partindo dessas mesmas ações. A dialética permite superar uma ação, partindo da própria ação graças ao movimento contraditório. Richter (2012, p. 238) pontua que “é função da dialética apontar de onde provêm os fenômenos, como os mesmo se constituem e quais suas (inter)dependências”, para que, assim, possamos compreendê-los.

O materialismo também não é um conceito exclusivo de Marx. De acordo com Lessa e Tonet (2011), ele surge na Antiguidade Clássica e não leva em consideração a prioridade das ideias sobre o mundo, fazendo oposição ao idealismo, preconizando a materialidade e objetividade dos fenômenos humanos. Contudo, Marx atribui um caráter histórico e dialético ao materialismo mesmo não excluindo a importância das ideias, argumentando que o idealismo concebe a história enquanto um movimento mecânico, não entende o caráter dialético e acentua a dicotomia ideia-matéria.

Para Marx, o mundo dos homens nem é pura idéia, nem é só matéria, mas sim uma síntese da idéia e matéria que apenas poderia existir a partir da transformação da realidade (portanto, é material) conforme um projeto previamente ideado na

consciência (portanto, possui um momento ideal) (LESSA; TONET, 2011, p. 41).

Assim sendo, a síntese contraditória entre concreto e ideal é justamente a centralidade da dialética, ressaltando que essa síntese é datada na história. Dessa maneira, para Alves (2010, p. 1), “o materialismo dialético entende que não existem oposições dualistas/dicotômicas entre as instâncias sociais e individuais, objetividade-subjetividade, interno-externo”.

Seguindo pelo mesmo caminho, o materialismo histórico e dialético considera que a história permite desvendar as ações humanas no processo de socialização, denunciando a naturalização das construções sociais. Pino (2007, p. 34) acrescenta que a “[...] história não é mera sucessão dos fatos no tempo e no espaço, mas um certo ordenamento significativo desses fatos, o que, necessariamente, implica a presença de um certo nível de consciência e intencionalidade”.

Em outras palavras, a intencionalidade conferida à história esclarece a desnaturalização das práticas sociais, portanto, do fenômeno psicológico. Tomando como exemplo, este estudo está sendo desenvolvido por pesquisadoras mulheres, no entanto, não significa dizer que se trata de uma prática social natural, pois, o direito da mulher ter acesso à universidade não foi dado, naturalmente. Muito pelo contrário, foi necessário muito enfrentamento, lutas, conquistas e derrotas da categoria feminina e sempre conferindo o caráter intencional dessa categoria; e é disso tudo que é feita a história: de avanços e recuos, desconstruções e construções.

Em sintonia com o arcabouço teórico construído por Vigotski, tem-se na América Latina e em solo brasileiro, a construção de uma Psicologia que rompe com concepções naturalizantes da subjetividade e se preocupa com o contexto social e econômico, político e cultural no qual as relações sociais acontecem. O contexto latino-americano naquele momento estava sendo marcado por ditaduras militares, inclusive no Brasil, com o Golpe Militar de 1964. Esse cenário refletiu a necessidade de uma transformação social em busca da redemocratização da sociedade e, em consequência, o papel da Psicologia começa a ser repensado.

No Brasil, o pontapé inicial para a construção de uma Psicologia Social crítica foi desenvolvido pela chamada “Escola de São Paulo”,

[...] inaugurada por Silvia Lane e seus orientandos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cumpriu o importante papel de empreender a crítica aos tradicionais modelos norte-americano e europeu de psicologia social e

marcou a tônica dos anos 1980 a respeito do compromisso da psicologia com a transformação social (CARVALHO; SOUZA, 2010, p. 714).

A crítica endereçada à Psicologia tradicional europeia e estadunidense preconiza a desnaturalização dos fenômenos humanos, com base na historicidade. A história permite desvelar e desocultar os acontecimentos humanos construídos em sociedade ao longo de toda a existência humana, no intuito de demonstrar os motivos pelos quais a sociedade organiza-se de uma ou de outra maneira.

Além do mais, compreendemos a história como a história do movimento dos sujeitos em sociedade que, por sua vez, não é linear, nem contínua, aliás, trata-se de uma história descontínua, estruturada por altos e baixos, por vitórias e derrotas, por avanços e retrocessos. Por isso, a crítica reivindica a capacidade da história de colocar frente aos olhos o percurso caminhado durante a construção dos fenômenos humanos e permite esclarecer que os modos de agir sobre o mundo são modos social e historicamente construídos, assim, todos os fenômenos e objetos possuem história. Como afirmam Kahhale e Rosa (2009, p. 48): “conhecer algo significa conhecê-lo em seu processo histórico, e esse fundamento epistemológico é recurso fundamental na produção de um saber crítico”, portanto, nenhuma construção é natural.

Nessa mesma sintonia, a Psicologia histórico-cultural assume um posicionamento político, buscando construir uma ciência que possa proporcionar a transformação social de uma sociedade, tendo como conjuntura fértil o contexto de luta pela redemocratização durante a ditadura militar.

Dessa forma, intui-se tornar o ideal de ciência moderna obsoleto, o qual a sociedade não tem papel transformador e, forja agora uma concepção de ciência pautada na ética e na política, compreendendo que os sujeitos são ativos e protagonistas de sua própria história. Reiterando esse entendimento, Bock (2009) argumenta que a Psicologia precisa estar comprometida com a qualidade de vida dos sujeitos em sociedade, com os direitos humanos e com a justiça social, ao invés de ser uma ciência somente a serviço da elite que pode pagar pelos seus serviços e que não se preocupava com um projeto de transformação social.

2.3 As categorias de análise da Psicologia Histórico-Cultural

A Psicologia Histórico-Cultural buscou nos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético as categorias analíticas para fundamentar e orientar a compreensão sobre o processo de construção de sentidos e significados das experiências humanas vividas em sociedade. Pois, só é possível entender os sentidos e significados que as pessoas atribuem às suas construções sociais a partir do entendimento de cada categoria analítica. Para tanto, por categoria, entendemos que

[...] são abstrações que se constituem a partir da realidade e que orientam a investigação de processos, procurando apreender as múltiplas determinações dos fenômenos, seus nexos e suas relações contraditórias (KAHHALE; ROSA, 2009, p. 26, grifos nossos).

São situadas na realidade concreta do sujeito, ou seja, estamos falando da base material que constitui as relações sociais cotidianamente, do contexto social, econômico, cultural e histórico em que o sujeito implica ações e por elas é implicado. As categorias consideradas nesse estudo são as seguintes: atividade, consciência, linguagem, signos, sentidos e significados e o papel da mediação entre esses processos. É muito importante observar que essas categorias não se separam e não existem sozinhas, isto é, elas se constituem em um movimento dialético.

Para compreender as categorias analíticas da Psicologia Histórico-Cultural, partindo arcabouço teórico de Vigotski, faz-se necessário esmiuçar as bases fundamentais utilizadas pelo teórico em questão para desenvolver suas categorias. Considerando sempre que essas bases são concretas e situadas na realidade objetiva do sujeito, ou seja, o autor não buscou elementos no interior abstrato de cada indivíduo para construir uma compreensão acerca dos fenômenos humanos, mas, em meio às relações sociais que o sujeito constrói.

Essas são as bases que Vigotski se ampara para desenvolver seu trabalho acerca do psiquismo humano. No contexto em que Vigotski desenvolve sua teoria, o psiquismo era a palavra mais usada para definir as atividades mentais do ser humano, também chamadas de funções mentais superiores. De acordo com Pino (2007), Vigotski entende que o desenvolvimento psicológico ou o processo de formação das funções mentais superiores é um processo histórico e de natureza cultural que sempre está em constante movimento, ademais,

essa natureza não é dada, mas concreta.

Ainda ancoradas em Pino (2007), entendemos que a natureza é compreendida a partir de dois níveis concretos: o ontológico e o dialético. O primeiro nível diz respeito ao mundo tal qual como ele se apresenta e o segundo nível concebe a natureza como realidade para si, ou seja, uma realidade intencionada e munida de sentidos e significados próprios do sujeito. Assim, o homem é, concomitantemente, natureza e história dela, pois “produz os instrumentos para agir sobre a natureza e cria suas próprias condições de existência, assumindo assim o controle da própria evolução que é a história” (Ibid., p. 36).

Entendemos ainda as funções mentais superiores, tais como a consciência em Vigotski, estão relacionadas com tal categoria, pois é na natureza concreta, via atividade, que a consciência se constitui. Totalmente imbricado ao materialismo dialético e à intencionalidade da história, Vigotski expõe o seu entendimento acerca da consciência do sujeito, enquanto um processo superior que se constitui a partir da atividade realizada pelo sujeito no contexto social, econômico e histórico (MOLON, 2003).

De acordo com Molon (2003), Vigotski destaca que os processos subjetivos dos seres humanos ou as categorias mentais superiores, tais como a consciência, não existem por si mesmos e nem se afastam do tempo e do espaço, ou seja, elas precisam ser construídas cotidianamente, a partir da relação com o outro na trama social.

Seguindo pelo mesmo sentido, Leontiev (2004) afirma que a consciência não é imutável e precisa ser entendida como um processo de devir, estando totalmente implicada com os modos de vidas existentes. Dessa maneira, o autor entende que a consciência não é oposta ao mundo material, mas constituída nesse mundo e depende das referências históricas e também econômicas que estão sendo consideradas em um dado momento.

A atividade também é uma categoria fundamental para o entendimento sobre a constituição do sujeito. A atividade diz respeito ao trabalho do homem de transformar a natureza, entendendo que esse trabalho é endereçado a um fim específico e, como se trata de um processo dialético, na medida em que o homem transforma a natureza, também é transformado pela mesma. Tal movimento inicia-se com a concretude da vida prática e passa a obter significados e sentidos diversos de acordo com cada contexto, ou seja, a atividade passa a ser também uma atividade simbólica, carregada de sentidos implicados pela sociedade ao longo de toda a história de desenvolvimento da humanidade. Em outras palavras,

[...] a atividade humana que se configura como trabalho, produz bens e objetos, transformando a matéria (ou aspectos da natureza). Dessa forma, objetiva-se a relação do homem com a natureza, na medida em que o produto da atividade passa a

ter autonomia em relação a quem o produziu. Ao mesmo tempo, tal relação do homem com a natureza objetivada, pode ser subjetivada por outro homem (ou sujeito), tanto simbolicamente, quanto materialmente (KAHHALE; ROSA, 2009, p. 34).

A atividade, além de ser uma categoria que media as relações sociais e que é datada historicamente, também se configura como patrimônio cultural da sociedade que pode ser transmitido geração após geração. Dessa forma, o homem utiliza os conhecimentos adquiridos, via trabalho (transformação da natureza), ao longo de toda a história da humanidade. Ao fazermos uso de um computador para a escrita desta pesquisa, estamos utilizando uma ferramenta que não a inventamos, mas foi historicamente produzida pelo homem e estamos a utilizando como um veículo que media a produção de novos conhecimentos. Segundo Oliveira (2010), esse movimento de apropriação das atividades ao longo das construções sociais nos permite também criar a cultura.

Além disso, de acordo com Kahhale e Rosa (2009, p. 36), a “atividade e consciência são processos recursivos”, ou seja, processos recorrentes em que um constitui o outro, a partir das construções de significados no plano da vida cotidiana. Nesse sentido e dizendo respeito ao nosso trabalho, a consciência sobre os sentidos e significados acerca da universidade para estudantes do interior do estado só foi possível na medida em que houve o acesso a esta Universidade, assim, esta consciência de ser estudante interiorano é datada e mediada pela atividade de cursar o nível superior.

A atividade é uma ação intencional, refletida, direcionada a um determinado fim que constitui e é constituída pela consciência do sujeito, pois a consciência (esta construída com o outro) permite refletir e atribuir significados à atividade dos sujeitos. Entretanto, nem toda atividade pressupõe uma consciência refletida e reelaborada disposta a implicar novas ações.

Conforme Oliveira (2010), nem toda atividade é consciente da consciência refletida, como é caso das atividades cotidianas que nem sempre são discutidas sobre os motivos pelos quais estão sendo realizadas. É o que a autora denomina de consciência em si, ou seja, apesar desta atividade estar dirigida a um fim, ela não implica reflexão, nem problematiza os sentidos e significados. Esta consciência difere da consciência para si, que se refere justamente à reflexão sobre os motivos pelos quais a atividade está sendo realizada. Ademais, quando o sujeito não consegue problematizar os motivos que o levaram a desenvolver determinada atividade, inicia-se o processo de alienação. A atividade perde o sentido primeiro que fora objetivado, passando então de consciente e refletida, para um ativismo.

Assim sendo, ao partirmos do entendimento de que a atividade é uma ação do homem que modifica a natureza e a si mesmo, compreendemos que a atividade alienada perde a capacidade de modificação de si próprio, o sujeito acaba perdendo a própria referência. Para tanto, Leontiev (2004, p. 130) assinala que nesse processo “o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo objetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem”, perdendo seus significados anteriormente almejados. Além disso, o autor pontua que esse processo de alienação confere traços particulares à consciência, como já fora afirmado no que diz respeito à consciência para si, pois nem sempre se tem a consciência desse processo.

É pertinente elucidar que o processo de alienação não é somente negativo, ou somente positivo em suas produções, pois, a consciência acerca de determinada atividade pode ser iniciada quando se passa a refleti-la, a partir da alienação. Isto é, a alienação também é um processo histórico e dialético, no qual a dialética permite pontuar as contradições, potencializando e impulsionando possibilidades de superação, pois, é em meio à trama social que se desenvolve a consciência.

Assim, concordamos com Marx citado por Pino, ao afirmar que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX, 1976, p. 78 apud PINO, 2007, p. 52). Aliás, a alienação também faz parte dessa vida. Ressaltamos ainda, que por se constituírem particularmente na vida dos sujeitos, atividade e consciência são particularidades de cada sujeito enquanto unidade na multiplicidade.

Dessa maneira, reforçamos a questão central de que atividade, consciência e alienação são categorias ou processos sócio-históricos forjados pelos sujeitos ao constituírem a trama social e também se constituírem pela mesma. Pois, tais categorias não existem a priori nos seres humanos, nem são inventadas, mas tratam-se de categorias construídas, mediadas em sociedade e pela sociedade, a partir do conjunto de sentidos e significados construídos, ou seja, são de origem histórica, portanto, mediadas pela relação com o outro (MOLON, 2003).

A mediação é um processo que permite atribuir sentidos e significados para atividade e consciência, a partir da arena social forjada. De acordo com Molon (2003), a mediação não é uma presença física, é um processo que ocorre via signos em contato com a cultura.

Entretanto, não se trata de um elo simples de ligação entre um objeto e um significado, já que, além de permitir a comunicação no seio social, a mediação é um pressuposto da relação com o outro: “A mediação é um processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelece uma relação. Mediação é a própria relação” (MOLON, 2003, p. 102). Assim sendo, a mediação também está carregada

de sentidos e significados construídos pelos sujeitos durante seu percurso histórico; ela é uma relação construída e mutável. Além disso, o caráter mutável da mediação permite potencializar as possibilidades de reelaboração de algum conceito ou significado social, isto é, forja possibilidades de recriar a realidade, de (re)construir novos significados (ZANOLLA, 2012).

Para a presente perspectiva teórica, a mediação é o ponto central para compreender os processos de formação das funções mentais superiores que fundamentam as construções sociais dos seres humanos. Entendendo que a mediação é próprio processo, também é pertinente entender que mediação consegue se entrelaçar entre todas as categorias construídas em sociedade (sendo também uma categoria) e vai além ao ser capaz de constituir outras categorias como a linguagem e a atividade que medeiam a consciência.

A linguagem é um processo de mediação que tem o simbólico como ponto de partida. Ela permite a comunicação entre os seres humanos e atua no processo de formação da consciência, pois é a partir da comunicação que os sujeitos se apropriam das construções sociais e lhes conferem sentidos e significados (LUCCI, 2006).

Para Vigotski (2008), a linguagem não é apenas um elo de ligação entre o homem e meio, mas assim como a mediação, ela é o próprio processo de atribuição de sentidos. Claro, sua função primeira é a comunicação, mas ao acessar os significados, o sujeito (em constante atividade) pode (re)elaborá-los fazendo uso da linguagem e assim, atribuem sentidos ao mundo. Molon (2003) afirma que o aspecto da primeira função da linguagem é um aspecto fásico, no qual parte das atribuições particulares dos sujeitos para chegar ao aspecto geral (comum ao grupo cultural); já o aspecto semiótico parte do geral, das construções simbólicas em sociedade, para o particular, assim, a linguagem se constitui em sociedade ao mesmo tempo em que constitui o homem.

Além do mais, a linguagem envolve a palavra, a fala e o pensamento em seu processo constituinte. Para Vigotski (2008), a relação entre pensamento e palavra é um processo contínuo que envolve um movimento de vai e vem, no qual a palavra e a fala formam o pensamento, que devolve o que foi apreendido na forma de pensamento verbalizado, possibilitando que este pensamento implique ações sobre o mundo. Assim, Pino (2007, p. 44) ressalta que “sem linguagem, não há como pensar a realidade, mesmo se ela pode ser naturalmente conhecida, nem como organizar e planejar as ações, e, portanto, não há trabalho”.

Portanto, a linguagem é uma mediação semiótica, pois se trata de um processo complexo que envolve todo o sistema de signos, significados e sentidos constituídos nas

arenas sociais, a partir da atividade desenvolvida no plano da vida concreta dos sujeitos. Assim, a linguagem é também um processo histórico e social que permite a construção da consciência.

Como já mencionado, uma mediação semiótica é composta pelos sentidos construídos pelas sociedades, a partir do que se ancora dos significados atribuídos aos signos sociais. O signo se origina e existirá sempre na natureza social, ele pode ser uma palavra ou um objeto natural ou construído. Pino (2007) explica que o signo é caracterizado por ser um meio construído pelos sujeitos para representar a realidade material ou não material, de modo que estes venham a compartilhar tais signos. Molon afirma que “através do signo o sujeito é inicialmente controlado pelo outro” (MOLON, 2003, p. 97). Isto é, o signo é compartilhado pelo meio social em direção à aprendizagem e depois é internalizado por cada sujeito a partir do processo de significação.

A significação difere do significado na medida em que se trata de um processo entre sujeitos, indo muito além do nomear objetos. Assim, a significação é o processo que relaciona os sentidos e significados, via processo de intersubjetividades, ou seja, trata-se de uma relação com o outro que permite atribuir sentidos e significados.

É pertinente ressaltar que este processo de significação sempre está implicado pela atividade e pela consciência, uma vez que, a atividade de ir ao mundo permite que a consciência desse mundo seja construída, isso acontece sempre dentro de contextos históricos específicos. O significado é o conceito dos objetos ou fenômenos que é construído no seio social e compartilhado neste meio. Entretanto, de acordo com Molon (2003), apesar do significado ser próprio do signo, ele não se limita ao objeto ou à palavra e ao próprio signo, mas diz respeito a todo o movimento que fundamenta a consciência. Desse modo, o significado torna possível a relação com o outro, pois se trata da relação que parte do social para o particular tendo como objetivo a comunicação e constituição da consciência.

O significado medeia pensamento e palavra em um movimento de transformações mútuas entre os dois, uma vez que o pensamento é composto pelos significados que, através das palavras, podem transformar e recriar novos significados em meio à atividade social. Por outro lado, o significado é mais estável que o sentido, na medida em que este pode ser mudado de acordo com o contexto no qual está sendo referido (MOLON, 2000).

O significado é mais generalizado e o sentido é mais pessoal, pois depende das condições materiais de vida de cada sujeito. Acompanhamos Molon (2000) ao afirmar que o sentido predomina sobre o significado porque ele apresenta diversas zonas de estabilidade desiguais, nas quais a mais estável é o significado, pois o sentido é mutável na medida em que

variam as condições concretas de existência. Assim, o significado pode adquirir vários sentidos dependendo das condições concretas que estão sendo forçadas pelo sujeito.

O sentido se estabelece quando o homem vai ao mundo, acessa os significados e, pelo contato com o plano concreto da vida material, interioriza o significado com base na forma como o seu contexto foi estruturado. O sentido tem a ver com a relação de atividade que o sujeito estabelece com o mundo, fazendo uso dos significados.

O presente estudo investiga os sentidos e significados atribuídos à interiorização da educação superior, compreendendo que esta relação só pode ser entendida com base no contexto em que os estudantes estão vivendo tal processo. O significado de educação superior poder compartilhado pelos estudantes que estão na graduação, mas os sentidos de ser estudante da interiorização são distintos daqueles de estudantes que não estudam na universidade interiorizada, por exemplo.

É preciso compreender que a relação entre signo, significados e sentidos é uma relação dialética e histórica que parte das condições materiais existenciais dos seres humanos, ou seja, das relações de trabalho. Além disso, os sentidos e significados impulsionam novas conexões e novas atividades da consciência, como explicita Molon (2000), e permite a (re)construção de novos olhares e ações sobre a natureza.

Portanto, atribuímos sentidos e significados ao mundo à nossa volta, via relação com o outro, com base no que nos é real, material e concreto. As relações econômicas, sociais, históricas, os modos de sobrevivência, a cultura, a forma de se relacionar, de resolver problemas, enfim, o modo de produzir subjetividades dos sujeitos é a base para o processo de formação de significados e sentidos. E este processo, por meio das mediações, permite constituir a consciência e, assim, transformar a natureza e a si mesmo, apontando as contradições e superando-as, partindo sempre do universo simbólico construído socialmente.

Para fins didáticos, separamos todas essas categorias em unidades explicativas, porém, compreendemos que as mesmas só podem ser separadas por uma linha tênue, estruturando-se a partir de uma estrutura hierárquica que é apenas situacional. Ressaltamos, ainda, ancoradas em Vigotski (2000), que para a Psicologia Histórico-Cultural, todas essas categorias presentes na estrutura consciente dos seres humanos um dia foram funções sociais, ou seja, um dia foram uma relação entre duas pessoas e hoje são mediadas dialogicamente e que para compreender os fenômenos humanos, é preciso acompanhar esse processo de formação de sentidos e significados dos sujeitos.

O próximo capítulo realizará uma discussão acerca da interiorização da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), partindo do entendimento que a educação superior é uma construção social datada historicamente e marcada por influências culturais.

3 A INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: (DES)CAMINHOS EM DIREÇÃO À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

“A universidade como instituição diferenciada e autônoma só é possível em um estado republicano e democrático” (CHAUI, 2003, p. 3).

O acesso à educação superior historicamente foi privilégio de uma mínima parcela da sociedade brasileira. As camadas populares sempre se mantiveram à margem do lugar social da universidade. Na tentativa de modificar essa excludente realidade, foi criado o projeto de interiorização das universidades federais que, de maneira geral, trata-se de uma política pública criada com o objetivo de democratizar a educação superior por meio da criação de novas universidades e novos *campi* em direção às cidades interioranas. A ideia é tornar a universidade acessível à comunidade estudantil que não possui condições de se deslocar às capitais, percurso tradicionalmente realizado.

Sendo assim, o objetivo desse capítulo é discutir sobre as facetas do projeto de interiorização de modo a questionar a qualidade do acesso e da permanência de estudantes na universidade. Para tanto, o nosso foco terá como ponto de discussão o Plano de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que é a política norteadora da criação de novos *campi* no interior, além de expandir a oferta de vagas nos *campi* já existentes. Assim, nosso recorte reflexivo enfoca a expansão da oferta de vagas em direção ao interior, na qual estamos denominando de interiorização da educação superior¹.

Além disso, pretendemos fundamentar a presente discussão com uma contextualização histórica referente à construção da educação superior no país, o que é imprescindível para o entendimento do questionamento que buscaremos perseguir e compreender neste capítulo: a tentativa de democratização da educação superior pública tem garantido, de forma satisfatória

¹ A interiorização das universidades federais acontece por meio de dois projetos basilares: o primeiro é implantado a partir de 2004, intitulado “Programa de expansão do sistema público federal de educação superior 2004\2006” (BRASIL, 2016) que consiste em criar novos campi universitários em direção ao interior do país. O segundo projeto diz respeito ao REUNI, implantado em 2007 (BRASIL, 2007), que deu origem ao Campus Delmiro Gouveia e a Unidade Educacional de Santana do Ipanema, no ano de 2010. Assim sendo, nesse estudo, quando nos referimos ao projeto de interiorização, estamos fazendo menção à implantação de novos *campi* universitários criados pelo REUNI.

e qualitativa, o acesso e a permanência de estudantes nas Universidades Federais, em específico àquelas interiorizadas?

Considerando o escasso acesso à educação superior no país, estamos compreendendo a democratização da educação superior, a partir de Lima, P. (2013), enquanto a construção de uma universidade que não seja excludente, de maneira que possa garantir a igualdade de acesso, criando condições iguais de oportunidades com o intuito de promover a educação superior enquanto um direito social que garanta justiça social.

Outrossim, é inquestionável que a promoção do acesso e da permanência seja de forma qualitativa, de maneira que possa garantir que a trajetória universitária da comunidade estudantil seja confortável, sobretudo, no que diz respeito à assistência estudantil. Pois, seguindo o posicionamento de Dias Sobrinho (2013), se as condições de acesso e permanência são precárias e insuficientes, temos então um cenário de democracia precária em direção também a um cenário precário de justiça social.

Como mencionado antes, a política pública escolhida para discussão neste estudo é denominada Plano de Apoio Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que, de acordo com seu decreto nº 6.096, datado de 24 de abril de 2007, apresenta como meta global aumentar o número médio de conclusão dos cursos presenciais para 90% ao final de cinco anos, a partir do início de cada plano para cada universidade (BRASIL, 2007).

Sendo assim, algumas avaliações foram realizadas e discutidas pela literatura que dialoga sobre o atual panorama das políticas de democratização da educação superior, bem como debates acerca dos impactos causados pelo REUNI, sejam eles positivos ou negativos. No entanto, o que permeia tal discussão são as críticas em direção às condições precárias e insuficientes (recursos materiais e humanos insuficientes, infraestrutura precária e falta de planejamento, para citar alguns) que se apresentam nesse processo de interiorização das universidades pelo país.

Muito embora, esse panorama de precariedades não é exclusivo da interiorização, visto que ele vem acompanhando a universidade já desde a reforma universitária de 1968 (FREITAG, 2005). Tavares e Verçosa (2006) pontuam que, na UFAL, ele se faz presente eminentemente desde sua criação. Dessa forma, traçaremos aqui, uma breve conjuntura sobre a construção da universidade pública federal no Brasil, visando compreender os motivos pelos quais estamos debatendo sobre a interiorização e democratização das universidades federais. Ressaltando que descreveremos apenas alguns saltos do percurso histórico e não de uma análise exaustiva deste.

Seguindo a assertiva de Martins (2000), o fenômeno da educação superior no Brasil configurou-se como um acontecimento ocorrido há pouco menos de dois séculos, cujos interesses para seu surgimento foram voltados para atender às necessidades da elite brasileira. Vale ressaltar que a educação superior no Brasil foi instituída enquanto um direito pela Constituição de 1934, entretanto, somente a partir da década de 1950 que esta passa por tentativas de efetivação (DANTAS; ARAÚJO, 2005).

Nesse sentido, várias tentativas de expansão da universidade no país foram realizadas, dentre elas, destacamos a chamada Reforma Universitária, sugerida em 1968 que, segundo Chauí (2001), foi arquitetada para resolver a “crise estudantil”. Nesse ínterim, a reforma na educação superior só pode ser discutida porque houve o pressionamento do movimento estudantil, por meio de seminários, relatórios e mobilizações de ruas, a partir dos anos 1960, sendo representado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) (FÁVERO, 2006).

Chauí (2001) faz alguns apontamentos no que diz respeito às mudanças feitas pela Reforma de 1968 que são dignas de discussão. Destacamos, dentre elas, a massificação da educação superior, que possibilitou uma elevada entrada de estudantes neste nível, muito embora não tenha ocorrido nenhuma espécie de contrapartida estrutural que pudesse dar conta dessa massificação. Nas palavras da autora: “não houve crescimento proporcional da infraestrutura de atendimento (bibliotecas, laboratórios) nem do corpo docente” (CHAUÍ, 2001, p. 38). Outra questão observada pela autora foi o fato da educação passar a ser um “negócio do Ministério do Planejamento, muito mais do que um assunto do Ministério da Educação e Cultura. Ou melhor, este último é um mero apêndice do primeiro” (Ibid).

Não distante disso, Freitag (2005) pontua que a Reforma Universitária foi concebida de forma verticalizada, no sentido de que não houve um debate com a sociedade civil acerca das suas nuances e dos seus objetivos. Além disso, nesta época, passava-se por uma crise no modelo econômico vigente e tal fato fez com que a classe média percebesse que a sua ascensão social não mais aconteceria pela via empresarial e, assim, visualizou-se na educação superior o único horizonte possível para sua conquista econômica e social.

Esse embate resultou em uma aguda pressão pela universidade que, na tentativa de amenizar a situação, absorveu o número máximo de candidatos, mas racionalizou as estruturas no intuito de otimizar os recursos materiais e humanos, ou seja, fazendo o máximo com estruturas mínimas. O resultado foi uma absorção máxima de candidatos que passaram a realizar o trajeto universitário de maneira precária, como afirma a autora: “o preço do aumento substancial de alunos seria a degradação da qualidade de ensino” (FREITAG, 2005, p. 151).

Desse modo, ainda de acordo com a autora supracitada, é perceptível que a lógica que permeia a ideia de Universidade nesse contexto é uma lógica produtivista e mercadológica que visualiza como objetivo a eficácia do ensino superior. Isto é, era preciso atender a uma efervescente demanda de um mercado de trabalho exigente que precisava imediatamente de profissionais capacitados.

Isso quer dizer que a educação começa a ser considerada um negócio pelo qual se investe e se tem lucro, passando a ser o principal suporte para o desenvolvimento econômico do país. Sendo assim, tem-se a ideia que “a universidade adentra mão de obra e fornece força de trabalho” (CHAUI, 2001, p. 39). Nesse sentido, a necessidade de *status* pelo diploma superior passa a ser a palavra de ordem no que diz respeito aos significados de educação superior para tal momento histórico, mesmo que a qualidade dessa educação estivesse comprometida (CAÔN; FRIZZO, 2010).

A Reforma de 1968 e a procura pela universidade na tentativa de responder às demandas do mercado de trabalho também proporcionaram uma larga expansão do ensino superior pelo setor privado e, nessa expansão, tem-se tanto o aumento de cursos e de oferta de vagas nas capitais, quanto o aumento de cursos em direção ao interior dos Estados. Esse fato configura-se como o início do processo de privatização da educação superior que é justamente o inverso da ideia de democratização, foco deste estudo.

Compreendemos por privatização a transferência de uma responsabilidade cabível ao Estado para o mercado. Assim, a educação entendida como um direito social, portanto democrática, passa a ficar a cargo da iniciativa privada e suscetível a quem podia pagar por ela (SOUZA; YAMAMOTO, 2004).

Conforme Freitag (2005), a expansão da educação superior, ocorrida muito principalmente pela via privada, aconteceu porque a Universidade pública não conseguiu resolver a crise universitária, bem como democratizar o acesso. Diante de tal incapacidade, o governo da época permitiu, então, que o setor privado ficasse responsável pela oferta da educação superior, podendo abarcar aqueles estudantes que não conseguiram serem aprovados nos vestibulares das universidades públicas.

O setor privado alcançou o interesse do Estado por ofertar vagas e o interesse das camadas fragilizadas, pois passaram a ter a oportunidade (ou única alternativa) de ingressar no ensino superior. Assim, “explorando a motivação educacional e o desejo de ascensão das classes subalternas, os estabelecimentos de ensino particulares passaram a fazer da educação um negócio” (FREITAG, 2005, p. 190).

Ainda de acordo com a autora, os estabelecimentos particulares de ensino superior entenderam (ou aproveitaram) as necessidades das camadas subalternas e forjaram suas condições de funcionamento, propondo atender tais necessidades. Ou seja, funcionaram em sua maioria, à noite, uma vez que, dessa forma, poderiam atender às necessidades de estudantes que trabalhavam durante o dia e ofereceram cursos mais simples de serem estruturados, isto é, cursos que não exigiam uma demanda alta de investimento, como os cursos da área da saúde que precisam ser estruturados com laboratórios, clínicas e hospitais-escola, por exemplo. Destarte, foram oferecidos cursos das áreas humanas e sociais, tais como Filosofia, Pedagogia, Sociologia, Letras e Psicologia, para citar alguns, uma vez que tais cursos, “exigem, como acreditam, menos estudos e absorvem menos tempo de aula” (FREITAG, 2005, p. 193), além de cursos com aulas esporádicas nos finais de semana.

Esse modelo de educação superior privatizada permaneceu ainda pela década de 1990. O governo desta época manteve a reprodução de tal modelo, atrelando à iniciativa privada a principal via de acesso à educação superior. Para tanto, o documento intitulado “Evolução da educação superior - graduação 1980-1998” expõe que em “1998, havia 973 instituições de nível superior no Brasil, sendo 57 federais, 74 estaduais, 78 municipais e 764 privadas” (BRASIL, 2000, p. 14). Segundo o censo da educação superior, em 2013, tem-se 106 universidades federais, 119 estaduais, 94 municipais e 2.090 instituições privadas (BRASIL, 2013). Assim, é perceptível que o número de instituições de ensino superior de caráter privado é muito superior ao número de universidades públicas.

Esse processo delineou um paradoxo muito delicado que precisa ser analisado em suas minúcias, visto que, apesar das instituições de ensino superior particulares exigirem determinadas condições econômicas dos grupos subalternos que as procuravam, elas estavam sendo, nesse momento, a principal via de acesso à educação superior para esses grupos. Nas palavras de Freitag (2005), o ensino superior particular “parece ser aquele que realmente assegura a tão louvada *democratização* do ensino, mesmo sendo ele objetivamente uma barreira socioeconômica” (FREITAG, 2005, p. 193 [grifo da autora]). Isso quer dizer que a oferta da educação superior pela via pública não conseguiu alcançar jovens de determinados grupos sociais menos favorecidos economicamente e que, mesmo parecendo contraditório, a via privada consegue esse feito.

Fazendo um avanço no percurso histórico, o governo de Luís Inácio Lula da Silva propôs minimizar os impactos desse paradoxo, lançando mão de algumas estratégias para reduzir o domínio privado sobre a educação superior no país e inserir as camadas mais pobres da sociedade na universidade. Para tanto, objetivou democratizar o acesso à educação superior

pela via pública federal, bem como garantir a permanência de estudantes nessa realidade. Apesar da expansão da oferta de vagas e da interiorização das Universidades Federais, estratégias que ainda privilegiavam o setor privado foram traçadas, assim, com políticas nos âmbitos público e privados, buscava-se a democratização dessa educação. Dentre as ações, destaca-se o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Políticas de ações afirmativas para negros e indígenas (sistema de cotas), cotas para estudantes oriundos de escola pública, além da Educação à Distância (EAD).

Nesse cenário, é válido ressaltar as especificidades dos programas FIES e PROUNI, posto que são investimentos públicos no setor privado da educação superior. O FIES é um programa que se destina a financiar estudantes dos cursos de graduação nas instituições de ensino superior em instituições não-gratuitas (BRASIL, 2013). Grosso modo, tal financiamento funciona como uma espécie de empréstimo creditado pelo Governo Federal para que estudantes possam cursar sua graduação e pagar os custos depois de concluí-la e, em contrapartida, as instituições são pagas pelo Estado. Ou seja, o Governo paga às instituições os custos da graduação e, após a conclusão, o (a) discente devolve o empréstimo ao Governo.

Passando por um processo semelhante, o PROUNI configura-se enquanto um programa que disponibiliza bolsas parciais ou totais para estudantes em instituições particulares, tendo como critérios para aprovação a obtenção de nota mínima no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e as condições socioeconômicas vulneráveis. Em contrapartida, estas instituições ficam isentas de pagar impostos ao Governo.

É importante ressaltar que o FIES e o PROUNI são políticas que objetivam democratizar o acesso à educação superior, porém, isso ocorre pela via privada e não se garante as condições de permanência por atribuir prioridade somente ao acesso. No bojo dessa discussão, evidencia-se novamente um estímulo à expansão das instituições de ensino superior particulares, como aconteceu no período da Reforma Universitária de 1968. Esse processo vem beneficiando uma arquitetura lucrativa de modo que acolhe a demanda estudantil que ficou de fora das seleções das universidades públicas, representa um baixo custo para o Governo, influencia o crescimento no setor particular e, ao mesmo tempo, atende às demandas de mercado por profissões específicas. Além disso, parte da lógica assistencialista porque são oferecidos benefícios ao invés da garantia do direito à educação superior que poderia ser assegurado com investimentos maciços nas universidades públicas federais (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006).

Retomando ao REUNI, que é a política foco deste estudo, tem-se como objetivo primário “dotar as universidades federais das condições necessárias para a ampliação do

acesso e permanência na educação superior” (BRASIL, 2007, p. 4). Diante de tal argumentação, compreendemos que essas condições necessárias dizem respeito às condições objetivas e subjetivas que possibilitem a permanência de estudantes na universidade. Dentre as condições objetivas, podemos considerar a infraestrutura que possa comportar as demandas dos novos *campi* criados (prédios próprios, residências universitárias, restaurantes universitários, bibliotecas, laboratórios, entre outros) e as condições subjetivas tais como assistência estudantil (apoio psicopedagógico, esporte, lazer, assistência à saúde e afins), além dos recursos humanos.

Entretanto, tais condições não são consideradas de maneira isolada. Assim, percebemos que se pretende fazer uma nova reforma na educação superior de modo que não venha a se cometer os mesmos deslizes estruturais que aconteceram desde a reforma de 1968. Além do mais, esse projeto abarca as seguintes diretrizes:

- I. redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II. ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III. revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade.
- IV. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada.;
- V. Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI. Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação básica (BRASIL, 2007, p. 2).

Ressaltando que tais diretrizes propõem ser operacionalizadas nos novos *campi* que foram construídos a partir da expansão tanto nas capitais, quanto no interior. Apesar da contrapartida financeira, o decreto do REUNI explana em seu artigo 3º:

- O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:
- I. Construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessários à realização dos objetivos do programa;
 - II. Compra de bens e serviços necessários ao funcionamento;
 - III. Despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação (BRASIL, 2007, p. 2).

Apesar das orientações explanadas no documento, o parágrafo 3º desse mesmo artigo afirma que: “o atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e

operacional do Ministério da Educação” (BRASIL, 2007, p. 2). Em outras palavras, isso quer dizer que, mesmo que cada universidade federal elabore seu projeto REUNI, a contrapartida orçamentária está condicionada à capacidade do Ministério da Educação – MEC -, o que se configura enquanto uma contradição, tendo em vista que o projeto defende a autonomia de cada Universidade.

No entanto, de acordo com dados emitidos pela avaliação da expansão pelo MEC (BRASIL, 2012), no período de 2003 a 2012, houve um aumento de aproximadamente 30 mil vagas para a graduação presencial nas universidades federais. No que se refere ao corpo docente, o documento traz um aumento de 44% para este período e aumento de 16% para os servidores técnico-administrativos (BRASIL, 2012).

Ademais, em 2010, o Governo Federal lançou o decreto do Plano Nacional da Assistência Estudantil (PNAES) tendo como propósito atuar para objetivar o REUNI, ampliando as condições estruturais que possibilitem a permanência de estudantes na universidade, reunindo os seguintes objetivos:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, p. 1).

Dessa maneira, compreendemos que o PNAES é mais uma estratégia utilizada para criar as possibilidades de permanência com qualidade que, a partir do REUNI, estariam caminhando em direção à democratização da educação superior. Isto é, tal plano é pensado para forjar condições objetivas e subjetivas que possibilitem que estudantes das camadas vulneráveis da sociedade brasileira possam permanecer na Universidade, uma vez que ofertar vagas não é a única estratégia para efetivar a democratização. Aliás, ela é tão somente um primeiro passo para um leque de questões de precisam serem efetivadas em direção à democratização da educação superior.

Na tessitura desta discussão, a implantação do REUNI tem provocado vários debates acerca da qualidade da expansão/interiorização da educação superior rumo à democratização do seu acesso e permanência. A literatura a respeito tem se posicionado de maneira crítica ao projeto de maneira que há um consenso sobre a assertiva que esse projeto tenha trazido avanços no que se refere ao acesso ao nível superior, contudo, existem lacunas muito espaçosas que precisam ser preenchidas.

Questões sobre as condições de infraestrutura e de assistência estudantil são as mais analisadas em suas miudezas, uma vez que as condições precárias pelas quais elas estão sendo construídas estão ocasionando sérios problemas e dificuldades de permanência do corpo estudantil na universidade. Dentre estes problemas, a evasão é uma realidade que vem crescendo e fazendo parte do projeto da expansão universitária e ela só acentua a necessidade de se pensar uma expansão com garantia de permanência e não reduzir a responsabilidade da democratização somente ao acesso, é o que Silva e Ourique (2012), denominam de acesso sustentável à universidade.

Além disso, a mobilização estudantil também faz parte do palco de discussões sobre a maneira pela qual esse plano está sendo efetivado por não considerar, prioritariamente, a qualidade da educação superior. Em 2008, estudantes do Diretório Acadêmico de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia - DAFono/UFBA -, em parceria com as demais representações estudantis, elaboraram um dossiê-denúncia, intitulado “Livro cinza do REUNI”. Tal documento teve o intuito de denunciar as consequências trazidas pela implantação do REUNI e foi endereçado ao presidente da época. As denúncias apontavam incoerências desse projeto sobre o aumento do número de vagas sem a existência de assistência estudantil satisfatória, a sobrecarga das estruturas físicas das universidades, a sobrecarga do trabalho docente, dentre outras (DAFONO, 2008).

Outro ponto de discussão refere-se ao processo vivido pelos estudantes e pelas estudantes depois do ingresso na Universidade. Levando em consideração que a interiorização das universidades federais foi pensada para atender prioritariamente estudantes com condições socioeconômicas vulneráveis, entendemos, apoiadas em Dias Sobrinho (2013), que as escassas oportunidades de acesso aos recursos capitais e culturais desse corpo estudantil acarretam sérias dificuldades no que diz respeito à trajetória universitária. Pois, suas carreiras acadêmicas são constantemente fragilizadas por riscos de atribulações, interrupções, evasões, para citar alguns, que são reforçados na medida em que as condições precárias de (des)assistência estudantil estão sendo disponibilizadas para a classe discente. Ainda nas palavras do autor:

[...] para alcançar alguma mobilidade social ascendente por meio da educação, os jovens com maiores carências econômicas e sociais, geralmente os primeiros da família a chegar a um curso superior, precisam esforçar-se muito para superar a quantidade e a qualidade dos conhecimentos escolares adquiridos por seus pais. Caso contrário, não conseguirão competir com os jovens mais ricos nas duras disputas por empregos que sejam compatíveis com seus estudos e com suas aspirações(DIAS SOBRINHO, 2013, p. 118).

Não distante dessa realidade, faz-se necessário chamar atenção para a escassez de recursos existentes nas cidades que estão passando pela interiorização universitária. Há carência em transportes públicos, de saneamento básico, de lazer, de cultura, de fortalecimento dos espaços públicos para convivência e etc. Estas também são condições que facilitam a permanência estudantil na universidade, visto que, entendemos que ela não está dissociada da sociedade e das relações sociais. Além disso, ingressar no ambiente universitário demarca crises vivenciais no que diz respeito ao sentimento de pertencimento, além de vulnerabilidades afetivas e emocionais (UENO, 2013).

Nesse mesmo sentido, a autora supracitada pontua ainda que estudantes, ao vivenciarem as atribuições desta trajetória universitária precária e que, por ventura, não conseguem alcançar os seus objetivos, acabam tomando para si o ônus do fracasso escolar e sofrem por atribuir a culpa do fracasso à responsabilidade individual.

Nesse debate, existe ainda outra fragilidade no que concerne à contrapartida orçamentária do Governo em direção ao REUNI. Léda e Mancebo (2009) provocam a reflexão sobre esse aspecto, ao destacar, no decreto do REUNI, o parágrafo que aborda o fato da contrapartida orçamentária para a expansão das universidades já se originar condicionada à capacidade de recursos orçamentários do MEC. Esse movimento foi claramente exposto no projeto REUNI da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) para a implantação do *Campus Delmiro Gouveia* ao afirmar que este “tem sofrido reduções de escala em função de ajustes no orçamento” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2009, p. 2). Pensava-se em duas Unidades Educacionais como extensão para este *campus*, mas, pelo escasso recurso financeiro, conseguiu-se implantar, com todas as condições precárias de estruturação, somente uma Unidade Educacional (U.E).

Cumprir ressaltar que esses recursos estão vinculados e condicionados a um determinado plano de metas que cada universidade deverá cumprir. Assim, levanta-se o questionamento se haverá recurso para todas as universidades ou se haverá somente uma corrida para produzir em prol do alcance das metas. Tais produções se fazem em torno do aumento do número de vagas em cursos já existentes, na criação de cursos noturnos, na redução de custo por estudante, na flexibilização dos currículos, entre outros. Seguindo por esse caminho, a universidade torna-se uma máquina em favor da formação de profissionais para o exigente mercado de trabalho e não consegue dar conta dos demais aspectos que a compõem, ou seja, a pesquisa e a extensão ficam em segundo plano diante desses escassos recursos orçamentários. Assim, congela-se o nível científico e se aumenta a precarização e o sucateamento das universidades (LÉDA; MANCEBO, 2009).

Compreendendo que essa discussão não está esgotada, mas concluindo por este momento, percebemos que o processo de expansão das universidades federais em direção ao interior tem se dedicado a democratizar o acesso, contudo, não está dedicando preocupações com a qualidade deste acesso, através da garantia de permanência e de formação com qualidade do corpo que compõe a universidade e isso está refletido nas condições precárias de infraestrutura e escassos investimentos na assistência estudantil que acabam construindo índices de evasão.

Diante disso, constata-se que a educação superior brasileira passa uma difícil situação que aparenta não obter saída. De um lado, temos uma tentativa de democratização pela via privada, o que se configura enquanto investimentos públicos no setor particular, ao invés de investimentos públicos no setor público. E, do outro lado, temos uma democratização pela via pública, porém, uma democratização sem garantia de permanência e qualidade na formação.

3.1 A interiorização da Universidade Federal de Alagoas

A primeira etapa do projeto de interiorização da UFAL é implantando a partir de 2005, com a criação do *Campus* Arapiraca, situado na cidade de Arapiraca, no agreste alagoano que conta com Unidades Educacionais nas cidades de Palmeira dos Índios, Penedo e Viçosa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2005).

Já a segunda etapa, relacionada ao REUNI, que em 2010, implanta o *Campus* Delmiro Gouveia ou *Campus* do Sertão, como é popularmente denominado, na cidade sertaneja de Delmiro Gouveia. Esse *campus* conta com uma Unidade Educacional localizada na cidade de Santana do Ipanema, foco desse estudo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2009).

É importante perceber o quanto foi tardia a chegada da educação superior pública federal² no sertão alagoano, tendo em vista a universidade pública federal em Alagoas ficava restrita à capital. Aliás, não podemos perder de vista que estamos considerando o fenômeno da educação superior enquanto um fenômeno histórico e social, que fora e está sendo construído por atores sociais em um determinado momento da história.

² É oportuno ressaltar que este estudo se propõe discutir acerca da expansão e interiorização da educação superior pela esfera pública federal, não cabendo análise sobre a expansão pela via estadual, pela via privada, nem pela modalidade à distância.

Outrossim, o atraso no acesso ao nível superior pela via pública é um fato que representa o Estado como um todo. Somente em 1961, foi criada a Universidade Federal de Alagoas, destinada a funcionar na capital Maceió (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2007). Isto é, o Estado de Alagoas conta com universidade pública há pelo menos 50 anos, enquanto que alguns Estados vizinhos conseguiram alcançar esse desenho com uma maior antecedência, como exemplo, o caso da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), criada em 1946 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2015) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que existe desde 1955 (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2015).

Tem-se ainda a oferta do nível superior pela iniciativa estadual, que também acontece de uma forma tardia. Visto que, aproximadamente 30 anos após a criação da UFAL, criou-se a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), na região do agreste, a partir do ano de 1990 (vale destacar, que em tal momento tratava-se de uma estadualização da faculdade do agreste que já existia em 1970 pela via privada) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS, 2015).

Não obstante, há um diferencial entre as criações da UFAL e da UNEAL, pois a UNEAL já nasce interiorizada e de acordo com o seu discurso, proporciona a democratização da educação superior no Estado há 43 anos. Assim sendo, em 1994, ela chegou ao Sertão alagoano, intitulada como Escola Superior do Sertão (ESSER), contando com os cursos de Pedagogia e Zootecnia e, em 2006, passou a ser denominada Universidade Estadual de Alagoas para todos os *campi* (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS, 2015).

É digno de destaque os 45 anos em que a UFAL esteve voltada à capital e “de costas” para o interior³. Pois essa universidade foi criada em janeiro de 1961, durante o governo Juscelino Kubitschek, reunindo algumas faculdades que já existiam isoladamente, tais como Direito (1933); Medicina (1951), Filosofia (1952), Economia (1954), Engenharia (1955) e Odontologia (1957) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2007).

Indo por este rumo, implanta-se a segunda etapa da interiorização da UFAL, tendo como ponto de apoio o projeto REUNI. De acordo com a súmula do plano elaborado pela Universidade,

³ Existem atividades da UFAL-*Campus* A.C. Simões que são desenvolvidas na cidade de Rio Largo. Contudo, tais atividades não constituem nenhum projeto de interiorização sistematizado, referindo-se somente a um Centro de estudos de Ciências Agrárias (CECA) pertencente ao próprio *Campus* da capital.

O REUNI apresenta-se como a oportunidade que a UFAL necessita para consolidar o seu crescimento e reafirmar o seu compromisso –enquanto instituição pública e gratuita - com a sociedade que lhe dá suporte e contexto, ressaltando o seu **papel de vetor de desenvolvimento estadual** (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2007, p. 7 [grifos do autor]).

Compreendemos, então, que a ideia de desenvolvimento do Estado está atrelada à presença da Universidade Federal de Alagoas que, nos anos 2000, passou a se expandir para o interior das cidades alagoanas, isto é, entende-se que quanto mais a UFAL se expande, maiores são as condições de desenvolvimento para o Estado. Dessa forma, o REUNI trouxe a possibilidade de se forjar uma nova estrutura para a educação superior, na medida em que expandiu vagas em cursos já existentes, como também criaram-se novos cursos em direção ao interior. Trata-se de um novo horizonte educacional para estudantes das cidades interioranas, sobretudo, para estudantes oriundos de classes sociais vulneráveis.

O REUNI-UFAL apresentou diversos objetivos e metas a serem cumpridas em seu projeto. Dentre tais objetivos, o presente estudo buscou se focar nas metas que dizem respeito à expansão em direção às cidades interioranas, para que se possa perseguir nosso objetivo de entender a expansão e a interiorização como estratégias para garantir a democratização da educação superior. Assim sendo, destacamos as seguintes metas:

1. Oferecer **1421** novas vagas de ingresso na graduação, sendo **635** em cursos noturnos e **786** em diurnos (42,46% de aumento no número total de vagas; implicando no crescimento de 73,41% de aumento no período noturno);
2. Ampliar o número de matrículas projetadas em cursos presenciais de graduação em 40%, alcançando o total de **22.852**;
3. Criar **15** novos cursos de graduação;
4. Criar **480** vagas de ingresso na graduação no Campus Delmiro Gouveia;
5. Elevar progressivamente a relação professor/aluno até 1:18, considerando a dedução possibilitada pelo aumento qualiquantitativo da pós-graduação(UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2007, p. 8 [grifos do autor]).

Desde que começaram as implantações dos projetos de interiorização e de expansão das Universidades Federais, foram traçadas algumas discussões no que diz respeito ao alcance dos objetivos desta interiorização/expansão, bem como, foram criados espaços de discussão para refletir sobre a maneira pela qual estava sendo implantado tal projeto. Alguns impasses estavam e estão sendo vividos pelos estudantes, professores e técnico-administrativos no que diz respeito às condições estruturais que, geralmente, são enquanto precárias. Ressalta-se que esse recorte de realidade não diz respeito somente à UFAL, uma vez que se trata de um

panorama nacional⁴. Aliás, o processo de discussão e reflexão sobre a democratização da educação superior é um fenômeno que se expande pelas universidades internacionalmente. É possível acompanhar movimentações nessa direção, através da mídia jornalística⁵.

Assim sendo, muitos estudos têm sido realizados no intuito de abordar as nuances que se fazem presentes com a interiorização/expansão universitária. Inclusive, algumas reflexões foram iniciadas no que se refere à primeira etapa do projeto de interiorização da UFAL a partir dos trabalhos realizados por Lima, C. (2012), que trouxeram à tona reflexões sobre a interiorização vivida por estudantes da Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, extensão do *Campus* Arapiraca. E por Nascimento e Oliveira (2008), que esboçaram problematizações acerca da expansão do curso de Serviço Social também na referida Unidade. Além do mais, estudantes têm se engajado em estudos nessa direção, pois, em 2013, realizou-se o CONDCE (Congresso do Diretório Central dos Estudantes) um congresso realizado pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFAL, na cidade interiorana de Palmeira dos Índios. O congresso contou com o tema: “Expansão universitária em debate”⁶.

As discussões seguem semelhantes no que diz respeito a louvar a oportunidade que o interior teve de acessar à educação superior pública federal, mas que esse acesso está sendo acentuado de maneira precária e por vezes, subumana. Quando a UFAL chegou ao interior, algumas unidades educacionais iniciaram suas atividades em escolas cedidas pelas prefeituras ou alugadas, que não contavam com condições estruturais adequadas que pudessem atender à demanda universitária. É possível encontrar reportagens, matérias, dossiês, além da existência de paralisações e greves estudantis que denunciaram as condições precárias de implantação da UFAL no interior⁷.

⁴ A mídia realizou a cobertura da greve nacional dos docentes das Universidades Federais em 2012. Como sugestão de reportagem, ver: <http://www.andes.org.br:8080/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5576>.

⁵ Estudantes da Holanda lutam pela democratização do ensino superior. É possível ter acesso aos detalhes do movimento pelo endereço: <http://www.revistaforum.com.br/2015/03/04/levantes-estudantis-tomam-universidades-holandesas-e-se-espalham-pelo-pais/>.

⁶ DCE realiza o maior congresso de sua história com o tema da expansão universitária. Como sugestão de reportagem, acessar: <http://dceufal.blogspot.com.br/2013/02/dce-realiza-maior-congresso-de-sua.html>.

⁷ Professores, estudantes e técnico-administrativos montam dossiê sobre a pauta de reivindicações da UFAL. Para vê-lo na íntegra: http://www.adufal.org.br/sgw/ModNoticias/Anexos_noticias/dossieLuciaUFALfinalaprovado11_07_2012.pdf.

O processo de expansão em direção ao interior das Universidades Federais encontra imensos desafios quanto ao caráter democrático necessário à educação superior. Ueno (2013) defende que se trata da criação de novas universidades, mas que permanecem com os velhos desafios. A falta de estrutura configura-se como um exemplo desses desafios que afetam diretamente o cotidiano de quem faz a universidade. Aliás, como citado anteriormente, tal processo está sendo implantado com as mesmas falhas que aconteceram desde a Reforma de 1968 explicitadas por Chauí (2001).

Além disso, Ueno (2013) afirma ainda que é de extrema necessidade levantar uma investigação sobre a efetiva democratização da educação superior. Atenta também para papel da Psicologia, afirmando que esta precisa contribuir de forma a forjar espaços de reflexões para que as estudantes e os estudantes possam discutir sobre as suas relações com este processo de expansão/interiorização.

Sendo assim, tal discussão segue pelo âmbito da problematização da democratização da educação superior, destacando a necessidade de considerar que a qualidade da educação superior não se limita somente ao acesso, mas precisa expandir para as condições de permanência na universidade de maneira que possa garantir a qualidade desta.

3.2 A UFAL chega ao sertão: o caso da Unidade Educacional de Santana do Ipanema

A Unidade Santana do Ipanema, foco deste estudo, pertence ao *Campus* do Sertão sediado na cidade de Delmiro Gouveia. Teve sua implantação no segundo semestre de 2010, compondo a segunda etapa da interiorização da UFAL. Está situada na cidade sertaneja de Santana do Ipanema e conta com os cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2009).

De acordo com o REUNI projetado para essa unidade, a escolha dos cursos foi condicionada, dentre outros aspectos, às vocações econômicas de cada cidade. Entretanto, as justificativas que levaram à escolha de cursos de gestão para Santana do Ipanema não estão suficientemente claras em tal projeto, no sentido de que não se apresentou um estudo mais detalhado sobre as relações econômicas de cada região com a escolha vocacional de cada curso, de modo que, neste projeto, estão apenas descritas que as principais atividades econômicas da referida cidade baseiam-se no comércio e na agropecuária (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2009).

Dessa forma, ficaram lacunas a serem preenchidas no que se refere ao modo como foram realizadas as escolhas dos cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis, pois faltaram informações sobre a identidade dos protagonistas que fizeram tais escolhas, apesar do projeto citar interesses do poder público, empresariado e da sociedade local (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2009). Muito embora cumpra questionar se foi forjado algum espaço de diálogo com a sociedade local, principalmente com estudantes da rede pública de educação ou se tais escolhas foram realizadas de forma tácita e verticalizada.

Nesse sentido, o projeto traz, em suas justificativas, que a demanda de estudantes para o nível superior a ser atendida pelo *Campus* do Sertão e sua Unidade Educacional é composta por 28.853 estudantes advindos de 25 municípios alagoanos (INEP, 2004; SEE/AL, 2004; IBGE, Censo 2000 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2009). Além disso, existe ainda uma demanda por formação superior, pois mais de 500 professores que atuam na rede pública de ensino têm formação adquirida apenas pela via do ensino magistério (SEE/PROFOR, 2004 APUD UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2009).

Não obstante, os cursos de graduação em licenciatura que poderiam atender a essa demanda estão na sede do *Campus*, que dista 104 km da cidade de Santana do Ipanema (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2009). Ou seja, essa distância torna difícil a mobilidade desses professores para a sede do *Campus*, tendo em vista que já mantêm vínculo empregatício na rede pública de educação e o próprio projeto informa que a maioria dos jovens que possuem essa demanda sertaneja “não tem condições de se deslocar e, muito menos, de se transferir para outras cidades em busca de formação universitária, ou ainda, de cursar outra instituição de ensino superior que não seja pública” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2009, p. 4).

O formato dos cursos de graduação apresentado pelo projeto de expansão em direção ao interior é diferente daquele das graduações não interiorizadas da UFAL referentes ao *Campus* A.C. Simões, localizado na capital. Dessa maneira, de acordo com Tavares e Araújo Filho (2008), trata-se de um novo projeto político pedagógico, acadêmico e curricular. No que diz respeito à dimensão administrativa, a mesma é dividida em *Campi* (unidades relativamente autônomas, possuem infraestrutura, ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação e centralizam espaços sub-regionais) e unidades educacionais (dependentes administrativamente e contém infraestrutura básica).

A dimensão pedagógica também é uma proposta inédita e promove aquisição de conhecimentos através da seguinte estrutura: 1) Conhecimento geral, sendo intitulado de Tronco Inicial – são disciplinas comuns a todos os cursos. Tem como objetivo provocar em

todos e todas estudantes da graduação, a capacidade de tecer críticas frente aos conhecimentos científicos construídos pela sociedade. 2) Conhecimento compartilhado, também intitulado de Tronco Intermediário - refere-se a disciplinas comuns aos cursos do mesmo eixo temático, ou seja, conhecimentos comuns a determinadas áreas de atuação; 3) Conhecimento específico, também intitulado Tronco Profissionalizante – refere-se a disciplinas profissionalizantes específicas de cada graduação (TAVARES; ARAÚJO FILHO, 2008). Vale destacar que todos esses troncos de conhecimentos são indissociáveis do tripé que compõe a Universidade: ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com o REUNI-UFAL para a Unidade Educacional Santana do Ipanema, a presença da UFAL

Significará com certeza, a inauguração de um novo tempo e uma nova realidade para o estado de Alagoas nos próximos anos, ao constituir-se no projeto estruturante atual mais importante de seu território, tendo a educação superior como vetor fundamental no desenvolvimento. Espera-se, portanto, forte transformação positiva na sub-região sertaneja alagoana- uma das mais pobres e esquecidas de Alagoas e do Brasil... (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2009, p. 6 [grifos nossos]).

Apesar de tal projeto conceber a educação superior enquanto vetor fundamental para o desenvolvimento, ele cai em contradição ao ser bastante claro e objetivo, afirmando que a UFAL no sertão, antes mesmo de ser implantada já sofreu “reduções em função de ajustes de orçamento” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2009, p. 2). Essa conjuntura é, no mínimo, perigosa porque ela ameaça a implantação com qualidade da nova estrutura para educação superior no interior do Estado em direção à democratização do acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, Léda e Mancebo (2009) afirmam que está sendo realizada uma expansão desorganizada, sem contrapartida orçamentária. Acrescentam, ainda que há um extenso consenso no que se refere à necessidade da expansão da educação superior, porém, essa expansão precisa ser realizada de maneira responsável e coerente para que possa garantir uma democratização com qualidade.

Diante disso, várias são as reivindicações que sinalizam o mau planejamento da expansão e interiorização das universidades federais. Dossiês-denúncias elaborados por estudantes e professores foram publicados pelo país, além de paralisações e greves que reivindicavam o atendimento de pautas locais por parte da gestão e do Governo Federal. Nessa direção, a UFAL – Santana do Ipanema também compõe esse quadro.

Desde a implantação em 2010, a UFAL- Santana desenvolve suas atividades em escolas particulares, dividindo o espaço com a demanda de tais escolas. A partir desse momento, diversos problemas começaram a ser enfrentados pela comunidade acadêmica que passou a apontá-los através de uma extensa pauta de reivindicações. Essa pauta foi construída pelo corpo discente através de mobilizações em prol de uma educação superior efetiva e de qualidade que inclusive, está anexada ao Dossiê da UFAL (2012).

A pauta de reivindicações da Unidade Santana está formatada no modelo de carta aberta à comunidade e os problemas descritos nela são extensos, que se iniciam com a falta de estrutura física e vão até as condições de assistência e permanência. De acordo com a Carta Aberta à Comunidade da UFAL- Santana:

Depois de termos funcionado no Colégio Cenecista entre agosto de 2010 a dezembro de 2011, ou seja, 18 meses em condições precárias de trabalho como: salas de aula pequenas, salas de aula com goteiras, banheiros com mau cheiro, falta de espaço para as coordenações (geral e de cursos), falta de espaço para setor administrativo, sem espaço para biblioteca, laboratório de informática compartilhado, apenas quatro salas de aula e acesso ao espaço acadêmico somente tarde e noite (CARTA ABERTA À COMUNIDADE DA UFAL SANTANA, 2011, p. 1).

Além desse documento, estudantes que compõem o Centro Acadêmico de Economia (CAECO), produziram um escrito que traz à tona uma discussão sobre a maneira pela qual a expansão e a interiorização da UFAL está sendo conduzida, sempre sinalizando para a necessidade de se refletir sobre a qualidade dessa educação que está sendo proposta, tendo como horizonte argumentativo os descaminhos que estão sendo vivenciados pela própria comunidade acadêmica. Tal escrito é intitulado: “Interiorização: Da promessa ao fracasso!” e, nele, estão descritas alguns enfrentamentos, tais como:

Os estudantes vão às ruas da cidade de Santana do Ipanema com faixas, cartazes, apitos e nariz de palhaço denunciar o descaso da gestão da universidade fazem algumas mobilizações (...)Várias foram às reuniões na reitoria e na SINFRA para tentar resolver esse problema. Depois de incansáveis tentativas, conseguimos um projeto que atende quase que em sua totalidade as demandas da unidade. Prazos foram estipulados. No segundo semestre de 2013, em uma reunião no gabinete do reitor, o prazo acordado para publicação do edital de licitação foi entre fevereiro e março de 2014. Isso não foi cumprido. Novas turmas, problemas velhos. O anseio da “casa própria” cada dia mais angustiante na vida dos alunos da Ufal em Santana. A carência de docentes agravando ainda mais os problemas. A falta de assistência estudantil gritando à porta da universidade (CENTRO ACADÊMICO DE ECONOMIA, 2014, p. 3 [grifos nossos]).

É nítida a falta de planejamento no que se refere à implantação dos *campi* no interior. Aliás, como já fora mencionado anteriormente por Ueno (2013), são novos formatos de

universidade, porém, com os velhos problemas de implantação, tais como infraestrutura e assistência estudantil para citar alguns.

Nesse mesmo discernimento, Lima, P. (2013) afirma que é indubitável o aumento no número de vagas no ensino superior rumo à democratização do acesso, todavia, é necessário refletir se esse quadro está atendendo ao objetivo de democratização de forma que se possa garantir uma permanência de qualidade para estudantes ou se isto não significa apenas um mero aumento representativo de vagas. Atenta, ainda, para a necessidade emergente de ultrapassarmos as medidas paliativas que remendam a implantação da expansão e da interiorização e entendermos que a educação superior precisa não somente ser um direito, como também atentar para a qualidade (LIMA, P., 2013).

Carvalho (2014) aponta para a importância do papel da assistência estudantil para o alcance da permanência de estudantes na universidade e, sobretudo, para garantir a permanência de estudantes das camadas sociais vulneráveis. Dessa forma, a assistência estudantil ganha ainda mais responsabilidade tendo em vista o contexto de vulnerabilidades que engloba o sertão alagoano e isso é citado pelo próprio projeto de expansão da UFAL ao Campus do Sertão:

Trata-se de uma subregião das mais pobres, abandonadas e de indicadores sociais e econômicos mais deprimentes de Alagoas e do Brasil, conforme têm revelado, anualmente, os índices de IDH e os dados do PNAD/IBGE. De fato, é no Semi-árido alagoano onde se encontram os piores indicadores sociais e econômicos, inclusive do Brasil (PNAD, 2004 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2009, p. 2).

Dessa maneira, é imprescindível que se tente construir uma universidade pública de qualidade com a participação ativa da assistência estudantil. Além do mais, essa assertiva já está sendo vivida pelas estudantes e pelos estudantes da UFAL-Santana quando optaram por realizar greve estudantil⁸, com o intuito de denunciar à sociedade e ao poder público que não se pode construir uma universidade de uma forma alheia à realidade.

Nessa mesma percepção, Silva e Ourique (2013) afirmam que a educação superior é uma mediadora para a promoção de justiça e bem-estar social. Além disso, observam que é preciso entender sob qual racionalidade está sendo pensado e efetivado o projeto de expansão e interiorização das universidades federais. Ou seja, é preciso questionar sobre quais

⁸ A mídia local fez a cobertura da decisão de greve estudantil na UFAL de Santana. Como sugestão de reportagem, acessar: <http://www.alagoasnet.com.br/v3/apos-assembleia-alunos-da-ufal-do-sertao-lancam-indicativo-de-greve-estudantil/>.

parâmetros estamos erguendo a Universidade no interior, tendo em vista os enormes entraves vividos pela mesma.

Entendendo que essa discussão não foi esgotada, mas se encaminhando para fins conclusivos, Mont'alvão Neto (2014) afirma que as desigualdades de acesso à educação superior têm diminuído. No entanto, trata-se de uma realidade ainda muito embaraçada, pois não podemos considerar que a democratização do acesso ao nível superior é contemplada somente pela oferta de vagas. Seguindo tal entendimento, Léda e Mancebo (2009) sublinham que o debate sobre a igualdade de acesso à educação superior não deve ser pautado pelo pragmatismo, visando priorizar a relação custo-benefício balizada por uma expansão realizada apressadamente sem a garantia da qualidade.

Além do mais, a educação superior brasileira passa uma difícil situação que aparenta não obter saída. Pois, de um lado, temos uma tentativa de democratização pela via privada, o que se configura enquanto investimentos públicos no setor particular, ao invés de investimentos públicos no setor público, e, do outro lado, temos uma democratização pela via pública, porém, uma democratização sem garantia de permanência e qualidade.

Prosseguindo e com base no pensamento de Dias Sobrinho (2013), entendemos que democratizar a educação superior é um processo que precisa ir além do aumento do número de vagas nas universidades sem planejamentos estruturais. Pois, a democratização do acesso à educação superior também é democratização da sociedade em direção à justiça social e acesso ao conhecimento como cultura.

É importante ressaltar que a falta de planejamento para a criação de novos *campi* universitários reflete “um empobrecimento das missões da universidade” (MANCEBO, 2004, p. 848) e caminha também em direção à mercantilização da produção do conhecimento, isto é, produzir conhecimento é uma atividade de interesse mercadológico. Ainda de acordo com a autora, a partir da década de 1990, as políticas neoliberais vêm tomando um lugar de destaque no Brasil. Tratam-se de políticas que contam com uma menor participação do estado nos serviços sociais e transferem essa responsabilidade do estado para a iniciativa privada. Dessa maneira, a educação superior não fica alheia a esse processo.

Acompanhando esse mesmo entendimento, Dias Sobrinho (2010) pontua que, nessa lógica neoliberal, a ideia de educação está associada à utilização de conhecimentos e técnicas úteis à produção de mercado, ressaltando o ideal de produtividade e competição. Assim sendo, entendemos que esse formato de educação mal planejada está relacionado com a ideia de desenvolvimento a qualquer preço sem que haja uma preocupação com a qualidade da educação e muito menos com função social da universidade, que diz respeito à sua

possibilidade de formar sujeitos capazes de entender a função da transformação social pela via da educação.

Portanto, diante do exposto, percebemos que a interiorização das universidades federais ainda não conseguiu alcançar o objetivo de democratização de maneira qualitativa. O que se apresentam são medidas paliativas e pontuais de inserir estudantes dos interiores na universidade de forma a não garantir sua permanência e atribuindo ao esforço pessoal a responsabilidade de concluir a tão sonhada formação universitária.

4 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

“a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21).

O suporte metodológico desta pesquisa foi construído com base na abordagem qualitativa de pesquisa em Ciências Sociais. Tratou-se de uma pesquisa de campo com caráter descritivo que teve o intuito de compreender os sentidos e significados da interiorização da Universidade Federal de Alagoas para estudantes da Unidade Santana do Ipanema - *Campus Delmiro Gouveia*. Lançamos mão do Grupo Focal como instrumento de produção de dados e utilizamos a Análise de Conteúdo como técnica para a apreciação e interpretação do material produzido.

Os (as) partícipes desta pesquisa totalizaram sete estudantes de períodos/semestres letivos variados, compreendidos entre os cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis da referida Unidade. Ambos (ambas) distribuídos (as) pelos turnos: vespertino e noturno, sendo quatro estudantes do primeiro curso mencionado e três estudantes do segundo.

Partimos do pressuposto de que a escolha de um método de pesquisa precisa ser coerente com o posicionamento frente às construções sociais de quem está pesquisando, pois “um método envolve uma concepção de mundo, uma concepção de homem e uma concepção de conhecimento” (GONÇALVES, 2009, p. 113). Assim, as concepções de mundo são análises históricas e sociais porque são datadas no tempo e no espaço de acordo com cada cultura. Minayo (2007) também compartilha desse entendimento e pontua que o objeto das ciências sociais é histórico, proporcionando consciência histórica tanto para o pesquisador, quanto para os (as) participantes envolvidos (as) na pesquisa.

Para tanto, compreendemos pesquisa qualitativa enquanto uma perspectiva que pretende abordar questões humanas, essencialmente sociais, sem necessariamente perpassar pela ótica da quantificação e mensuração dos resultados obtidos. Pois, “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21). Além do mais, Chizzotti (2010, p. 46) afirma que “as ciências sócio-históricas exploram as relações dinâmicas e mutáveis que acontecem entre indivíduos em uma situação social datada – na qual eles realizam suas experiências vividas”. Ou seja, a pesquisa qualitativa propõe-se a tecer reflexões sobre os significados atribuídos pelos (as) partícipes a determinados fenômenos sociais e é descritiva porque analisa

cada fenômeno de acordo com sua especificidade dentro de seu contexto.

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa descritiva e entendemos, apoiadas em Martins e Bicudo (2005), que os fenômenos descritos precisam existir no tempo em que está sendo feita tal descrição, ou seja, a ação de descrever precisa ser algo dirigido a alguém numa relação, pressupondo, assim, uma comunicação. Nesse sentido, não é possível resumir a descrição em uma pesquisa a mera organização de fatos ou eventos. A descrição também tem característica interpretativa que envolve relação entre os sujeitos: pesquisador (a) e pesquisados (as). Vale salientar, que, nesse contexto, não se trata de uma interpretação no sentido psicanalítico, a partir do inconsciente, mas de uma interpretação como forma de mediar às conjecturas existentes, de maneira que se preze pela compreensão da relação entre os significados e os sentidos a respeito do que foi expressado pelos (as) participantes, bem como afirma González Rey (2005) ao pontuar que se trata de uma descrição ativa, na qual o problema identificado na pesquisa é seguido pelas ideias de quem está pesquisando.

A matéria prima da pesquisa qualitativa são as vivências e experiências cotidianas que são construídas e objetivadas no seio da coletividade diariamente, sempre em relação com o outro. Trata-se de uma abordagem descritiva cujo objetivo é compreender como essas vivências, ações e experiências são sentidas e significadas, como isto é, elas são interpretadas e representadas pelos sujeitos investigados (MINAYO, 2007). Desta forma, buscamos compreender como são construídos os sentidos e significados de ser estudante da interiorização universitária em uma Universidade Federal trazida pela primeira vez para o sertão alagoano.

Assim sendo, o desenvolvimento desta pesquisa ou, conforme aponta Minayo (2007), o ciclo desta pesquisa, aconteceu da seguinte maneira: a) fase exploratória que consistiu na delimitação dos objetivos, da delimitação do objeto a ser investigado, bem como do projeto de pesquisa; b) fase do trabalho de campo que se referiu à ida ao campo a ser investigado no qual foram produzidos os dados e foi observada a dinâmica do espaço investigado e c) a análise do material empírico que se referiu ao momento de interpretar e compreender os dados, articulando-os com a teoria adotada. Vale ressaltar que esse ciclo não se fecha, pois toda pesquisa produz novos conhecimentos, bem como novas indagações acerca dos fenômenos sociais (MINAYO, 2007).

Em sintonia com a pesquisa qualitativa, escolhemos o Grupo Focal como instrumento investigativo para produção dos dados. Este instrumento tem seus primeiros passos nos trabalhos científicos desenvolvidos pelas Ciências Sociais no que se refere a pesquisas realizadas com grupos, a partir da década de 1950. Trata-se de uma postura investigativa

sobre determinado contexto que consiste, como metodologia, na organização de um grupo no objetivando traçar uma discussão acerca de um conteúdo específico no qual se pretende investigar. Tal discussão tem como objetivo gerar reflexão, tomando como principal alicerce a interação entre as pessoas que estão participando de forma discursiva. Aliás, o grupo focal não é um espaço forjado para se obter respostas certas ou erradas, mas um espaço fértil para reflexões vivenciais sobre o assunto que se pretende compreender (KIND, 2004).

O grupo é composto em vários encontros que são mediados pela pessoa que está realizando a pesquisa ou por mediadores (as) externos. Gondim (2003, p. 151) pontua que o (a) pesquisador (a) ou moderador (a) assume uma posição de facilitar a discussão entre os (as) participantes do grupo, compreendendo que a “ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo das interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema”. Cabe ao moderador (a) ou mediador (a) dos encontros garimpar a maior variedade de temas relevantes sobre o assunto trazido pelos (as) partícipes e promover uma discussão produtiva, de maneira que todas as pessoas do grupo consigam se expressar. Para tanto, os encontros de grupo focal são orientados por um roteiro semiestruturado com base no conteúdo que se pretende investigar (MORGAN, 1997 apud GONDIM, 2003).

Vale observar que um roteiro nunca pode ser rígido, tampouco pode ser utilizado como um questionário contendo perguntas e respostas. Ao contrário, sua função é de apenas organizar um caminho claro e objetivo para facilitar a memorização das questões essenciais a serem debatidas para que outras questões que possam emergir não acabem tirando o foco dos objetivos propostos (GONDIM, 2003), não pelo grau de importância, mas, pela fidelidade aos objetivos do estudo. O número de participantes, de encontros e a estruturação do roteiro é construído com base nos objetivos propostos pela pesquisa e são passíveis de modificações ao longo de seu desenvolvimento.

Os encontros de um grupo focal possibilitam que os pontos de vista sejam explorados, promovendo uma aberta problematização sobre os fenômenos sociais do contexto sócio-histórico investigado pela pesquisa (BACKES et al, 2011). Além disso, a técnica do grupo focal consegue investigar com maior profundidade as concepções e vivências dos (das) participantes, podendo ser usada para entender não só o que pensam, mas como pensam e quais os motivos que levaram a pensar de determinada maneira. Isso lança a possibilidade da pesquisa aproximar-se mais detalhadamente dos cenários sociais investigados, permitindo uma produção de dados de forma mais minuciosa e contextualizada (BACKES et al, 2011).

Privilegiamos, assim, a técnica grupal por entender que as vivências estudantis, dentro do contexto universitário, perpassam pelo seio da coletividade, sendo construídas

dialogicamente, uma vez que a dialogicidade e a dinamicidade também são características constitutivas de grupo focal (BACKES et al, 2011). Desse modo, o grupo focal é uma técnica que elenca com primazia a dinâmica e a enérgica produção de conteúdos que acontece entre seus (suas) partícipes por entender que é dessa maneira que os conteúdos são descritos com autenticidade.

Neste estudo, foram realizados dois grupos focais com participantes deferentes, com a realização de um encontro para cada grupo, somando dois encontros ao todo. Cada grupo teve um tempo de duração média de uma hora e cinquenta minutos e os temas trabalhados com os grupos focais estão descritos em um roteiro localizado no apêndice A.

Para analisar os sentidos e significados expressados nos grupos focais, utilizamos a Análise de Conteúdo, que se restringiu à exploração das falas dos (das) participantes. Esta análise diz respeito a um arcabouço de técnicas que objetivam analisar os sentidos que foram impressos nas mensagens, de maneira que pretende ir além do que fora dito e investigar a relação entre os significados e os sentidos trazidos pelas falas dentro de uma relação de comunicação, nesse caso, nas relações desenvolvidas durante os grupos.

Nesse âmbito, dedica-se à interpretação das mensagens e se foca nos significados e significantes, fazendo uso da inferência, ou seja, entendendo o que disparou determinado enunciado e quais as consequências que os enunciados provocaram nos sujeitos do discurso (BARDIN, 2004).

A Análise de Conteúdo elenca alguns procedimentos a serem seguidos, tais como: decompor o material a ser analisado, distribuir as partes em categorias, fazer descrição dos resultados da categorização, realizar inferências dos resultados e interpretá-los com o suporte do referencial teórico adotado (MINAYO, 2007). Além disso, as categorias citadas podem ser elencadas a partir de vários aspectos: semanticamente, sintaticamente e expressivamente (BARDIN, 2004).

No estudo em tela, optou-se pela análise temática que tem como foco o tema que predomina no discurso. Segundo Gomes (2007, p. 86), o “tema comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo”. Essas relações trazem sentidos construídos pelos sujeitos cotidianamente.

4.1 A escolha do campo de pesquisa

A escolha da UFAL - Unidade Educacional de Santana do Ipanema como campo para o desenvolvimento desta pesquisa aconteceu pelas implicações da discente pesquisadora. Pois, a partir da mobilidade estudantil, novidade trazida pelo projeto de interiorização já explicada anteriormente, foi possível cursar o primeiro semestre letivo, o chamado Tronco Inicial (comum a todos os cursos da interiorização), nessa Unidade. Isso ocorreu por questões de facilidade do acesso, bem como melhores condições de permanência, visto que o curso de origem da pesquisadora (Psicologia) é localizado na cidade de Palmeira dos Índios (*Campus Arapiraca*), a 70 km de distância.

Em razão dessa mobilidade estudantil, foi possível vivenciar a interiorização a partir de dois ângulos: o primeiro diz respeito a optar pelo curso fruto da primeira etapa da interiorização, na Unidade Palmeira dos Índios, e o segundo, pela oportunidade de cursar um semestre em outro curso e em outro *campus* mais perto de casa. Esses ângulos trouxeram à tona alguns questionamentos sobre a forma como estava acontecendo o processo de chegada da UFAL ao interior. Pois, apesar de existir a Unidade, não havia um prédio próprio, ela funcionava em uma escola privada e não havia espaços suficientes para a demanda de uma universidade que requer atividades de ensino, pesquisa e extensão. Concomitantemente, estudantes da UFAL de Palmeira dos Índios estavam passando por um momento de mobilizações que, dentre outras coisas, reivindicavam a construção de um prédio próprio, apesar dos três anos de sua implantação.

Na Unidade de Santana do Ipanema, o semestre letivo foi se desenvolvendo e materiais necessários foram chegando à escola alugada, porém não havia espaço para alocá-los, como também não havia mais espaço para a demanda de novos ingressantes. Assim, o Tronco Inicial foi concluído, no entanto, o contato entre a discente pesquisadora e estudantes da Unidade Santana não se findou. Aliás, estudantes das duas Unidades referidas, uniram-se diante do mesmo objetivo: a luta por uma interiorização com qualidade e, para tanto, mobilizações de rua, pautas de reivindicações e ocupações de reitoria foram atividades realizadas em prol deste objetivo.

Sendo assim, o interesse de investigar sobre como estudantes estão lidando com o processo de interiorização da UFAL foi se intensificado. A proposta dessa pesquisa foi muito bem recebida pela comunidade estudantil e pelo corpo docente. Ambos disponibilizaram

apoio para a sua realização e o Centro Acadêmico de Economia (CAECO) disponibilizou todas as informações a respeito da atual dinâmica da Unidade, além de estar presente em todas as visitas da pesquisadora para entrar em contato com os (as) participantes. Sendo assim, as primeiras atividades no local foram avisos em salas de aula, anunciando a proposta e os objetivos deste estudo. A ideia foi de realizar um convite mais geral para que o corpo estudantil estivesse familiarizado com a pesquisa e, após essa tarefa, marcamos um retorno para o convite oficial dos (das) estudantes que foram sorteados (as).

Prosseguindo, a UFAL de Santana do Ipanema foi transferida para outra escola privada, pois, a estrutura da primeira escola não conseguiu atender às suas demandas. Em 2014, a UFAL atrasou o aluguel dessa escola e o corpo estudantil optou pela realização de uma greve por tempo indeterminado enquanto não fossem garantidas as obras do prédio e outras estruturas necessárias. A greve acabou quatro meses depois, quando a UFAL finalmente começou a construção da primeira etapa do prédio, com prazo de finalização para dezembro de 2016. Assim, a comunidade acadêmica está recuperando-se de uma greve extensa, com as atividades funcionando regularmente, apesar de atrasadas.

A Unidade Santana do Ipanema conta com um total de trezentos e quarenta e dois estudantes matriculados entre os dois cursos e os dois turnos. O corpo discente está distribuído em dezesseis turmas, sendo oito turmas para cada turno. Essas turmas contam com estudantes de períodos/semestres variados, pois a dinâmica da Unidade é regida pelo fluxo individual, ou seja, a rotina diz respeito a estudantes matriculados (as) em disciplinas isoladas, em vários períodos simultaneamente. Importa ressaltar que esse fato causou estranhamento nas pesquisadoras porque se trata de uma rotina oposta àquela da Unidade Palmeira.

4.2 A realização do contato com os (as) participantes

A escolha do campo de pesquisa e do tema a ser problematizado neste estudo já havia sido apreciada desde o início do curso, pois, a estudante pesquisadora já possuía um contato prévio com a referida Unidade por ter cursado o tronco inicial e vivenciado momentos da interiorização da UFAL no sertão. Então, após entrar em contato com o suporte teórico e metodológico da pesquisa em Psicologia, foi decidido realizar o presente estudo.

Além disso, as relações com o corpo estudantil sempre foram estreitadas também pela via do Movimento Estudantil, pois a discente pesquisadora e alguns estudantes da UFAL de

Santana do Ipanema representaram a comunidade estudantil interiorana enquanto direção do Diretório Central dos Estudantes (DCE), durante a gestão Correnteza – Quem espera nunca alcança – 2011/2012.

Diante disso, o contato com o campo de pesquisa não foi de total estranhamento, além do mais, aconteceram alguns momentos prévios de visitas. Com o apoio do CAECO, buscamos compreender detalhadamente como se configurava a rotina da Unidade: sua dinâmica no que se refere à quantidade de professores, de turmas, de estudantes, de entradas semestrais, se há índices de evasão, como funciona a disposição dos cursos em relação aos turnos, da estrutura física, na disponibilidade do espaço adequado para que os grupos pudessem acontecer, na possível disponibilidade do corpo estudantil, o contato com a direção da Unidade e na própria divulgação da pesquisa, para que os (as) estudantes pudessem se familiarizar com o tema a ser trabalhado, dentre outras questões necessárias.

No que se referiu ao contato oficial com os (as) participantes desta pesquisa, buscou-se o Setor de Registro e Controle Acadêmico (SRCA) da referida Unidade para solicitar a listagem dos (as) estudantes matriculados (as) referente a cada período letivo. Almejávamos convidar um (uma) estudante de cada período, com o intuito de formar os grupos com representação de todas as turmas. Esse convite se daria em forma de sorteio, uma vez que o sorteio fornece mais segurança de que a escolha dos (as) participantes não fosse tendenciosa, de modo que as pesquisadoras não soubessem previamente a identidade dos (as) participantes.

Sendo assim, o sorteio seria realizado de acordo com cada período. Entretanto, isso não foi possível, visto que, segundo o SRCA, a maioria do corpo estudantil encontra-se matriculado pelo fluxo individual. Isto é, encontra-se cursando disciplinas isoladas em diversos períodos ao mesmo tempo. Diante disso, o sistema eletrônico da UFAL não conseguiu gerar a lista de estudantes de acordo com seus períodos pelo fato de estarem matriculados (as) em vários períodos de uma só vez. Então, só foi possível gerar uma listagem com os nomes de todos (as) estudantes matriculados (as) em geral, sem a especificação de período.

Como o objetivo de se ter uma representação estudantil de acordo com cada período letivo não pode ser alcançado, o sorteio foi realizado com base na lista geral do corpo discente matriculado, acontecendo da seguinte maneira: foram utilizadas as listagens de estudantes matriculados no curso de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis. De cada listagem, foram transcritos os números referentes aos nomes de cada estudante e encaminhados ao sorteio. Assim, foram sorteados (as) 16 (dezesesseis) estudantes, contando com 8 (oito) representantes de cada curso, dentre os dois turnos (vespertino e noturno). Como medida

de segurança, foram sorteados (as) também 4 (quatro) suplentes, caso os (as) titulares não atendessem aos critérios necessários para participação da pesquisa, convidar-se-ia os (as) suplentes.

Vale salientar que os critérios necessários para a participação da pesquisa foram: a) obrigatoriamente, ser aluno regular, matriculado na Unidade Santana do Ipanema, maior de 18 anos; b) obrigatoriamente, ser estudante dos cursos de Ciências Contábeis ou Ciências Econômicas, ou seja, não ser originalmente de outro curso e somente cursar troncos de ensino na referida unidade; c) preferencialmente, ser a primeira formação superior cursada pelo estudante; d) preferencialmente, ser a primeira pessoa da família a ingressar no ensino superior; e) ter disponibilidade de tempo para participar do grupo focal.

Com a lista dos (as) sorteados (as) em mãos, entramos em contato com o CAECO (atualmente, trata-se da única representação estudantil ativa) a fim de obter os e-mails de cada estudante para manter comunicação, além de realizar os convites pessoalmente.

Todavia, descobrimos que a comunicação via e-mail entre tais estudantes não corresponde à comunicação que adotaram como eficaz. A principal forma de comunicação entre os membros da comunidade acadêmica é pelo *web site* Facebook e pelo aplicativo Whatsapp, que se configuram enquanto redes sociais interativas. Posto isso, a forma de entrar em contato com os (as) sorteados (as) aconteceu tanto pessoalmente, através de visitas à Unidade, quanto via Facebook.

O Facebook foi a rede social escolhida porque os perfis de cada usuário estão lançados na rede para serem expostos publicamente, uma vez que, ao fazer o convite, não seria necessário adicionar os (as) sorteados (as) à rede de relacionamento da discente pesquisadora. Já o Whatsapp, funciona de maneira contrária: para entrar em contato com cada participante, seria necessário adicionar à rede de amizade, o que poderia causar estranhamento por se tratar de uma pessoa alheia ao ciclo pessoal.

Sendo assim, durante algumas visitas ao local da pesquisa, com o apoio do CAECO, foram realizados alguns convites aos (às) estudantes sorteados (as) que se faziam presentes nos dias de tais visitas. É importante pontuar que, em detrimento da rotina de fluxo individual que rege o cotidiano da Unidade em questão, foi trabalhoso entrar em contato pessoalmente com um determinado número de estudantes, pois pelo fato de cursarem disciplinas isoladas, frequentam a UFAL por dias intermitentes e horários diferentes para cada estudante. A outra opção foi contatá-los via Facebook, sendo esta bastante exitosa.

Um pequeno número de estudantes dos (as) sorteados (as) não atendeu aos critérios definidos previamente, resultando na utilização dos (as) seus (suas) respectivos (as) suplentes.

Assim, após conseguir realizar os convites e obter as aceitações para participar da pesquisa, tanto pessoalmente, quanto via internet, foi criado um grupo fechado (para garantir o sigilo) no Facebook, com o intuito de combinar horários que conseguissem conciliar o tempo de cada participante para se fazer presente nos encontros. É válido ressaltar que a mesma dificuldade apontada anteriormente sobre dias intermitentes de frequência à Universidade, bem como horários variados, reapareceu para escolher um momento que pudesse englobar as disponibilidades de cada integrante. Novamente, foi um árduo trabalho chegar a um consenso.

O consenso foi alcançado, contudo, com algumas especificidades, pois mesmo combinando dias e horários pertinentes para a realização dos grupos focais, alguns estudantes tiveram aula e solicitaram que a discente pesquisadora justificasse que tais faltas aconteceram em relação às suas participações na pesquisa com os docentes e também em alguns locais de trabalho, para aqueles que eram bolsistas pró-graduando⁹.

De todo o corpo estudantil que foi sorteado, apenas 14 (quatorze) estudantes confirmaram presença. Após reflexões sobre esta quantidade confirmada, tendo em vista que havíamos pensado em 16 (dezesesseis), decidimos que este número seria suficiente para alcançar nosso objetivo, pois, em pesquisa qualitativa, prioriza-se a qualidade em detrimento da quantidade e, assim, foram marcados os grupos focais contando com a presença dos (das) participantes confirmados (das).

Esse número de estudantes foi distribuído em dois grupos focais, dos quais denominamos o primeiro grupo de grupo “oportunidades” e o segundo de grupo “resistências”. Escolhemos estas denominações inspiradas nas palavras que foram recorrentes durante os encontros. Os grupos foram pensados para serem desenvolvidos durante três encontros, com o intuito de que a discussão não ficasse prejudicada por falta de tempo. Entretanto, cada grupo focal foi contemplado apenas com um encontro, por motivos melhores explicados a seguir.

⁹ Refere-se a um programa de Assistência Estudantil e preconiza que o/a estudante desenvolva atividades com uma carga horária de 12 horas semanais, prioritariamente em sua área de formação acadêmica, com o valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2015).

4.3 Os grupos focais

O processo de realização dos grupos focais desse estudo foi muito peculiar, já que, desde o sorteio, o contato com os (as) participantes e a realização dos grupos, passou por várias situações inesperadas, perfazendo um caminho repleto de dificuldades. Esse caminho levou-nos a refletir sobre as possibilidades e limites do aporte metodológico utilizado, o grupo focal, muito embora, todos os objetivos desta pesquisa conseguiram ser alcançados. Antes de descrever todo o processo, é válido fazer uma breve apresentação de como aconteceu a realização dos grupos focais.

Foram sorteados (as) 16 (dezesesseis) participantes, mas, somente 14 (quatorze) confirmaram presença. Destes quatorze, 9 (nove) estudantes estavam estimados (as) para o grupo “Oportunidades”, mas, somente 3 (três) compareceram, mesmo assim, a reunião foi mantida. Para o grupo “Resistências”, estavam previstos (as) 5 (cinco) estudantes, porém, somente 1 (uma) estudante compareceu ao grupo, o que impossibilitou sua realização.

Então, foi realizado outro sorteio com o intuito de obter mais 10 (dez) participantes para cobrir aqueles (as) que faltaram no grupo “Resistências”. Desse segundo sorteio, apenas 5 (cinco) estudantes atenderam aos critérios propostos e, desse total, 4 (quatro) estudantes compareceram ao grupo “Resistências” que conseguiu ser realizado. Isto é, essa pesquisa contou com a participação de 7 (sete) estudantes divididos (as) em dois grupos focais: 3 no grupo “Oportunidades” e 4 no grupo “Resistências”.

4.3.1 Grupo “Oportunidades”

Apesar da confirmação da presença de nove participantes, o primeiro e único encontro do grupo focal “Oportunidades” aconteceu com a presença de 3 (três) estudantes: sendo 2 (dois) estudantes do curso de Ciências Contábeis (noturno) e 1 (uma) estudante do curso de Ciências Econômicas (vespertino), no dia 05 de fevereiro de 2015, com duração média de uma hora e vinte minutos. No que diz respeito aos estudantes que não se fizeram presentes, alguns (as) justificaram sua falta sob alegação de ter havido imprevistos, lançando a possibilidade da participação para um próximo encontro. Entretanto, outro número de

discentes não justificou a ausência e não mais entrou em contato com a discente pesquisadora, sendo eliminados (as) automaticamente da pesquisa.

Além disso, outra peculiaridade aconteceu com esse grupo: de acordo com o que foi previamente elaborado, os grupos focais seriam desenvolvidos durante três encontros. Cada encontro teria uma temática a ser abordada com duração prevista de uma hora e 30 minutos cada. No entanto, diante do número reduzido de participantes, o tempo ficou ocioso para a discussão de apenas uma temática elaborada para o primeiro encontro. Foi proposto, então, ao grupo “Oportunidades” que fossem discutidas todas as temáticas previstas em uma única reunião, mesmo que se ultrapassasse o tempo pré-acordado e o grupo aceitou esse novo acordo.

Apesar das novas configurações atribuídas, o grupo “Oportunidades” aconteceu de maneira tranquila, sem maiores empecilhos. Após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – (Apêndice B) , bem como a realização de alguns esclarecimentos, os (as) partícipes interagiram entre si e conseguiram debater sobre as temáticas propostas sem maiores dificuldades e se mostraram à vontade no que diz respeito à discussão.

Cada participante desse grupo é oriundo (a) de uma cidade sertaneja distinta. Dentre eles, dois estudaram o nível fundamental e médio na escola pública e para eles, tratou-se do primeiro vestibular em universidade pública e federal e não residem na mesma cidade na qual está situada a UFAL. O outro participante estudou em escola privada, sendo morador da mesma cidade em que a UFAL está instalada e não se tratou do primeiro vestibular público.

4.3.2 O Grupo “Resistências”

No que se refere ao primeiro encontro do grupo “Resistências”, aconteceram as mesmas dificuldades identificadas no grupo “Oportunidades”. Primeiramente, o grupo “Resistências” estava marcado para acontecer no mesmo dia em que aconteceu o grupo “Possibilidades”, no dia 05 de fevereiro de 2015. Porém, dentre os (as) participantes confirmados, apenas uma estudante marcou presença, ficando inviável a possibilidade de realizar um grupo focal somente com uma participante. Desse modo, foi renovado com a mesma o convite para participar de um próximo encontro com data a definir. Os (as) demais

participantes tiveram o mesmo movimento que o grupo “Oportunidades”: alguns justificaram a ausência e outros não, então, o processo de eliminação foi o mesmo.

Em meio a esses desencontros que permearam o não acontecimento dos grupos, nos colocamos novamente à reflexão sobre novas estratégias metodológicas para conseguir acessar aos (às) participantes. Sendo assim, chegamos à conclusão de que o período de realização dos grupos não contribuiu para reunir os (as) estudantes, por se tratar de um cotidiano de pós-greve estudantil, no qual se precisava que as atividades voltassem à rotina comum, porém com um tempo reduzido. Inclusive, a comunidade reduziu o tempo das férias no intuito de concluir o semestre o mais rápido possível, tendo em vista o atraso ocasionado pela greve. Além disso, foi um período no qual estavam sendo aplicadas avaliações bimestrais e dessa forma, percebemos que seria mais produtivo, tanto para as discussões, quanto para os (as) estudantes, que realizássemos os grupos focais após esse período de finalização de semestre/período já que os compromissos seriam amenizados e os ânimos estariam mais tranquilos.

Após a espera do tempo para a conclusão do semestre letivo, foi feito novo sorteio e o grupo foi retomado com quatro estudantes.

Semelhantemente ao que aconteceu com o grupo “Oportunidades” no que se referiu à quantidade de encontros, o grupo “Resistências” também se realizou com apenas um encontro. Pois, pela ausência de participantes, o tempo ocioso permitiu abranger toda a discussão que foi pensada para acontecer durante três encontros.

Esse grupo aconteceu no dia 25 de março de 2015, seguindo os mesmos procedimentos metodológicos do grupo “Oportunidades”. Após lido e assinado o TCLE, seguiu-se para a discussão sobre o tema gerador. Havia dois estudantes de cidades vizinhas à Santana do Ipanema e um estudante que reside nesta cidade. Todo esse grupo cursou ensino fundamental e médio em escola pública.

Após a realização dos dois grupos focais, avaliamos se o material produzido seria suficiente para abarcar os objetivos propostos ou se seria necessário a realização de outro grupo focal ou de entrevistas semiestruturadas. Porém, em leitura prévia sobre os dados produzidos, identificamos que a discussão conseguiu atender aos objetivos propostos.

Em resumo, tendo vista as dificuldades encontradas para a realização dos grupos, esta pesquisa contou com a realização de dois grupos focais, somando o total de sete estudantes: Rodrigo, Lucas, Lívia, Raoni, Maitê, Brenda e Vitor. Vale observar que se tratam de nomes fictícios.

4.4 Descrições de cada participante

Nesta seção, estão descritas as características de cada participante, bem como as características de cada grupo focal. Todos os (as) partícipes compareceram aos grupos pontualmente ao horário combinado. O grupo “Oportunidades” contou com as participações de Rodrigo, Lucas e Lívia e o grupo “Resistências”, com Raoni, Maitê, Brenda e Vitor.

Rodrigo tem 22 anos de idade, cursa Ciências Contábeis no turno vespertino e reside na cidade de Maravilha. Ingressou na UFAL pelo Sistema Unificado (SISU) no semestre letivo de 2013.1, com a nota do ENEM. A escolha do curso aconteceu porque já conhecia noções de Contabilidade por ter realizado um curso básico anteriormente. Ficou sabendo da UFAL em Santana do Ipanema através de amigos que já estavam cursando esta mesma graduação.

O fato da UFAL de Santana ser a Unidade mais próxima de sua cidade também influenciou sua escolha, pois se trata de uma distância que abre a possibilidade de deslocamento para Santana do Ipanema e retorno para Maravilha no mesmo dia. Isto porque Rodrigo trabalha na sua cidade e não poderia mudar-se para Santana do Ipanema. Ele viaja todos os dias, fazendo o percurso de Maravilha para Santana via transporte privado, utilizando, em média, duas horas por dia de viagem em transporte interurbano alternativo.

Rodrigo estuda o quarto semestre no turno da tarde e cursa algumas disciplinas no turno da noite. Trabalha em uma escola pública da sua cidade, além de ajudar com a casa comercial dos pais aos finais de semana. Passou sua trajetória escolar no ensino público e foi a primeira vez que prestou vestibular para uma Universidade pública. Sua participação no grupo foi diretiva e foi bem mais expressivo quando estava sendo discutido sobre as mudanças na vida de universitário.

Lucas tem 32 anos, cursa o primeiro semestre de Ciências Contábeis no turno da noite e reside em Santana do Ipanema. Ingressou na UFAL no semestre letivo de 2014.2 também pelo SISU. Ele não é a primeira pessoa da família a ingressarem uma universidade pública, inclusive, já havia ingressado para outra universidade pública e também já tinha iniciado outro curso em uma faculdade particular, mas ambos não foram concluídos. A escolha do curso aconteceu por afinidades com a área de Contábeis, pretendendo ter outra opção de renda, pois Lucas é funcionário público. E, por trabalhar, escolheu o turno noturno para realizar os estudos. Sua trajetória escolar foi realizada na escola privada e ficou sabendo da

chegada da UFAL em Santana por meio de amigos. Lucas é oriundo de uma família de professores.

Lucas participou do grupo de forma ativa, argumentando sobre todas as suas etapas, dificuldades e possibilidades de ser estudante da UFAL. Trouxe suas reflexões acerca da importância da Universidade para a cidade, mas frisou sua percepção de que a UFAL consegue atender mais às necessidades de estudantes de outras cidades em detrimento daquelas dos estudantes de Santana. Também acrescentou à discussão, a sua vivência enquanto estudante da UNEAL, salientando que percebe a UFAL com mais potencial de desenvolver a cidade, muito embora, os cursos escolhidos, não estejam tão em sintonia com as necessidades locais, que, segundo ele, são áreas agrárias que, são as ofertadas pela UNEAL. Sobre a vida de universitário, Lucas não estranhou, pois já vinha de uma graduação. Aponta que sentiu diferenças apenas nas cobranças dos (das) professores (as).

Lívia tem 21 anos de idade, cursa o quinto semestre de Ciências Econômicas no turno vespertino e reside na cidade vizinha de Poço das Trincheiras. Ingressou na UFAL também pelo SISU no semestre letivo de 2011.2. A escolha do curso aconteceu por falta de opção, pois o curso sonhado por Lívia é Engenharia Civil. Entretanto, ela não estava em condições de ir cursá-lo no *Campus* Delmiro ou na capital, Maceió, por ser mais distante de sua cidade, então, para não ficar parada, preferiu cursar Economia. Sua escolha também foi motivada por influências de outra pessoa que já conhecia o curso.

Lívia viaja todos os dias para estudar em Santana do Ipanema. Gasta, em média, uma hora viajando. O transporte também é privado e alternativo. Não é a primeira pessoa da família a ingressar na UFAL. Sua trajetória escolar foi realizada na escola pública e foi o primeiro vestibular para uma universidade pública. Ficou sabendo da chegada da UFAL à Santana por meio de amigos.

Lívia foi participativa e bem expressiva em todas as discussões. Acrescentou à discussão sobre o seu engajamento na construção da Unidade Santana, através da sua participação no Centro Acadêmico de Economia. Trouxe às dificuldades de adaptação à vida universitária, apontando que seu suporte para continuar na graduação foram os amigos. Lívia se identificou com o curso, apesar de afirmar que ainda não visualizou nenhuma oportunidade de emprego nessa área na sua cidade e nem pela região, alegando que iria tentar cursar a graduação do seu sonho.

Raoni tem 20 anos de idade, cursa o terceiro semestre de Ciências Econômicas no turno noturno e reside na cidade de Santana do Ipanema. Ingressou na UFAL no semestre letivo de 2014.1 também pelo SISU. A escolha do curso foi um processo semelhante ao de

Lívia: por falta de opção, posto que seu curso desejado também é Engenharia Civil. Entretanto, Raoni não teria condições de ir cursá-lo no *Campus* Delmiro ou no *Campus* da capital. Já havia tentado vestibular para Engenharia Civil, mas não conseguiu alcançar a média necessária. É a primeira pessoa da família a ingressar em uma universidade pública. Raoni trabalhava, mas não conseguiu conciliar o trabalho com a demanda da universidade, então, optou por priorizar o curso superior e conseguiu uma bolsa pró-graduando para conseguir permanecer na UFAL. Todavia, essa bolsa não atende todas as necessidades de Raoni e ele precisa encontrar trabalhos temporários e curtos para ajudar nas despesas. Raoni tem orgulho de ser estudante na UFAL, mas não sabe como está resistindo no ensino superior até os dias atuais.

Maitê tem 22 anos, cursa Ciências Econômicas no turno vespertino e mora em Santana do Ipanema. Ingressou na UFAL no semestre letivo de 2011.2 pelo SISU. Maitê já havia tentado vestibular para outra universidade pública, mas não conseguiu ingressar e é a primeira pessoa da família a entrar na universidade. A escolha do curso foi somente pela intuição, pois escolheu Economia para não ficar sem estudar. Ficou sabendo da existência da UFAL em Santana do Ipanema no dia em que foi fazer a inscrição no SISU. Maitê recusou propostas de emprego para priorizar os estudos, participou de projetos de extensão e também é bolsista pró-graduando. Sua trajetória escolar foi realizada na escola pública. Maitê foi bem expressiva nas discussões sobre as dificuldades da vida de universitário (a), sobretudo, na mudança de realidade que foi sair do ensino médio e entrar na Universidade. Chegou a se sentir mal por não conseguir algumas aprovações, mas, depois de ter percebido que mais colegas estavam passando pela mesma situação, tranquilizou-se.

Vitor tem 20 anos, cursa Ciências Contábeis, no turno vespertino, mas a sua primeira opção foi Ciências Econômicas e reside na cidade de Maravilha. Escolheu estudar na UFAL de Santana por ser a unidade mais perto de sua cidade, tendo em vista que o seu curso desejado era Administração ou Direito, entretanto, ambos estavam mais distantes de sua cidade. Assim, escolheu Economia por se aproximar da Administração, mas não se identificou com o curso e fez reopção para Ciências Contábeis. Ele é a segunda pessoa da família a entrar em uma universidade e sua trajetória escolar foi na rede pública. Ficou sabendo da chegada da UFAL em Santana por meio de colegas que já haviam ingressado na unidade. Foi diretivo no grupo, sendo mais expressivo nas discussões acerca das mudanças na vida de universidade, bem como sua dificuldade de se expressar em público.

Brenda tem 22 anos de idade, cursa Ciências Econômicas no turno da tarde e reside na cidade de Poço das Trincheiras. Ingressou na UFAL pelo SISU na primeira turma de

Economia de Santana, no semestre letivo de 2010.2. Salientamos que outros colegas de turma foram selecionados pelo Processo Seletivo Seriado (PSS), antigo vestibular, mas a seleção não conseguiu formar a turma, tendo que aderir à nota do ENEM. A duração desse curso são de 4 anos e meio, entretanto, Brenda está no fluxo individual e está cursando disciplinas isoladas. Escolheu Economia porque a sua nota havia lhe garantido uma vaga numa universidade federal, mas não tinha nenhuma noção do que se tratava este curso. Brenda já havia prestado vestibular para o curso de Serviço Social em uma faculdade particular, mas preferiu se graduar em uma instituição federal. Sua trajetória escolar foi realizada na escola pública e não é a primeira pessoa da família a ingressar no ensino superior público.

Brenda viaja todos os dias da sua cidade à UFAL, via transporte privado e também alternativo, e gasta o tempo médio de 2 horas viajando. Também recebe a bolsa pró-graduando para conseguir permanecer na universidade. Nas discussões, Brenda foi bastante expressiva e se emocionou ao relatar toda a sua trajetória na Unidade Santana. Como faz parte da primeira turma, desde sempre engajou-se no Movimento Estudantil, participando da fundação do Centro Acadêmico de Economia e sendo protagonista das lutas estudantis em prol da construção da Unidade Santana, além de ter participado de inúmeros projetos de extensão e congressos, inclusive, representando a UFAL de Santana em congresso internacional no México.

Diante desta descrição, percebemos que os (as) partícipes passaram e passam por inúmeras mudanças para conseguirem se adaptar à rotina universitária e cada mudança é sentida e significada de forma muito peculiar por cada estudante. Todos (as) os (as) membros dos grupos se assemelharam ao se colocarem diante da interiorização da UFAL como uma oportunidade aos jovens de Santana e região. Entretanto, perceberam a necessidade de mais condições de permanência, pois não sabem como conseguem resistir aos desafios diários de permanecer na UFAL. Diferenciam-se apenas nos aspectos particulares do cotidiano de cada estudante.

De maneira geral, os (as) estudantes que participaram do grupo focal se doam na tarefa de serem estudantes de uma Universidade Federal e refletem sobre os impactos e desdobramentos trazidos pela interiorização. Em suas falas, trouxeram suas reflexões e conseguiram expressá-las através de verbalizações e emoções, deixando bem claro que, apesar das dificuldades, é na universidade que querem permanecer e fazem questão de serem protagonistas na construção de uma educação superior com qualidade.

Depois de percorrido o caminho metodológico, o próximo capítulo apresentará os resultados e suas discussões.

5 A INTERIORIZAÇÃO DA UFAL EM SEUS SENTIDOS E SIGNIFICADOS: RELATOS DAS VOZES ESTUDANTIS

“[...] essa é a grande questão que a gente mesmo quer saber a resposta! (risos de ironia) O que a gente faz, como a gente consegue continuar! Até a gente mesmo tem dúvida como a gente consegue continuar estudando...” (Raoni)

Os sentidos e significados da interiorização da UFAL partilhados pelos (as) estudantes da Unidade Santana do Ipanema estão descritos neste capítulo e fundamentados a partir do diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural. As estratégias metodológicas partiram da análise de categorias temáticas acerca do fenômeno da interiorização universitária pela via federal na modalidade presencial, que surgiram das falas de estudantes que participaram deste estudo.

Assim sendo, o objetivo deste capítulo é tecer reflexões sobre os sentidos e significados da interiorização da UFAL, com base nas discussões que se desdobraram a partir da análise das categorias temáticas emergidas do material produzido que estão descritas no quadro a seguir:

	CATEGORIAS	TEMAS
5.1	Projeto de Interiorização	<ul style="list-style-type: none"> ● Realização de um sonho; ● Oportunidades; ● Processo da escolha de cursos; ● Universidade-Escola.
5.2	Vida universitária	<ul style="list-style-type: none"> ● Diferenças em relação ao ensino médio; ● Cotidiano universitário; ● Relação estudo-trabalho.
5.3	Resistências e Desistências	<ul style="list-style-type: none"> ● Política de (Des)assistência Estudantil; ● (Não) Suporte; ● Relação com a docência; ● (Des)identificação com o curso; ● Movimento Estudantil; ● Objetivo de vida.

Quadro1: Categorias e temas analisados.

Com base nas categorias temáticas descritas neste quadro, percebemos, de maneira geral, que os sentidos e significados de interiorização da UFAL para estudantes da Unidade Santana do Ipanema dizem respeito à oportunidade que o projeto trouxe para a realização do

sonho de acessar à educação superior e a possibilidade da construção de projetos de vida.

As dificuldades enfrentadas também foram sentidas e significadas no que dizem respeito à rotina universitária, composta por diversas facetas: as diferenças entre a Universidade e o ensino médio, as relações entre estudo e trabalho, a (des)identificação com o curso, as relações com a docência, o suporte ou a falta de suporte para permanecer na Universidade, bem como, o (não) suporte institucional, via Política de Assistência Estudantil e aluta do Movimento Estudantil.

Todas essas relações citadas acontecem dentro de uma Universidade que não possui um espaço adequado às suas necessidades, pois esta ainda não dispõe de um prédio próprio, funcionando em uma escola alugada da rede privada, impondo uma série de limitações de horários e mobilidades da comunidade acadêmica. Assim sendo, esse movimento foi denominado tematicamente como uma Universidade-Escola, uma vez que essas limitações implicam em desgastes físicos e simbólicos para o corpo discente, contribuindo para que este ainda não se sinta pertencente ao espaço universitário. A partir desse cenário, o corpo estudantil traça estratégias de resistências a essa realidade e quando elas não são satisfatórias, surgem as desistências que começam a ser significadas como fracasso pessoal.

A seguir, faremos a discussão de cada categoria temática encontrada, bem como de seus temas constitutivos.

5.1 O projeto de interiorização: limites e possibilidades

A primeira categoria encontrada diz respeito ao “Projeto de interiorização da UFAL”, que, neste caso, refere-se ao entendimento desses (as) estudantes de como a universidade chegou ao interior com seus limites e potencialidades. Esse projeto traz, em seu bojo, diversas facetas que foram sentidas e significadas pelos (as) estudantes e que serão discutidas ao longo deste capítulo.

Como já discutido anteriormente, a partir do diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que o significado é o conceito dos objetos e/ou fenômenos que é construído e compartilhado pelas relações sociais. O significado parte do social para o particular, tendo uma característica mais estável que o sentido (MOLON, 2000). O sentido, por sua vez, estabelece-se quando o homem vai ao mundo, acessa os significados e no movimento das relações sociais, interioriza-os de uma maneira particular.

Assim, o significado é mais geral e o sentido mais pessoal, pois ele depende da forma como cada sujeito enxerga o mundo e, portanto, é passível de mudança o tempo todo. Os sentidos e significados são processos construídos através da linguagem e do pensamento, estes entendidos como processos recursivos que se constroem mutuamente, ou seja, eles não se separam, não existem sozinhos, são mútuos, são coletivizados, são dialéticos e são ainda construídos através das vivências repletas de afetividades e enfrentamentos (SOUSA; SOUSA, 2009).

Dessa forma, quando o grupo de estudantes afirma que o projeto de interiorização é uma oportunidade de ter acesso à educação superior, ele está expressando que a educação superior significa, antes mesmo do ingresso, algo positivo porque foi assim que a sociedade construiu esse significado e que, até então, não era uma realidade concreta para eles e elas. Pois, tendo em vista a histórica escassez do acesso à educação superior no Brasil, sobretudo na região Nordeste, essa oportunidade é sentida simbolicamente como a realização de um sonho que por muito tempo se manteve tão distante e agora é motivo para orgulhar-se. Como afirmam as falas referentes ao tema “realização de um sonho”:

“Ah! Eu não esperava, era um sonho meu entrar, principalmente federal né?! Tem aquela coisa: Ah, meu deus! Tou numa federal! (risos) Foi muito bom! (...) Era uma meta que eu tinha, entrar pra faculdade, assim... Pela minha família não ter ninguém que ainda tava na faculdade, pra mim foi uma grande realização, não só minha, como da minha família também” (Maitê).

“Primeiramente, um orgulho pra mim mesmo, como eu sou o primeiro né, a entrar na Universidade, o primeiro da família, tem até o reconhecimento dos familiares, o significado pra mim foi a questão de orgulhoso, né?!” (Raoni).

A literatura a respeito também tece reflexões sobre o acesso à universidade ser sentido como a concretização de um sonho, principalmente, quando se refere ao acesso de estudantes provenientes de camadas com desvantagens econômicas já que estas se mantiveram historicamente excluídas dessa realidade (ABDAL; NAVARRA, 2014). Essa condição excludente é tão concreta que o discurso do governo em tela enaltece a ideia de que a chegada na universidade é a realização de um sonho tal como observam Silva e Ourique (2012) e, a partir disso, são construídas políticas de expansão da educação superior que começam a se preocupar com o acesso e, mais timidamente, demonstram preocupação com a permanência das camadas populares na universidade.

O sentido de interiorização como a possibilidade de realização de um sonho é compartilhado não somente pelo (a) estudante, na forma de indivíduo isolado (a), como também é a realização do sonho de toda a família, especialmente porque boa parte dos (das)

estudantes oriundos da interiorização é representada pela primeira pessoa da família a ingressar numa universidade pública (ABDAL; NAVARRA, 2014).

O ingresso na universidade é considerado como o auge do sucesso de um (uma) jovem e também é motivo para emergir o sentimento de orgulho e de pertencimento a esse patamar tão sonhado. Almeida (2007, p. 40) acrescenta reflexões sobre o acesso à universidade no sentido de realização máxima dos sujeitos ao afirmar que “fazer parte de um local prestigioso, tendo reconhecimento familiar e social, aparece como uma sensação de ter alcançado o sublime”.

Entretanto, o fato de muitos desses (dessas) estudantes serem as primeiras pessoas da família a ter acesso à universidade pública federal desvela uma paupérrima realidade de exclusão social pela via educacional, indicando que essa exclusão permaneceu por diversas gerações. De acordo com Dias Sobrinho (2013, p. 118), “o elitismo marginalizou a esmagadora maioria dos jovens ao longo de toda a história brasileira”. Por isso, o princípio direcionador das políticas de educação superior, incluindo o REUNI, foca na expansão do acesso às universidades na tentativa de minimizar estas históricas desigualdades educacionais, embora, como veremos, esse processo não pode ser considerado como o fim dessas desigualdades.

Nesse segmento, a compreensão do sentimento de orgulho por ingressar na universidade parte de um entendimento datado na história da educação superior brasileira. Tem seu início a partir das reivindicações pela Reforma Universitária de 1968, na qual, retomando Freitag (2005), a classe média passava por uma crise econômica e passou a visualizar na educação superior a única possibilidade de ascensão social e, a partir de então, a sociedade começou a construir o significado da conquista do diploma superior como o auge do desenvolvimento individual.

No entanto, vale destacar que, naquela época, a educação superior era uma reivindicação da classe média e as camadas populares permaneceram excluídas deste lugar social. Sendo assim, quando a universidade pública chega ao interior, historicamente à margem, a sua recepção é eufórica e simboliza uma oportunidade valiosíssima de ingresso que não se pode perder. Diante disso, os sentidos e significados vão sendo construídos na direção da concretização de um sonho que parecia tão impossível.

Todo esse movimento é dialético. Ou seja, a partir de tanta escassez de oportunidades, emerge nos (nas) estudantes historicamente marginalizados (as), o desejo de sonhar com a educação superior e quando esse sonho se concretiza, surge o orgulho por se sentir pertencente a este lugar, bem como o sentimento de diferenciação em relação aos outros. De

acordo com Cechet (2013, p. 70), em seu estudo sobre os sentidos do ingresso nas universidades públicas para estudantes atendidos (as) pela Assistência Estudantil, “estar na universidade significa ter mais oportunidade do que quem está fora dela” e representa também a possibilidade de ser diferente dos demais (SILVEIRA; NARDI, 2008). Assim, quando foi questionado sobre o que é uma universidade no interior, o estudante Rodrigo que cursa Contabilidade respondeu: “é o diferencial!”.

Além disso, os sentimentos de sonho e orgulho de ser estudante universitário (a), estão intimamente relacionados com as facetas da oportunidade, segundo tema desta categoria. Assim, tais facetas apresentam-se como a oportunidade de fazer um curso próximo de casa, de ascensão e *status* social e de desenvolvimento econômico e social tanto pessoalmente, quanto para a cidade e para a região que circunscreve a universidade interiorizada. Quando indagados sobre o que significa a UFAL no interior, respondem:

(...) “eu não teria condições de ir pra Maceió de forma alguma e também não tinha conhecimento das outras Unidades, só conhecia Viçosa, que eu também achava o curso de Veterinária muito bacana, mas aí eu não tinha a possibilidade de sair daqui pra estudar lá” (Brenda).

“Acho que é de, principalmente, de grande importância pra o crescimento da região, porque até então, o pessoal só tem conhecimento de faculdade, principalmente na capital e já aqui pro interior, qual é a ideia de cidade pequena? Você trabalhar no que a cidade tem pra te ajudar, né, o comércio, se tiver alguma empresa, como aqui não tem, é uma grande dificuldade da cidade e já a faculdade aqui, em si, tem o peso de ser federal, tem um grande peso e ela vai não só ajudar o município, mas a região todinha que está em volta dela” (Raoni).

A partir das falas acima citadas, podemos perceber que a histórica escassez do acesso à educação superior pública provocou nos (nas) estudantes, principalmente aqueles (as) oriundos de escola pública, os sentimentos de dúvidas e incertezas quanto ao pertencimento a essa nova realidade que lhes está sendo apresentada: o ingresso na universidade federal. Esse momento é inédito e sinaliza a oportunidade de se apresentar com um status diferente, bem como a oportunidade de crescer e ascender socialmente, pois, agora, já se pode visualizar uma formação profissional, sendo assim, é a chance de escapar de um destino social fadado para as camadas populares (SILVEIRA; NARDI, 2008), como o trabalho no comércio ou na roça por exemplo. Nesse contexto, a universidade não aparecia como projeto de vida (ALMEIDA, 2007) para esses (as) jovens e, agora, ela aparece como único refúgio possível:

“Vivendo em Maravilha [cidade circunvizinha], chega a ser uma oportunidade, assim, de você num seguir a... Como eu vou dizer... Patamar não... A script assim,

que você... Muita gente que trabalha lá no campo que quer uma oportunidade melhor e acaba sendo aqui, uma oportunidade melhor” (Rodrigo).

A interiorização também significa oportunidade de crescimento para a cidade e sua região circunvizinha. O próprio projeto REUNI-UFAL referenda esse discurso ao justificar a importância da sua presença no sertão alagoano com base nos históricos de escassez: “trata-se de uma das sub-regiões mais pobres, abandonadas e de indicadores sociais e econômicos mais deprimentes de Alagoas e do Brasil” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2009, p. 2). Isso significa dizer que a presença da universidade forja a possibilidade de desenvolvimento econômico e social para a região, gerando constantes transformações. Pois, o quadro de escassez se faz tão precário que qualquer intervenção consegue transformar tal contexto e essa questão se confirma claramente nas falas a seguir:

“Ah... Pra mim é uma grande oportunidade, é um local onde eu posso crescer! A interiorização de certa forma vai modificar o pensamento dos estudantes daqui do interior, vão ter a mente mais ampla com a oportunidade de se profissionalizar e acredito que é positivo” (Raoni).

“Pra mim é importante, porque um, é uma possibilidade de ascensão perante o sistema, perante essa situação de falta de emprego, da situação econômica... Onde nós estamos fadados a.. Depois do ensino médio, principalmente no interior, onde os investimentos, fábricas, opções de empregos, trabalhos são escassos” (Lucas).

É notório perceber que é a escassez de oportunidades educacionais que provoca o significado do grau de importância da presença da UFAL no interior para o corpo discente, pois, diante de uma realidade expressa como de abandono, o ingresso na universidade federal configura-se como uma esperança de sonhar com um futuro com melhores condições de vida. De acordo com Dias Sobrinho (2013, p. 108), o discurso de educação como vetor de desenvolvimento econômico se apresenta desde o século passado, no qual se postulava que a “educação é um fator decisivo para o desenvolvimento econômico”.

Por outro lado, o autor pontua que somente o acesso à escolarização não garante a realização social plena dos sujeitos, mesmo assim, é perceptível que a falta da educação, bem como da educação superior, produz escassas oportunidades aos sujeitos. Dessa forma, com o acesso à universidade pública, os jovens tentam driblar seu histórico pessoal de vulnerabilidade econômica. Apesar de apresentarem baixos repertórios culturais e defasagens do ensino médio, questões que abordaremos adiante, conseguem frequentar um curso de nível superior, almejando que poderão se beneficiar de maiores ganhos salariais e melhores condições de vida. Assim sendo, a oportunidade no sentido de ascensão e *status* social aparece recorrentemente nos discursos do corpo estudantil.

Ainda em relação às diversas facetas da oportunidade, a interiorização é sentida também como a oportunidade de construir um futuro promissor, abre a possibilidade de planejamento para trilhar novos caminhos, ou até mesmo, representa o único horizonte possível para a construção do projeto de vida. Isso é perceptível quando perguntados sobre o significado Universidade no interior, os (as) estudantes afirmam:

“Porque a faculdade, ela abre um pouco a sua mente, mostra realmente o que é o mundo. A importância da UFAL aqui em Santana, eu acho que primeiramente é isso. Ela mostra o que é a realidade pra você, pra você se preparar até para o seu futuro, para o mercado de trabalho” (Raoni).

O futuro promissor almejado a partir do acesso à formação superior está relacionado a ideia de ascensão social na qual já foi discutida anteriormente e também faz conexões com a ideia de que a universidade representa a fuga daquele destino social fadado. Desse modo, a universidade se apresentaria como fator determinante para a ascensão social destes sujeitos (CECHET, 2013) e, sendo assim, passa a ser significada como único horizonte possível de realização pessoal e profissional.

É oportuno ressaltar que todas as nuances da oportunidade estão relacionadas. Pois, quando se afirma que agora os (as) jovens do interior teriam a oportunidade de crescer e ascender socialmente, está se afirmando também que a universidade pública traz em seu bojo um horizonte possível para construção de seus projetos de vida:

“Eu acho que dando oportunidade pra os alunos que estão saindo agora do ensino médio também, eles já conseguem entrar aqui (...)” (Brenda [grifos nossos]).

“(...) A interiorização, não só pra mim, mas também pra os estudantes do ensino médio que hoje eles já têm pra onde ir, eu acho que foi importante também pra essa questão social (...)” (Maitê [grifos nossos]).

A partir dos relatos, podemos constatar que a chegada da universidade no interior é de tamanha importância que se apresenta como a única saída que os (as) jovens visualizam para a construção de seus projetos de vida. No bojo dessa discussão, surge um questionamento pertinente que aponta uma precária realidade educacional: se os (as) jovens do sertão alagoano só encontram um caminho satisfatório para trilhar com a chegada da universidade pública federal no interior, a partir do ano de 2010, quais caminhos a juventude alagoana trilhou antes dessa data? Fazendo uma minuciosa reflexão e levando em consideração também a interiorização da universidade estadual que já se fazia presente no contexto santanense, a educação superior pública ainda é privilégio de poucos nesse contexto social.

De acordo com Dias Sobrinho (2010, p. 1229), é muito ínfima a parcela das camadas sociais vulneráveis que consegue ter acesso a um satisfatório trajeto educacional. “No Nordeste, a escolaridade é ainda menor: somente uma em cinco completa a educação básica” e em “2009, 87% dos jovens de idade adequada (18-24 anos) estão fora do ensino superior” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1233). Nesse contexto, o trajeto escolar se finaliza com a conclusão do ensino médio, visualizando como projeto de futuro a busca por um emprego no comércio, bem como explicitado na fala de Lucas:

“A mão de obra aqui ainda é qualificada quando se sai do ensino médio, ou você tem um emprego seja ele público ou privado ou você vai cuidar da vida né. Vai ser um empreendedor, as meninas casam e aí... Interior é bem assim. Com a interiorização, então, com o nível superior, a realidade muda, a ascensão muda, o conhecimento muda” (Lucas).

Assim sendo, existe uma naturalização da exclusão educacional, ou seja, antes da presença da UFAL, os projetos de vida da juventude resumiam-se ao emprego no comércio, apesar da existência da UNEAL, e essa realidade se apresenta como normativa que reitera o cotidiano educacional do sertão alagoano. Ainda segundo o autor, os (as) jovens acabam tomando para si que cada pessoa tem o seu espaço “natural” na camada social, de maneira que: “os jovens excluídos dos bens comuns acabam, muitas vezes, internalizando, ao longo de suas trajetórias estudantis, a ideologia de que a exclusão é natural e de que é natural que eles se incluam entre os excluídos sociais” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1230) e, por isso não se enxergam pertencentes ao lugar de prestígio social que é a universidade. Quando indagados (as) sobre se eles e elas se enxergam como universitários (as), responderam que se tratava ainda de uma realidade muito distante.

Uma vez que a oportunidade de ingresso na universidade é real, o movimento que os (as) jovens realizam agora é em direção à formação universitária. Isso implica também no processo de escolha dos cursos, o terceiro tema dessa categoria. Aliás, é oportuno destacar que, assim como as classes populares não se enxergavam na universidade, elas também não se planejavam quanto à escolha de um curso superior e, diferentemente da classe média, elas não obtinham informações, tampouco direções acerca do percurso universitário. Assim, para esse contexto, a escolha consciente não é mais importante que a formação universitária em si, pois,

[...] para uma população que, em geral, é a primeira pessoa de sua família a ter acesso ao ensino superior e que articula simbolicamente o ensino superior como um sonho e expectativa de mobilidade social, o fundamental é “fazer faculdade”, seja ela qual for (ABDAL; NAVARRA, 2014, p. 86).

Nesse sentido, percebemos que a escolha do curso para estudantes da interiorização não é uma escolha segura, pois não é pautada em informações concretas acerca dos objetivos de cada curso, mas de informações superficiais e, geralmente, oriundas de terceiros, como pontua Raoni quando questionado como ficou sabendo da existência da UFAL no sertão: “fiquei sabendo, é... Foi... Internet mesmo, algumas coisas na internet mesmo (...). Foi redes sociais, foi Facebook, alguma coisa que eu li, fiquei curioso e fui procurar saber”.

Ainda sobre a orientação do curso advinda de terceiros:

“(...) a minha chegada aqui na UFAL não foi por escolha própria, minha irmã veio fazer o tronco inicial na Unidade, aí conheci o curso também através dela. É tanto que quando eu terminei, eu não sabia o que eu fazia: Contabilidade ou Economia. Porque como eu disse: só ia fazer por falta de oportunidade na área que eu queria, por falta de opção. Aí ela disse: Faça Economia! Aí eu fui por ela! (risos) Eu disse: Ainda bem, (risos), mas foi assim que eu fiquei sabendo” (Lívia).

Prosseguindo, a escolha de um curso superior configura-se como uma atitude sem maiores expectativas, no sentido de que não existe nenhum conhecimento prévio sobre as atividades de cada curso e, muito menos, não se sabe por quais motivos tais cursos foram escolhidos para serem interiorizados. Nesse entendimento, Bardagi e Hutz (2009) afirmam que o processo de escolha de um curso superior tem sido equivocado por diversos motivos, de tal forma que o corpo discente se sente pressionado a fazer uma formação superior ou que os cursos ofertados não correspondem aos interesses autênticos de formação profissional ou ainda porque se refere à única escolha possível de ser realizada no momento: “(...) eu não conhecia nenhum dos cursos, eu fui... Atirei assim! (gesticula com as mãos) Escolhi Economia pra não ficar sem estudar...” (Maitê).

As falas recorrentes sobre a escolha do curso disseram respeito à uma escolha deficiente ou não planejada por ser a única possível, que, por algumas vezes, é assertiva e outras não: “Quando eu soube que ia estudar Economia, né, eu não acreditei, porque tipo, eu joguei e se colar, colou e deu certo!” (Brenda), “não era o curso que eu queria de imediato. Tive sorte porque me apaixonei (...)” (Lívia).

Diante de uma pluralidade de escolhas inconsistentes, apenas dois estudantes afirmaram que o processo de escolha do curso foi amadurecida, como afirmam Rodrigo: “já tinha feito um curso básico de contabilidade, aí foi isso que influenciou, eu já conhecia um pouco da área e decidi fazer Contabilidade aqui em Santana” e Lucas: “ingressei no grupo sabendo já, meu curso é Contabilidade, vim porque quis”.

Então, a partir do que foi discutido sobre o percurso mal planejado em direção à escolha do curso, compreendemos que a universidade ainda não conseguiu dialogar satisfatoriamente com a sociedade sertaneja sobre a sua chegada ao interior, bem como sobre a sua importância para crescimento econômico e social da região, além da sua capacidade de transformação social.

Sendo assim, torna-se difícil para o grupo estudantil traçar expectativas a respeito do curso escolhido e, aliás, acerca da própria função da universidade. Semelhantemente às escolhas embaraçosas, a universidade está se apresentando de maneira muito improvisada, de forma que não se sabe por quais motivos os cursos existentes foram direcionados ao sertão e o próprio projeto REUNI para o *Campus Sertão* é composto por várias lacunas que não trazem respostas concretas que contemplem tais questionamentos. A ideia que se percebe é que o projeto está sendo implantado de forma desatenta, sem planejamentos precisos, assim como estão sendo realizadas as escolhas estudantis: displicentemente à base do “se colar, colou”:

“(...) inicialmente, nos disseram que foram feitas pesquisas aqui e escolheram que esses dois cursos foram os mais cogitados, mas na verdade, pelo o que a gente vem percebendo que essa pesquisa não foi feita, até porque muita gente não tem nem o conhecimento básico de economia e contabilidade, eu acho que foi uma forma de “vai que cola” esses dois cursos! Aí, eu acho que a forma que foi implantado não foi a mais correta (...) (Brenda).

O resultado desse processo desarticulado é uma universidade que não se apresenta capaz de atender às demandas de ensino, pesquisa e extensão com qualidade, mas como uma universidade deficitária que se apresenta estruturalmente como uma escola ou “escolão”, como mencionado pelo próprio corpo estudantil. Este resultado se transformou no próximo tema ainda referente à categoria projeto de interiorização.

O tema universidade-escola representa uma característica muito peculiar da interiorização da UFAL que provocou muitas reflexões neste estudo. De maneira geral, ele faz referência às carências estruturais que acompanham a universidade interiorizada, abordando os impactos materiais e simbólicos causados em toda comunidade acadêmica. Tais impactos referem-se a um projeto de expansão que não atende às demandas suficientemente, visto que existe a necessidade de infraestrutura, o que contribui para o sentimento de angústia dos (das) estudantes por não se sentirem pertencentes a uma universidade de fato, pela invisibilidade da UFAL perante a comunidade local, bem como pela expectativa com a construção do prédio, pela falta de expectativa com a formação e, finalmente, pelos pontos positivos que o projeto de interiorização também dispõe.

Uma das carências estruturais mais gritantes que acompanha a universidade no interior corresponde à precária estrutura física. A Unidade em questão foi criada há cinco anos e ainda não dispõe, dentre outras coisas, de prédio próprio, de Restaurante Universitário e nem de Residência Universitária (aspectos da assistência estudantil, que será discutida nas próximas categorias), funcionando em uma escola alugada que incorpora ensino fundamental e médio, além de cursos pré-vestibulares. Quando foram questionados sobre qual teria sido a primeira sensação ao chegar na UFAL, responderam:

“Não tinha UFAL! Pra mim, a primeira impressão foi essa, não deu. Foi o que eu mais estranhei foi estudar em uma escola do ensino médio...” (Lívia).

“É... Foi o clima de escolão chegando aqui mesmo. Como eu vim com uma turma formada lá de Maravilha, que fora eu, vêm 5 pessoas e chegou mais dois. Foi... Isso aqui foi como uma escola! A galera do canto, a galera do outro canto...” (Rodrigo).

Partindo do pressuposto de que uma universidade federal significava para esses (essas) estudantes um espaço social sublime, digno de excelência, uma vez que é um espaço diferenciado, como foi citado anteriormente, a primeira impressão sentida foi de espanto ao perceberem a precária estrutura na qual a UFAL estava ancorada. Por outro lado, mas não menos oneroso, o desejo de ser estudante de uma universidade federal foi tão intenso que alguns (algumas) estudantes não conseguiram perceber a falta de estrutura física: “a gente quando entrou aqui, ficou tão feliz que não percebeu as dificuldades que enfrentavam (...)” (Brenda). Maitê também conta sua experiência:

“quando eu entrei, como eu tava naquela alegria, naquela euforia de ter passado, parece que você fica cego diante das dificuldades que a UFAL tava enfrentando! Sem prédios, sem laboratório, sem biblioteca, aí depois que eu vim ver esse lado, eu fiquei bem triste porque eu não esperava né. Você entrar pra uma faculdade federal e não ter qualidade assim, estrutura...” (Maitê).

A UFAL não conseguiu se sobressair ao ambiente escolar, eis que o paradoxo foi formado: é uma universidade amparada pelo tripé de ensino, pesquisa e extensão, mas é também uma escola: “sai da escola pra escola!”. Aliás, a comunidade discente precisa dividir o seu espaço físico com os (as) demais estudantes que fazem uso desse mesmo território e isso gera experiências desagradáveis a ponto de se impor limites ao que pode ou não ser utilizado:

“Complicado você chegar na sala de aula e ter trabalhos colados na parede e... Sabe, você ter o cuidado de sentar e não tocar porque vai ser apresentado no outro dia. Você vai chegar pra assistir a sua aula e se direcionar a outra sala porque aquela sala está ornamentada por uma peça que vai acontecer no outro dia” (Lucas).

“Por não ter o próprio prédio, a gente se limita a estudar aqui na biblioteca, porque de manhã, antes das onze horas, a gente não tem acesso, aí, a partir das onze, a gente tem acesso à biblioteca até às 22:30, pelo fato não só de livros para pesquisa e estudo, mas caso queria estudar, formar um grupo dentro da Universidade, a gente só pode na parte da tarde e na parte da noite, porque de manhã a gente não tem permissão para utilizar o prédio, aí eu acho que isso deixa a desejar (...)” (Brenda).

Essas limitações foram sentidas também no momento da realização desta pesquisa, pois o ar condicionado da sala utilizada para a realização dos grupos focais, só poderia ser ligado se estivessem, no mínimo, três pessoas na sala. Logo, quando a estudante pesquisadora e a assistente de filmagem chegaram à sala para organização do material, ficaram impossibilitadas de usar o ar condicionado. Em continuação, diante de tantas dificuldades para se apropriar de um espaço universitário e escolar, a comunidade estudantil ainda não se sente pertencente a uma universidade:

“Depois de tanto tempo que eu estudei aqui, que eu já estudei aqui também no Divino, fiz cursinho pré-vestibular, antes de passar no ENEM, eu fiz 7 meses de cursinho, eu estudava aqui. Aí depois que eu passei no cursinho, que entrei pra faculdade, eu continuei estudando aqui, aí eu achei estranho” (Lívia).

Cumpramos ressaltar que tal descontentamento foi produzido com base nos significados de universidade que o corpo estudantil já havia construído, pois nenhum (a) dos (das) estudantes que participaram dos grupos focais conhecia a cidade universitária no *Campus A.C. Simões*, na capital Maceió, portanto, ainda não existiam vivências concretas de universidade.

“Não, antes eu não conhecia, eu não conhecia o *campus*. Conheci a as particulares que eu já tinha ido a cursos, mas, a UFAL em si, não! Até foi uma surpresa quando eu fui, foi um choque né?! Tá numa escola! (risos) Aí, vem aquela coisa linda e maravilhosa, aquela biblioteca enorme, dá vontade de ficar lá!” (risos) (Maitê).

“Antes do curso não! Eu vim conhecer, a primeira turma fez uma visita, que o coordenador, pelo fato da maioria dos alunos não saberem, não terem noção do que era uma Universidade (...) quando a gente chegou lá foi que eu vim conhecer a Universidade e percebi que a Universidade não era isso aqui que a gente vivia, tipo, a gente sabia que era diferente do ensino médio, mas ainda tava naquele processo, tipo, de transição, mas ainda não enxergava o que era realmente a Universidade, após essa visita que a gente fez, acho que todo mundo mudou a concepção quando viu a imensidão da UFAL em Maceió, a gente entendeu porque o nome cidade universitária, porque é um campus muito grande, acho que a partir daí foi que eu, eu e os demais entendemos, mas até o momento eu não sabia da imensidão que a Universidade era, não só em questão de território, mas o que ela oferece como o ensino, a pesquisa e extensão (...)” (Brenda).

Diante das falas, reiteramos a assertiva de que a universidade para a juventude sertaneja ainda é uma novidade. De tal forma que tudo passa a ser descoberto na prática. As dimensões e imensidões do ambiente universitário nunca foram desveladas anteriormente e a

percepção que se tem é que a comunidade estudantil trilha seu caminho com base apenas em seu sonho de ser estudante de uma universidade federal.

Nesse contexto, as condições objetivas da universidade-escola articulam-se com o sentimento de não pertencimento ao ambiente universitário e constroem o sentido de que a universidade se resume a um polo: “eu me espantei realmente com o tamanho do polo Maceió, é muito grande, parece uma cidade, o tamanho do refeitório, o auditório bem bonitinho (...)” (Victor). Nesse movimento, o estudante está nomeando a universidade a partir das referências que ele tem a respeito, visto que, mesmo com a imensidão da cidade universitária, ele a nomeou polo, o Restaurante Universitário (RU), ele intitulou de refeitório e se admira da beleza de um auditório padronizado porque que na Unidade referida, trata-se de uma sala de aula adaptada. Isso tudo sinaliza que os discursos dos sujeitos partem do lugar no qual se sentem pertencentes e, nesse contexto, esse lugar é um polo-escola e não uma universidade.

Outro fator que acompanha o sentimento de não pertencimento à universidade é a invisibilidade da UFAL perante a sociedade local, posto que, por não dispor de prédio próprio e funcionar em uma escola, as pessoas ainda não têm conhecimento da presença da UFAL, ou acreditam que se trata de um polo de educação à distância:

“Eu acho que é constrangedor, não sei se é essa a palavra, eu acho pior quando alguém pergunta: Onde é que você estuda? Você diz: Na UFAL! Na UFAL em Santana? E Santana tem UFAL? Todo mundo diz isso! Aí a gente: Tem, mas é porque a gente ainda não tem prédio... Vai dar aquela explicação todinha, aí pro povo entender... Ah... Mas ninguém coloca fé na Unidade Santana, todo mundo pergunta logo se é à distância, aí diz: Oxe! E é presencial, mas... Pouca gente, tem muita gente por aqui ainda que não sabe, que tomam um susto quando a gente diz: É, tem a Unidade, funciona todos os dias, mas...” (Lívia).

“O negativo pelo fato da infraestrutura que não facilita e isso desmotiva muita gente a entrar no curso porque muitas pessoas nem sabem que a UFAL existe aqui e quando sabem, acham que é à distância, então eu acho que isso é o ponto negativo (...)” (Brenda).

A invisibilidade da UFAL reafirma o quanto o projeto de interiorização se apresenta mal planejado, de forma que ainda não consegue fazer-se presente nessa conjuntura interiorana. Com efeito, a comunidade ainda não toma conhecimento da universidade no interior e, muito menos, indaga sobre sua importância para a transformação social de Santana e região. Aliás, essa invisibilidade contribui diretamente para a não visualização de outros caminhos para a construção dos projetos de vida, como já discutido anteriormente e, assim, permanece em direção aos destinos sociais considerados normativos para tal contexto:

“Os alunos não conhecem e não têm interesse devido à falta de cursos, à falta de prédio mesmo, por isso, não chegam a se interessar, abandonam. Uns vão para São Paulo, vão pra outro canto, porque não tem conhecimento que tem UFAL aqui” (Rodrigo).

Além disso, o deficitário planejamento da interiorização, bem como a escassa rede de informações acerca dos perfis profissionais de cada curso, também fomenta a falta de expectativa com a formação profissional. Geralmente, quando se escolhe uma formação superior, tem-se alguma representação do curso escolhido, no entanto, a escassez de informações sobre a chegada da UFAL no sertão, não permitiu que isso fosse possível, como também não foi empecilho para a escolha não fosse realizada. Bardagi e Hutz (2009), afirmam que nesse contexto, os (as) estudantes têm uma maior dificuldade para mapear suas expectativas. Essa questão está profundamente relacionada à ideia de que é necessário concluir um curso superior independente do seu desejo seja ele qual for e da forma que for:

“Porque eu não me iludo, vou terminar o, a graduação e vou entrar pro mercado de trabalho como economista por que eu sei a realidade que a gente vive, entendeu? Por isso que eu tenho planos de fazer outra graduação depois de terminar essa. Fazer o que eu realmente queria antes, porque eu sei que o mercado de trabalho como economista é muito difícil” (Lívia)

Diante do que foi discutido, compreendemos que o projeto de interiorização é marcado por dúvidas, incertezas, riscos, arranjos e precariedades. Muito embora que, segundo Tavares e Verçosa (2006), tais características acompanham a UFAL desde os primeiros momentos de sua criação, a partir da década de 1960. Inicia-se como uma junção de várias escolas de ensino superior e somente algum tempo depois se institui universidade. Citando um Documento Descritivo Preliminar construído pela UFAL, a autora e o autor supracitados afirmam que ela “nasceu sob o signo da improvisação e da precariedade dos quadros institucionais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS apud TAVARES; VERÇOSA, 2006, p. 136) e chega à década de 1990 com um perfil paupérrimo de universidade (TAVARES; VERÇOSA, 2006). Portanto, a educação superior federal em Alagoas nasce de forma precária e se interioriza com esse mesmo patamar.

Diante desse horizonte, a universidade se expande e se interioriza sem contar com recursos suficientes para atender às suas necessidades e somente depois é que eles são providenciados (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008). Em decorrência disso, percebemos que a universidade chega ao interior em pedaços e o pedaço que lhe cabe é do ensino, visto que, com recursos insuficientes, as atividades de pesquisa e extensão ficam impossibilitadas

de serem realizadas com qualidade, o que consolida ainda mais o sentido de uma universidade-escola. Não significa dizer que elas não são desenvolvidas, mas que elas só conseguem ser realizadas de maneira improvisada ou como forma de resistência por parte de estudantes e docentes às dificuldades estruturais.

Mancebo (2004) explica que da forma como está sendo implantada a universidade no interior, há um empobrecimento de suas missões, ressaltando a importância da sua presença por meio da pesquisa e extensão, atividades com implicações diretas na comunidade. O empobrecimento das condições objetivas de permanência compôs o tema “universidade-escola”, por entender que as atividades da universidade no interior são semelhantes às atividades escolares, pautadas somente no ensino e que são desenvolvidas sem espaço suficiente para que o corpo estudantil possa usufruir de fato de um cotidiano integral voltado às atividades universitárias e não somente se fazer presente no turno no qual as aulas são ministradas e voltar pra casa, como em uma escola. A ideia de universidade ainda não conseguiu se fazer presente nesse contexto, aqui, ela está fragmentada e, então, o estranhamento inicial de se perceber em uma escola, ocasiona angústia de não se sentir pertencente ao espaço universitário de fato: “sai da escola pra escola!”, como afirma Rodrigo.

O tema “universidade-escola” torna visível as nuances de uma educação superior que está sendo implantada no interior de maneira precária. Não se trata de um posicionamento contrário ou a favor da interiorização, mas de um posicionamento crítico frente à realidade que está sendo construída. Concordamos com Dias Sobrinho (2013) ao afirmar que todos os (as) estudantes têm direito a uma educação de qualidade, com condições plenas e efetivas de permanência e não a qualquer educação, remendada por paliativos.

5.2 Vida Universitária: impactos sentidos após o ingresso

Depois do ingresso e diante do panorama de precariedades, a comunidade estudantil depara-se com a rotina universitária que se refere a um caminho pedregoso a ser enfrentado. A “vida universitária” diz respeito à segunda categoria temática que se inicia com o choque que corpo estudantil sentiu em relação ao ensino médio, com a nova rotina de estudos estabelecida para dar conta das atividades que envolvem renúncias e sacrifícios e, por fim, com as relações entre estudo e trabalho.

A nova rotina de estudos que foi percebida como muito diferente da rotina em relação ao ensino médio na escola pública, primeiro tema da categoria. Esse impacto foi sentindo como o choque da vida universitária:

“O bicho vai pegar (risos), vai ficar difícil agora. Realmente foi só esse choque no começo, foi muita coisa, que jogam muita coisa em cima de você que você não era acostumado antes” (Rodrigo).

As diferenças entre a universidade e o ensino médio na escola pública foram sentidas como assustadoras. A universidade forja uma rotina de dedicação aos estudos que, até então, não era um hábito dos/das estudantes. Aliás, o hábito de estudar só foi construído após a entrada na universidade e agora é necessário que se estabeleça uma rotina que possa dar conta dessa nova realidade:

“Assim... Pelo choque, entendeu? Eu não tinha pressão no ensino médio, eu estudava o que eu quisesse, eu sempre passava porque não tive bons professores, é... Muitas disciplinas também não tinham professor, ficava metade do ano sem, é... Aula de determinada disciplina. Aí, tipo, foi muito à vontade, entendeu? E aqui não! Eu tenho prazos, eu tinha notas, eu tinha... E tinha que fazer tudo e muita coisa, entendeu? Aí, eu me assustei, por isso que eu me assustei logo quando eu entrei” (Lívia).

“Muito! Muito diferente porque eu pelo menos, no ensino médio não tinha o hábito de parar em casa para estudar, estudava só nas aulas mesmo, num tinha tipo, muito interesse em ficar pesquisando porque eu não tinha muita paciência, nem tinha acesso ao computador na verdade e depois da Universidade tudo mudou, me despertou o interesse em pesquisar assuntos diversos (...)” (Brenda).

A partir das falas, verifica-se que a falta de professores, de motivação e de interesse nos estudos em relação ao ensino médio na escola pública contribuíram para que uma rotina de estudos não fosse construída. O que se percebe é que estudar “demais” não se fazia necessário, porque mesmo com todo o conjunto de escassez educacional, o corpo discente conseguia alcançar o seu objetivo final: “passar de ano” apenas estudando nos dias de realização das provas, então, não sentia a necessidade de estudos mais aprofundados. Com a universidade, as cobranças são maiores e começam a ser sentidas imediatamente, uma vez com a defasagem educacional advinda da escola pública interfere amplamente no desenvolvimento acadêmico seja pelo nível exigido de conhecimento ou pelo grau de cobrança por meio de atividades avaliativas:

“(...) Tem também a questão que a gente estuda em escola pública desde sempre, tem a questão da deficiência em Matemática, então quando chega Matemática 1 que são noções que a gente tem que estudar no ensino médio (...) Mas teve coisas que eu

só consegui ver aqui na Universidade e eu acho que eu fui uma das alunas que mais sofreu com essa matemática” (risos) (...) (Brenda).

“Porque eu acho que deixa a desejar a questão metodológica dos professores que deixam pra passar as provas todo mundo, tipo agora, período de provas, todos os professores marcam prova (...). Período passado eu fiz três provas num dia só! Eu saí destruída! Eu entrei aqui uma hora da tarde e saí de dez e meia, sentada, só fazendo prova! Sem tomar banho, sem comer! Isso pra mim foi muito... Sei não, a pior tortura!” (Brenda).

O choque do primeiro contato com a universidade configura-se como um momento crítico na vida estudantil e é responsável por desgastes e desilusões para o corpo discente. Arelado a ele, existem também outros fatores que contribuem para que o processo de adaptação ao cotidiano universitário, segundo tema desta categoria, seja árduo, como a falta de infraestrutura, as renúncias diárias e as relações de estudo e trabalho. Nesse momento, é necessária responsabilidade e habilidade para administrar o tempo para conseguir atender às necessidades:

“(...) Eu tive a necessidade de procurar um estágio, aí foi quando tudo se apertou, que eu não tinha tempo pra estudar, era estágio em banco, foi muito corrido, foi aí que eu comecei a perder um pouco de disciplina porque eu vi que o estágio tava consumindo um bocado, aí não dava tempo de estudar, eu ficava muito cansada e não conseguia estudar depois do cansaço, mas aí é complicado, e aqui principalmente porque a gente não tem R.U. pra fazer alimentação direta. Quando saía de lá, saía de uma hora e tinha que chegar aqui de uma e meia, às vezes não almoçava, não dava tempo almoçar, chegava aqui com fome, tinha que fazer um lanche na hora do intervalo que era de três e dez e até agora tá corrido assim, mas dá pra ir levando” (Brenda).

A partir de tal contexto, é perceptível que as instalações mal planejadas e as precárias condições de permanência contribuem para que o cotidiano universitário seja mais árduo do que já é por si só, além de uma nova relação que esses (essas) estudantes precisam estabelecer com a nova forma de produzir conhecimento e com o dia a dia na universidade. Eles (elas) precisam driblar a falta de condições adequadas para tal, esforçando-se muito mais para administrar as atividades acadêmicas com raros recursos e todo esse processo causa-lhes desgastes e frustrações: “Aí, isso deixa a gente atordoado! No final do período passado, tinha gente quase chorando na Universidade! (...)” (Brenda).

Prosseguindo, as renúncias diárias dizem respeito a outras atividades da vida pessoal que a comunidade estudantil precisa abdicar para conseguir atender às demandas exigidas pela UFAL:

“(…) A parte social mesmo também e um exemplo que aconteceu que eu tenho um sobrinho, aí todos os parentes já foram ver, menos eu que é pra ir pra São Paulo, por que tem que ta aqui (…)” (Rodrigo).

“É essa questão social é de lei né, você num consegue, você não vai se graduar tendo noites e noites de baladas sem ter seu compromisso, sem o sacrifício (…)” (Lucas).

Os acordos realizados para dar conta das atividades propostas pela universidade também são realizados dentro das relações entre trabalho e estudo, terceiro tema da categoria, e essa questão precisa ser tratada com bastante cautela por parte das políticas de expansão universitária para que as nuances de tais políticas possam ser desocultadas e postas à discussão.

Nessa perspectiva, o movimento de expansão das universidades federais entendeu que o aumento da oferta de vagas no turno noturno é uma saída para a inclusão educacional de jovens que trabalham, muito embora, esse mesmo movimento esqueceu que a universidade se expandiu fundamentada nas bases educacionais direcionadas à classe média. Isto é, toda a lógica que permeia a universidade no interior ainda é voltada para o (a) estudante que não trabalha e que dispõe de todo o seu tempo para os estudos. Esse horizonte é claramente exposto na fala de Lucas quando questionado sobre as cobranças da universidade em relação à vida universitária: “(…) Como alguns professores já disseram: a Universidade não foi feita pra os seus horários, você tem que adaptar-se a ela (…)”.

Dessa forma, a interiorização ainda não atende às particularidades de seus (suas) estudantes que trabalham. Nessa ótica, as autoras Vargas e Paula (2013) explicam que o trabalhador (trabalhadora) que estuda é aquele (aquela) que já mantém vínculo empregatício para custear suas necessidades pessoais e que vê nos cursos noturnos a oportunidade de qualificação profissional.

Percebemos, então, que a expansão das universidades aumentou a oferta de vagas nos cursos noturnos para atender ao grupo estudantil nessa situação. Contudo, não conseguiu avanços qualitativos, de modo que é preciso que as condições de permanência e de estudo sejam justas para que o grupo de estudantes que trabalha consiga alcançar os mesmos objetivos daquele grupo que dedica todo o seu tempo aos estudos. Ainda de acordo com as autoras, as maiores dificuldades que o (a) estudante trabalhador (trabalhadora) enfrenta, inclusive o insucesso educacional, dizem respeito à dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo:

“(…) Tem que trabalhar no campo, tem que trabalhar mesmo, tem um colega meu que trabalha lá numa loja. É complicado, porque você não tem um tempo, tem que

deixar de dormir pra estudar, essa é a vida assim do estudante (...) Eu trabalho os dois horários e no intervalo, almoço, a gente dá uma lida, uma pesquisa, estuda o material que vai ser trabalhado” (Lucas).

Acerca desse debate, Dias Sobrinho (2013) afirma que estudantes de camadas populares da sociedade que conseguiram ingressar na universidade, por meio das políticas de democratização precisam esforçar-se muito mais para conseguir competir pelos melhores empregos no mercado de trabalho. Além disso, expõe que a universidade precisa estar atenta ao novo perfil estudantil ingressante e quais são as suas necessidades, para que possa oferecer condições institucionais que contribuam para uma permanência plena na universidade.

Nesse sentido, Vargas e Paula (2013) levantam um questionamento primordial: o horário de funcionamento do curso noturno é compatível com os horários de expediente do grupo estudantil que trabalha? De acordo com Raoni, o horário de início de um turno que existe para dar conta de suas necessidades não lhe é favorável, aliás, não foi possível nem a conciliação:

“No começo, principalmente, muita correria! Porque no primeiro período, eu trabalhava o dia todo e estudava à noite. Já trabalhava há um tempo no comércio, isso de sete e meia da manhã e muitas vezes tirava direto até 6, 7 horas da noite, aí depois que eu entrei na Universidade, muitas vezes nem tomava um banho e nem me alimentava direito no começo, até precisei sair do trabalho, quando cheguei no segundo período pra dar prioridade à Universidade (...)” [grifos nossos].

Rotineiramente, os cursos noturnos ofertados na referida Unidade têm seu início às 18:30 e a maior parte do vínculo empregatício ofertado pela cidade está no comércio, que tem suas atividades finalizadas às 18:00 horas. Sendo assim, algumas atividades precisam ser abortadas para que o (a) estudante que trabalha consiga dar conta da vida acadêmica.

A rotina estudo-trabalho compromete ainda a qualidade da formação, uma vez que, diante da falta de tempo, é preciso estabelecer disciplinas “prioritárias” para cursar minuciosamente e eleger aquelas “não prioritárias” para cursar somente com o intuito de obter a nota ou adiá-las para quando aparecer um espaço de tempo, como explicita Brenda:

“Você divide a rotina de trabalho e estudo, você não tem, você não consegue suprir todas as disciplinas, você tem que dar preferências a algumas e isso compromete um pouco, mas acho que assim, dessa forma, eu consigo terminar o curso”.

Diante disso, é notório que a qualidade dessa educação é precária e o ônus de ser um estudante que trabalha é assumido somente pelo (pela) próprio (própria) estudante e, assim, as

condições de permanência na universidade ainda não conseguem ser equânimes, uma vez que não são criadas condições que possam favorecer os (as) estudantes que trabalham.

A partir da discussão realizada nesta categoria, entendemos que a vida universitária é um momento crucial para o desenvolvimento do (da) estudante. É também composta por dificuldades e aprendizagens que caminham em direção ao amadurecimento estudantil. O contato com a nova forma de se relacionar com o conhecimento, a construção de novas relações dentro da universidade, a nova rotina que exige autonomia, responsabilidade e muito esforço e, finalmente, a apropriação de uma vida acadêmica forjam as condições para que o (a) estudante, em permanente contato com o outro, tenha consciência de sua atividade de ser estudante.

Assim sendo, a apropriação da vida universitária constitui-se por meio de atividades mediadas simbolicamente. A atividade media a consciência por meio da linguagem, tendo o simbólico como fundamento e lembrando que a mediação não é uma coisa, mas, um processo. Dentro de uma processualidade permanente, a atividade não é somente uma tarefa de transferência das atividades externas para as atividades internas, pois se trata de uma tarefa dialética de maneira que “[...] é através da atividade externa, portanto, que se criam as possibilidades de construção da atividade interna” (AGUIAR, 2009, p. 98). A atividade interna se refere à atribuição de sentidos às vivências cotidianas. Não se trata aqui de dicotomizar objetividade e subjetividade, mas de entender que significar é um processo subjetivo que parte do social para o singular, sua raiz nasce em relação social.

A consciência, por sua vez, é fruto das produções simbólicas construídas através da atividade e não se pode esquecer de sua dimensão emocional e não somente cognitiva (AGUIAR, 2009). Desse modo, a atividade significativa é mediada pela linguagem, de forma que o homem vai ao mundo através dela, internaliza os seus sentidos e significados através do pensamento que é reflexivo, construindo a consciência, “assim, o pensamento será sempre concebido como pensamento emocionado, a linguagem será sempre emocionada [...]”(AGUIAR, 2009, p. 106). A linguagem é um processo de mediação que tem o simbólico como ponto de partida. Ela permite a comunicação entre os seres humanos e atua no processo de formação da consciência, pois é a partir da comunicação que os sujeitos se apropriam das construções sociais e lhes conferem sentidos e significados (LUCCI, 2006).

Além disso, a consciência nem sempre é refletida. Retomando Oliveira (2010), quando uma atividade não implica reflexão ela é denominada de consciência em si e quando ela é reflexiva, problematizada, ela é denominada consciência para si. Quando não há reflexão da

atividade, há o processo de alienação, como detalhado no primeiro capítulo. Assim, a atividade e a consciência são processos recursivos mediados simbolicamente.

Diante do que foi exposto, entendemos que a vida universitária é constituída por um conjunto de atividades cotidianas que são refletidas e significadas pela comunidade estudantil e que constituem a consciência de ser estudante e da apropriação da vida universitária. Ou seja, o cotidiano universitário deve ser o palco em que a consciência de ser estudante em si e transforma em consciência para si e, então, os sentidos e significados de estudante da interiorização são construídos simbolicamente ao passo em que as vivências estudantis são refletidas pelo pensamento e pela linguagem. Em um processo dialético, esses sentidos e significados que já foram construídos são agora as bases que fundamentam as novas formas de atividades dos estudantes e suas formas de resistências e desistências, que constituem a próxima categoria de análise.

5.3 Resistências e Desistências: um processo dialético

As formas de resistências e desistências dizem respeito à última categoria temática. Ela nasce a partir de um dos objetivos específicos deste estudo, pois o intuito era de entender sob quais condições objetivas e subjetivas a comunidade estudantil permanecia na universidade. Dessa forma, por condições objetivas, entendemos as condições materiais de infraestrutura institucional e, por condições subjetivas, as estratégias pessoais e afetivas adotadas para o enfrentamento à formação universitária, mas ressaltando que elas são constitutivas uma da outra, não se separam, elas se relacionam mutuamente. Sendo assim, todos (as) os (as) partícipes foram questionados (as) sobre as condições pelas quais se permanece na universidade ou se desiste dela.

De acordo com as vozes participantes, as condições objetivas e subjetivas que possibilitam a permanência na universidade são sentidas enquanto condições que se fazem presentes ou ausentes, possibilitando resistências e desistências de forma dialética. Isso significa dizer que, na ausência das condições de permanência, é possível que os (as) estudantes desistam do curso. Entretanto, não diz respeito somente à desistência em relação ao curso, como também, refere-se a outras desistências de aspectos variados da vida cotidiana. Em outras palavras, o corpo estudantil precisa abrir mão de algum aspecto para conseguir

alcançar outro e dessa forma, a desistência foi utilizada como estratégia para resistência, constituindo, assim, novas realidades.

“Resistências e desistências” são referentes a uma categoria temática que está relacionada com as escolhas satisfatórias ou não, mas que agora são refletidas no que diz respeito à escolha de permanecer ou não na universidade. Isso porque a categoria “projeto de interiorização” abordou questões prévias sobre o acesso, primeiras expectativas, etc., a categoria “vida universitária” discutiu sobre o cotidiano estudantil e seus enfrentamentos diários e, agora, essa categoria busca discutir quais foram os sentidos produzidos depois de tudo que vem sendo vivido. Sendo assim, a decisão de permanecer ou desistir da universidade está relacionada com: apolítica de (des)assistência estudantil, (não) suporte institucional ou afetivo, (des)identificação com o curso, relações com a docência, luta do Movimento Estudantil e, por fim, com os objetivos pessoais de vida.

A Política de Assistência Estudantil a que estamos fazendo referência diz respeito ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que objetiva forjar condições justas de permanência. De forma geral, as ações de tal plano são direcionadas para atender às necessidades de moradia, alimentação, esporte, cultura, lazer, saúde, apoio pedagógico, transporte e extensão. No caso da UFAL, são implantadas por meio do Núcleo de Assistência ao Estudante (NAE), de maneira que em cada Unidade Educacional tenha seu próprio NAE.

Entretanto, o NAE da UFAL é representado apenas por um (uma) profissional da Assistência Social e as atividades de assistência estudantil são pontuais e paliativas que se resumem a bolsas e auxílios: bolsa pró-graduando, auxílio moradia e auxílio alimentação, ao invés de estruturas como restaurante universitário, residência universitária e afins. Existe ainda outros tipos de bolsas de pesquisa e extensão que são efetivadas por outro departamento responsável e não pela Assistência Estudantil.

De acordo com as vozes estudantis, a assistência estudantil na Unidade faz-se presente, porém, com defasagens. Por isso, trata-se de uma (des)assistência estudantil, o primeiro tema da categoria, por não contemplar plenamente as necessidades de estudantes, sobretudo, no que diz respeito à renda, transporte e moradia:

“A bolsa não dá pra se manter aqui, tipo, ajuda, mas não é o suficiente (...) a gente não tem casa de apoio e restaurante universitário, a alimentação aqui tá cara pra estudante que não só depende da bolsa, então eu acho que o principal problema é a falta da nossa própria estrutura e do nosso restaurante universitário pra nos acolher e da residência universitária também, porque aí, tendo nossa própria estrutura, tendo o R. U. e tendo a residência universitária, acho que a gente levaria uma vida acadêmica mais tranquila porque aí, já que você já tem que passar os dois horários

aqui, você já dava uma amenizada no requisito financeiro, você já tinha sua própria casa então você já tava tranquilo (...)" (Brenda).

A partir das dificuldades enfrentadas, a necessidade de desistir de alguns caminhos por falta de insuficiências da assistência estudantil também foi relatada:

"Teve um momento em que eu precisei largar o trabalho, porque ou era o trabalho ou era a faculdade [...] Até hoje está difícil! Pesa muito a questão financeira, porque a renda de casa não é boa, eu tenho que ajudar. Quando eu tava trabalhando, eu tinha as minhas responsabilidades mensalmente e depois que eu saí, porque como vem essa dificuldade que atrasa muito, tem que mudar totalmente a sua rotina, a questão das responsabilidades. Você trabalhando, você tinha tal dia, você conseguia atrasar uma coisa ou outra, mas já com esse auxílio, com essa bolsa que atrasa muito, aí você, às vezes deixa a desejar essa parte [...]" (Raoni).

Assim sendo, é notório que se a assistência estudantil fosse plenamente garantida e a comunidade estudantil não precisasse sair em busca de emprego e dispusesse de um lugar para realizar seus estudos com qualidade, a formação universitária seria enfrentada com menos percalços:

"Eu acho que... É... Por exemplo, a assistência estudantil me proporciona a fazer isso com mais conforto, não preciso trabalhar pra me manter na universidade, entende? Aí eu tenho meu tempo certo todo dedicado à UFAL, é... pela assistência estudantil. Eu acho que isso facilita muito" (Lívia).

Nesse sentido, Cechet (2013) alerta que a universidade precisa estar atenta às demandas sociais que acompanham a comunidade estudantil proveniente de camadas populares que não possuem condições de permanência na universidade e que enfrentam sérios percalços para conseguir concluir a formação superior. Para tanto, ela precisa criar condições para que estudantes possam permanecer na universidade, condições que atendam as necessidades estudantis. Mayorga e Souza (2012) acrescentam que tais condições não podem ser pontuais e diretas, ao contrário, elas precisam ser efetivadas por um conjunto de ações que leve em consideração a especificidade de cada estudante.

Como acontece na referida Unidade Educacional, é comum que as medidas de assistência estudantil sejam pontuais e geralmente se resumam a bolsas e auxílios. Contudo, tais medidas não estão garantindo a permanência efetiva de estudantes na universidade, pois um modelo abrangedor de assistência diz respeito, no mínimo, a residências e restaurantes universitários, a programas de assistência psicológica, esporte, lazer e afins, além das bolsas e auxílios. Isso quer dizer que a forma pontual dessa assistência estudantil facilita as

dificuldades de permanência, mas não consegue dar conta totalmente das demandas estudantis.

Em continuidade, as desistências e resistências são condicionadas também ao(não) suporte, nosso segundo tema, sendo ele afetivo e financeiro, bem como suporte institucional. Estamos compreendendo esse suporte enquanto o apoio fruto das relações sociais que são estabelecidas entre amigos (as) ou entre a família; e o suporte institucional refere-se ao apoio disponibilizado pela referida instituição. Sendo assim, se não existisse esse suporte, haveria a possibilidade de desistir da UFAL:

“Às vezes, a gente tá meio desanimada porque aconteceu alguma coisa, porque não se deu bem na matéria... Tem um amigo pra lhe puxar, ajuda muito!” (Lívia).

“Aí meu estágio só durou 6 meses, aí foi quando eu senti o peso de querer abandonar a UFAL para procurar um trabalho (risos), só que aí acabou que a família não me permitiu que eu fizesse isso e eu agradeço até hoje. Aí, consegui conciliar com a minha irmã que me ajudou. Como eu tinha a bolsa, foi um acordo: ela precisava de ajuda onde ela trabalhava e eu precisava de ajuda financeira, você me ajuda e eu te ajudo. Então eu ajudo ela e ta dando certo até hoje, ela me ajuda até hoje, daí eu não cheguei mais a pensar em desistir do curso [...]” (Brenda).

Compreendemos que o suporte afetivo advindo de familiares e amizades construídas dentro e fora da universidade diz respeito às condições subjetivas que a comunidade estudantil encontrou para conseguir permanecer enfrentando as dificuldades da rotina acadêmica. Silveira e Nardi (2008) afirmam que tal suporte é a base fundamental para que o corpo estudantil possa desenvolver suas estratégias de enfrentamento às dificuldades.

O suporte institucional diz respeito ao apoio advindo da própria UFAL, seja para dar conta das necessidades materiais ou um apoio no âmbito das relações interpessoais, como acompanhamento psicossocial, por exemplo. Quando questionado sobre as condições de permanência que a universidade oferece para a comunidade estudantil, Raoni afirmou: “eu acho que ela não dá nenhuma ajuda pra você continuar”.

A relação com a docência, sendo ela harmoniosa ou conflituosa, também foi significativa enquanto condição para resistir ou desistir, tratando-se do terceiro tema dessa categoria. As reprovações e a falta de didática em sala de aula apresentam-se enquanto desmotivadoras, já a conduta de alguns docentes funciona como suporte para a resistência, como exposto pelas falas a seguir:

“[...] um professor me ajudou, que não era professor da matéria, era outro professor que não tá aqui [...], ele que veio me motivar a continuar. E quando eu vi também que da minha sala, de 40 alunos, só 2 passaram, aí eu não fiquei tão triste assim! (todos riram) Daí, esse professor me ajudou, porque quando os professores

começam a conversar com você, falar da trajetória deles também na universidade, que eles também foram reprovados, aí me incentivou a continuar [...]” (Maitê).

“Os professores deixam tudo pra uma semana só e a gente não consegue! Não tem essa pessoa que consiga dar conta de tantas matérias, de tantos conteúdos para uma semana só, a gente fica sufocada! Aí, o que acontece? Reprovação! Por isso que a UFAL aqui tá assim, quase todos individuais! [fluxo individual] Acho que os professores não enxergam isso!” (Maitê).

As relações com a docência são consideradas importantes condições objetivas e subjetivas de permanência/desistência. Bardagi e Hutz (2012) afirmam que a relação estudante-docente pode ser considerada satisfatória, na qual o (a) estudante percebe o (a) docente como um espelho ou como um (uma) formador (a) para além do ensino e pode ser permeada também por descompassos e angústias.

A (des)identificação com o curso também é um fator condicionante da evasão sob a perspectiva de quem conseguiu resistir e, atrelado a esse fato, a evasão também gera desmotivações, como ilustram as falas abaixo:

“[...] não era o curso que eu queria de imediato, tive sorte porque me apaixonei. Agora, na minha turma, por exemplo, não acontece muito isso, nós somos uma turma de 25, eu acho, 26 por aí... e hoje, somos 5. Os outros, é... Desistiram, foram fazer outros cursos e hoje, só tem a gente, aí tive muita sorte por isso [...]” (Lívia).

“[...] aí, quando eu entrei na UFAL, eu conheci a turma, que vi umas 20 pessoas só, ninguém mais queria entrar, não sei por quê... Aí aquilo foi me desmotivando pela quantidade de pessoas [...]” (Maitê).

A evasão está relacionada com o sentimento de não identificação e não pertencimento ao espaço universitário. A efetivação de uma identidade profissional está envolvida com a identidade pessoal (HOLLAND, 1973 apud BARDAGI; HUTZ, 2012). Sendo assim, é preciso que o grupo estudantil sinta identificação com o curso escolhido e se sinta pertencente ao ambiente universitário.

As estratégias de resistência foram expressas de várias formas, inclusive, o engajamento político no Movimento Estudantil é uma delas. Essa necessidade surge em meio à falta de organização da implantação da UFAL no interior e as condições precárias foram a base para que atitudes fossem tomadas com o intuito de resolver esses problemas. Assim, uma das saídas encontradas foi a reivindicação por melhores condições de estudo.

As mobilizações em prol da interiorização com qualidade aconteceram a partir do segundo ano da chegada da UFAL no Sertão. Munidos de uma imensa pauta de reivindicação com a construção do prédio como objetivo maior e da palavra de ordem “Cobramos o mínimo, mesmo dando o nosso máximo”, muitas mobilizações foram realizadas nas ruas de

Santana do Ipanema, além de ocupações de reitoria no *Campus* de Maceió¹⁰ e de uma Greve Estudantil, deflagrada em assembleia estudantil no dia 28 de maio de 2014 com apenas dois votos contrários (CENTRO ACADÊMICO DE ECONOMIA, 2014). Muito foi conquistado, mas ainda há muito a conquistar, como exposto pela voz de uma estudante integrante do Centro Acadêmico de Economia:

“[...] eu tive a oportunidade de participar do Centro Acadêmico, ainda participo e acompanhei boa parte da luta atrás dos nossos direitos, né, nesse último ano na Universidade e eu sei que a gente ainda precisa de muito, apensar de ter vindo os cursos pra cá. Mas a gente não tem polo, a gente não tem quase nada! Nesse último ano que a gente montou um Centro Acadêmico pra correr atrás das coisas, o Centro Acadêmico do meu curso, né, de Economia. A gente conseguiu muita coisa, muita coisa de verdade! É... Fizemos uma greve de 2 meses, que isso nos proporcionou diversas coisas que estavam faltando, pequenas coisas, nada comparado ao nosso prédio que todo mundo sabe que não vai sair de uma hora pra outra, mas conseguimos avançar muita coisa, já que, na Unidade, a gente tem Assistência Estudantil relativamente boa, que a gente não tinha [...] (Lívia).

Ancoradas em Mortada (2009), compreendemos que a transformação de jovem a estudante é uma transformação política. Eis o motivo pelo qual escolhemos nomear o tempo todo o corpo discente por “Estudantes”, ao invés de alunos ou somente discentes: por entendermos que o lugar de partida desse estudo é um lugar político. Portanto, a participação ativa de jovens estudantes na construção de uma educação superior com qualidade no interior alagoano é histórica, social, política e singular, o que coloca o Movimento Estudantil no lugar de protagonista na condução de sua própria história.

Em continuidade e nos encaminhando para a discussão final desse capítulo, as formas de resistências por vezes não conseguem ser identificadas ou são constantemente mutáveis. Sobre a indagação de como resistir, responderam que não entendem como conseguem ou que é tarefa bastante árdua, como exposto pelas falas seguintes:

“[...] essa é a grande questão que a gente mesmo quer saber a resposta! (risos de ironia) O que a gente faz, como a gente consegue continuar! Até a gente mesmo tem dúvida como a gente consegue continuar estudando...” (Raoni).

“Resistir é uma batalha porque em alguns momentos, principalmente no final do período, você se pergunta se, porque é uma tensão muito grande né, se vai valer à pena e tal, mas a gente vai resistindo, principalmente porque já ta há um passo de terminar o curso [...]” (Brenda).

¹⁰ É possível encontrar a cobertura da mídia sobre essas mobilizações. Para ver um exemplo, acessar: https://www.youtube.com/watch?v=vF4BtxIo_4Ye.

O ônus pelas dificuldades e fracassos é assumido individualmente e apesar das negligências do projeto de interiorização, as estratégias de enfrentamento são forjadas a partir do esforço pessoal e se projetam em busca de um objetivo maior: a formação universitária. Para tanto, a comunidade estudantil constrói o seu objetivo de vida, último tema dessa categoria e aposta todos os seus recursos possíveis para a realização desse objetivo e, na ausência de recursos externos, lançam mão de recursos próprios, inclusive, aceitam qualquer sacrifício no presente em busca de recompensas futuras (SILVEIRA; NARDI, 2008), como expõem as vozes a seguir:

“É difícil! Muito difícil de resistir! Mas você tem que, você nunca tem que pensar pequeno, ter sempre que pensar grande, porque você pensando pequeno, só vai trazer coisas ruins pra você, mas você pensando grande, vai ter a porcentagem, mínima porcentagem, mas vai ter aquela porcentagem de que você vai realizar aquele, mesmo que não seja o seu grande sonho, mas vai realizar o pequeno e de escadinha em escadinha ali, eu acho que essa resistência vem disso porque o principal foco é você correr hoje pra amanhã você ser vitorioso [...] é o melhor, é melhor 5,6,7 anos de sacrifício e ter um futuro garantido do que ter 30, 40 anos, a vida toda prejudicada” (Raoni).

“Acho que só a minha força de vontade mesmo, quero muito terminar e o mais rápido possível, por que eu tenho outros objetivos depois da universidade. Acho que o que me faz resistir é isso, é o que penso pro meu futuro” (Lívia).

Diante de exposto, a força e a persistência para permanecer na universidade são oriundas dos esforços pessoais de cada estudante e por mais que as dificuldades estruturais sejam percebidas, a responsabilidade de querer e poder recai sempre sobre o sujeito individual.

De acordo com Bock (2009), esse entendimento está situado no ideal de naturalização do fenômeno psicológico ou como também é chamado de psiquismo dos sujeitos. Como o êxito educacional é esperado como uma conquista individual, pois é considerado como uma conquista natural dos seres humanos, o fracasso é também entendido dessa forma. Então, os (as) estudantes interiorizaram para si esse insucesso, entendendo que o fracasso ou sucesso educacional e profissional dependem somente dos esforços pessoais, de esforços individuais que foram naturalizados pela sociedade como padrão ideal de referência.

É justamente nesse processo que está localizada a crítica da Psicologia Histórico-Cultural ao fenômeno psicológico, concebido tradicionalmente de modo naturalizado. Isto é, nessa perspectiva, defende-se que o desenvolvimento “do psicológico” não é produzido individualmente e sequer está localizado na cabeça das pessoas. Ele é produto das condições

sociais e históricas que se fizeram presentes, que foram possíveis em determinados contextos, é produto do acesso às oportunidades que os sujeitos tiveram.

Sendo assim, compreendemos que o sentimento de angústia gerado pelo fracasso é entendido como um sofrimento psicossocial, pois, sua gênese é construída na sociedade a partir dos valores sociais que foram naturalizados como ideais e quem fugir dessa regra será culpabilizado individualmente. Nesse caso, esse sofrimento está sendo gerado pelas desigualdades educacionais presentes na nossa sociedade, que adota o discurso de educação como salvadora da pátria, mas, que a enfrenta como uma responsabilidade somente individual. Bock (2009, p. 30) complementa que as “desigualdades sociais geram oportunidades diferentes de acesso”. Então, o fracasso educacional precisa ser entendido enquanto uma questão social e política que precisa ser trabalhado coletivamente.

A respeito das desigualdades sociais e educacionais, Dias Sobrinho (2013) afirma a falta de cuidado e organização da educação superior ocasiona riscos de fracasso, frustrações e evasões às trajetórias universitárias, portanto, sofrimento. Então, a comunidade estudantil vive o dilema entre a realização de um sonho e o fracasso de não conseguir dar conta dessa tarefa.

Essa categoria é denominada “resistências e desistências” justamente para representar a constante dialética que permeia o cotidiano universitário. Tal dialética diz respeito às estratégias de enfrentamento às dificuldades que requerem resistências e desistências por parte dos (das) estudantes. Isso significa dizer que as condições de permanência não são plenas e, na tentativa de driblar as dificuldades para permanecer na universidade, a comunidade estudantil precisa desistir de alguns caminhos, já citados anteriormente, para que consiga resistir no caminho da tão sonhada formação universitária.

Para entender tal processo, retomamos o conceito de dialética, partindo de sua base fundamental: a contradição. Para tanto, Pires (1997) explica que pensar dialeticamente é aceitar a contradição existente e, com ela, refletir sobre a realidade para, então, poder traçar novas ações. Assim, é no processo de resistências e desistências que os (as) estudantes se percebem na contradição de desistir de alguns aspectos da vida pessoal para conseguir resistir em uma formação universitária que dispõe de escassas condições de permanência, ou seja, nessa conjuntura, desistir é também um ato de resistência. Ou, ainda, é preciso resistir, visando superação de um caminho com tantas desistências e construir sínteses em novos projetos de vida.

Portanto, diante do que foi discutido, entendemos que o processo de construção de sentidos e significados sobre determinado fenômeno social é complexo, sendo ele dialético, social, histórico e afetivo. A relação entre sentidos e significados é sutil e mutável. Os

significados são mais gerais e os sentidos são mais pessoais, são simbólicos e muitas vezes são difíceis de serem identificados porque nem sempre conseguem ser expressados verbalmente (SOUSA; SOUSA, 2009), tendo ligações principalmente com as afetações de cada sujeito, assim, cada pessoa internalizará para si os sentidos de uma forma única.

Os sentidos não são entidades abstratas, eles representam o movimento do sujeito de ir ao mundo e retornar a si com suas devidas afetações, eles promovem movimento. Os sentidos, construídos a partir da atividade, fundamentam a consciência e a consciência constrói os sentidos, abrindo novas possibilidades de ação. Assim, os (as) estudantes, em sua atividade estudantil, atribuem sentidos à interiorização da UFAL à medida em que se conscientizam desse processo. E tal consciência, por seu turno, desvela novos sentidos e amplia as atividades desses (dessas) estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não assumir a influência é camuflar a finalidade do trabalho, que fica então fora de questão, de debate e de crítica” (BOCK, 2009, p. 30).

O presente estudo buscou compreender os sentidos e significados de interiorização da UFAL que os (as) estudantes da Unidade Educacional de Santana do Ipanema construíram a partir de suas vivências com esse processo. Os resultados obtidos por meio do grupo focal permitiram alcançar os nossos objetivos com essa pesquisa e foram explanados a partir do olhar da Psicologia Histórico-Cultural.

O processo de interiorização da UFAL é apresentado pela comunidade estudantil da Unidade Santana do Ipanema como um processo complexo, dialético e multifacetado. As faces que emergiram, a partir de suas falas, dizem respeito ao projeto em si de interiorização das universidades federais, à vida universitária e às estratégias de resistências e desistências que precisam ser forjadas.

O projeto de interiorização é sentido como a realização de um sonho que até então, apresentava-se como distante da realidade interiorana: o ingresso numa universidade federal, pois, tendo em vista a histórica desigualdade social e educacional, a educação superior pública e federal se manteve inacessível à juventude interiorana, sobretudo, no que diz respeito aqueles oriundos de camadas populares. Dessa forma, a interiorização traz consigo essa realização pessoal que fertiliza o sentimento de orgulho.

É também um momento que possibilitou a abertura de um leque de oportunidades: a oportunidade de realizar uma formação superior com a facilidade de estar perto de casa, assim, os gastos financeiros e de adaptação a outro ambiente são amenizados. A oportunidade de ascensão social, uma vez que, com a formação de nível superior, a entrada no mercado de trabalho poderia ser mais rápida e representaria a chance de uma melhor qualidade de vida. E a oportunidade de crescimento de Santana do Ipanema e região, visto que a educação superior é considerada como um importante vetor para o desenvolvimento econômico e social, configurando-se como a chance de escapar de um destino social fadado, como o trabalho da roça, por exemplo.

O projeto de interiorização também requer que o corpo estudantil faça a escolha de qual curso ingressar e isso parece, olhando superficialmente, uma questão simples, pois, desde

sempre, somos questionados (as) sobre “o que querer ser quando crescer” e aí, a única dificuldade é só a de esperar o crescimento. Entretanto, estamos falando de condições econômico-sociais e de oportunidades educacionais diferentes, de modo que os cursos que estão se interiorizando são aqueles de menor valor social e com menor custo de investimento, ou seja, geralmente, são cursos que não precisam de estruturas complexas, como Medicina e Odontologia, por exemplo.

No caso desse estudo, os cursos interiorizados foram Economia e Contabilidade, que, recorrentemente, de acordo com as falas expressadas, não representam o desejo de formação desses (as) estudantes. Assim, a escolha de um curso que parecia algo simples se transformou em uma ação restrita que mais tem relação com escolher somente para não perder a oportunidade de uma formação superior.

Prosseguindo, esse projeto também apresenta algo peculiar da interiorização, que é o funcionamento de uma Universidade em um espaço escolar. Ou seja, é uma universidade que é escola. É escola por representar um sentimento de não pertencimento a um espaço no qual são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão referentes à universidade, por se tratar de um espaço que é dividido com estudantes de níveis fundamental e médio, além de ofertar cursinhos pré-vestibulares. A UFAL em Santana do Ipanema funciona em escola privada que priva seus (suas) estudantes de se sentirem pertencentes ao espaço de sua própria produção de conhecimento, além de limitações de estrutura física.

A interiorização da UFAL é sentida também a partir do desenvolvimento da vida universitária que cada estudante tem de aprender a se relacionar. Nessa vida de estudante universitário (a), existe o impacto sentido em relação às diferenças entre os conhecimentos da academia e os conhecimentos do ensino médio, esse momento é entendido como o momento em que “o bicho vai pegar” e que é necessário muito estudo para conseguir dar conta das exigências da universidade. Após o impacto dos níveis educacionais, o cotidiano universitário é sentido como um momento que requer responsabilidades e a construção de estratégias de estudo para que possa dar conta das necessidades requeridas pela universidade. Então, partindo da concepção de que no ensino médio não existia essa carga de responsabilidade, de organização pessoal para os estudos, esse cotidiano universitário é sentido como um momento complexo de transformação de jovem a estudante que envolve dificuldades de adaptação.

O cotidiano universitário é sentido ainda de maneira mais complexa pelos (as) estudantes que trabalham. O trabalho aparece aqui como necessidade pessoal e precisa ser conciliado com a necessidade de cursar uma formação superior. O problema está no formato de universidade que se interioriza, pois diz respeito a um formato baseado nas necessidades da

classe média e que ainda não consegue satisfazer às necessidades das pessoas que precisam trabalhar para custear suas despesas. O (a) estudante que trabalha tem o dia todo dedicado ao trabalho e chega para assistir aula exausto (a), comprometendo suas condições de produção de conhecimento.

Assim sendo, entendemos que tal conflito contradiz a própria proposta da interiorização: dotar as universidades federais de condições de acesso e permanência, tendo a oferta de cursos noturnos como um caminho de inclusão social para jovens que trabalham. Percebemos um descuido da universidade com as reais condições concretas de permanência de estudantes trabalhadores (as), de modo que ofertar vagas no turno da noite não garante permanência. É preciso atentar para as necessidades dessa nova camada estudantil que está acessando a universidade, pois a mesma enquanto instituição social precisa estar atenta às condições sociais de sua comunidade.

A última nuance discutida a respeito da interiorização da UFAL corresponde às condições de resistências e desistências, ou seja, às condições que fundamentaram as decisões para desistir da UFAL ou para continuar nela. Tais condições dizem respeito à Política de (Des)Assistência Estudantil, que na sua presença efetiva consegue garantir a permanência, mas, na sua ausência, é uma condição para desistência, como a falta de Restaurante e Residência Universitária, bem como apoio psicológico e pedagógico, por exemplo. A falta de suporte institucional também é uma condição de desistência e a sua presença, uma condição de resistência.

Há também o suporte afetivo advindo da família, de amigos e das relações sociais construídas dentro e fora da universidade. Esse suporte é compreendido enquanto a força e apoio demonstrados por tais grupos e, por outro lado, há o suporte financeiro para os (as) estudantes que não precisam trabalhar, ou seja, com a presença desses suportes, é possível resistir. As relações com a docência também são uma condição para resistir ou desistir, de maneira que, quando as relações são satisfatórias, elas se transformam numa condição de resistência e quando elas não são satisfatórias, transformam-se em condições para desistência.

Intuindo enfrentar as dificuldades para conseguir resistir e permanecer, o corpo discente se engajou na luta do Movimento Estudantil para cobrar melhorias das condições de estudo da UFAL em Santana do Ipanema. Com o lema é “cobramos o mínimo mesmo dando o nosso máximo”, o Movimento Estudantil protagonizou uma luta que trouxe resultados positivos na busca por qualidade da educação superior no interior. A luta reflete a vontade de formação superior com qualidade que os (as) ingressantes da UFAL Santana do Ipanema expressaram em suas falas. Além disso, há o objetivo de ingressarem no mercado de trabalho

sem deixar de almejar a formação continuada, conciliando a profissão com conhecimentos acadêmicos.

A interiorização da UFAL trouxe um movimento de mudanças para o interior de Alagoas. Essas mudanças nem sempre são agradáveis para o corpo estudantil que as sentem, no entanto, são mudanças que caminham em direção à transformação social, partindo dos sonhos que os (as) jovens almejam de acessar à educação superior. Os resultados alcançados expõem que a chegada da Universidade ao interior é importante, trazendo a possibilidade de construção de novos horizontes. Entretanto, essa construção precisa acontecer a partir de condições justas de permanência, com oportunidades equânimes, portanto, para que seja um horizonte educacional de qualidade.

A interiorização sentida como um leque de oportunidade reflete o quão escassa de oportunidades é a região e o quanto as escolhas são restritas. A escolha a qualquer custo de um curso superior, mesmo sem ter conhecimentos prévios sobre o mesmo, aponta um desespero, uma pressa de recuperar as chances que nunca foram possibilitadas antes. E o orgulho mencionado de fazer parte desse patamar social da universidade federal reflete o sentimento de pertencimento que antes não poderia ser questionado, tendo em vista a histórica exclusão das camadas populares da universidade.

Os esforços para desenvolver estratégias de resistência às dificuldades refletem nos objetivos pessoais que cada estudante internaliza no intuito de vencer todos os obstáculos e alcançar a desejada qualidade de vida. O engajamento político do Movimento Estudantil assinala uma juventude consciente de seu papel na sociedade e enxerga na educação uma via para a transformação social e os conflitos com a rotina acadêmica conseguem ser molas para as aprendizagens pessoais (e sociais) que medeiam a consciência de ser estudante.

A interiorização da UFAL está sendo implantada de maneira precária, sem maiores preocupações com a qualidade das condições de permanência, sem ao menos se preocupar se elas estão sendo satisfatórias. O ônus do fracasso está sendo sentido de maneira individual por cada estudante, refletindo o caráter individualista do sucesso ou fracasso educacional e profissional. Embora, é inegável o salto positivo que a educação superior está realizando. Trata-se de ter acesso a uma realidade que até então era privilégio de uma menor parcela da sociedade brasileira. Refere-se a apresentação de um novo horizonte que possibilite a construção de projetos de vida que terão como base fundamental a educação.

Assim sendo, a interiorização da UFAL é sentida como uma contradição em constante movimento: a contradição de ser a oportunidade de acesso à educação superior, porém, com defasagens que comprometem a qualidade dessa educação. A contradição existe na medida

em que o corpo estudantil vivencia as dificuldades, também as ressignifica e dá sentido à atividade estudantil, bem como ao papel da universidade. À medida em que os estudantes ressignificam, conscientizam-se do lugar social que representa a educação superior, sentido-se pertencente a esse lugar e lutam por melhores condições de qualidade e esse movimento não se desfaz.

Assim, é no constante movimento dialético de contradições que residem as afetações e os sentimentos humanos que constroem os sentidos e significados das vivências cotidianas, nesse caso, as vivências de interiorização da educação superior. E é na compreensão desse movimento de construção de sentidos e significados que esse estudo pautado pela Psicologia Histórico-Cultural se implica e propõe reflexões no intuito de apontar as contradições que precisam ser refletidas, debatidas e encaminhadas para resoluções. Ainda há muito a discutir sobre o processo de interiorização da UFAL e seus desdobramentos. Entretanto, esperamos que esse estudo possa ser o passo inicial no intuito de contribuir para uma leitura cada vez mais aprofundada, que leve em direção ao entendimento da importância da chegada de uma universidade federal no interior de um estado que conta com uma histórica dívida educacional.

7 REFERÊNCIAS

ABDAL, Alexandre; NAVARRA, Júlia. “Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa”. **Novos Estudos**, São Paulo, p. 65-85, nov. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n99/0101-3300-nec-99-00065.pdf>. Acesso em 12 Dez. 2015.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Íntegra do Dossiê da UFAL – pauta local de reivindicações. Maceió, 2012. Disponível em: http://www.adufal.org.br/sgw/ModNoticias/Anexos_noticias/dossieLuciaUFALfinalaprovado11_07_2012.pdf. Acesso em: 18 jan. de 2016.

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (org.). **Psicologia Sócio-Histórica uma perspectiva crítica em psicologia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição na universidade. **Cadern. CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, Abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792007000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 Dez. 2015.

ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico e dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista Psicologia da UNESP**, Assis, v. 1, n. 9, p. 01-13, 2010. Disponível em: <http://www2new.assis.unesp.br/index.php/revista/article/viewFile/74/214>. Acesso em 06 Dez. 2015.

BACKES, Dirce Stein et al. Grupo Focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, 2011.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 95-105, Abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712009000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 Dez. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.) **Psicologia e compromisso social**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-28.

BRASIL. Ministério da Educação. **Evolução da educação superior - graduação 1980-1998**. 2000. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf. Acesso em 13 de fevereiro de 2015.

_____. **Programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 14 de fev. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior 2013**. Brasília, 2013. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em 26 Jan 2016.

_____. **Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso em 07 de março de 2015.

_____. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003-2012**. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 de jan. 2016.

_____. **Reuni 2008 - Relatório do primeiro ano**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 18 jan. de 2016.

_____. Programa de expansão do sistema público federal de educação superior 2004/2006. Brasília, 2016. Disponível em: . Acesso em 25 jan. de 2016.

CAÔN, Giovana Fonseca; FRIZZO, Heloísa Cristina Figueiredo. **Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil**. 2010. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Giovana_e_Heloisa.pdf. Acesso em 16 de fevereiro de 2015.

CARTA DA COMUNIDADE ACADÊMICA DE SANTANA DO IPANEMA. 2011. **A universidade não chegou em Santana do Ipanema – UFAL: o dossiê da expansão precarizada**. Disponível em: <http://professoremlutaufal.blogspot.com.br/2014/04/a-universidade-nao-chegou-emsantana-do.html>. Acesso em: 29 de junho de 2014.

CARVALHO, Bruno Peixoto; SOUZA, Terezinha Martins dos Santos. A “Escola de São Paulo” de Psicologia Social: apontamentos históricos. **Revista Psicologia em estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 713-721, out/dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 Dez. 2015.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 58, p. 209-244, Jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/82397>. Acesso em 07 de março de 2015.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educ. rev. [online]**.n. 28, p. 125-140. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28>. Acesso em 27 de abril de 2015.

CECHET, Adriana Garcia Stefani. **O ingresso na universidade pública: análise dos sentidos atribuídos por um grupo de estudantes atendidos pela assistência estudantil**. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CENTRO ACADÊMICO DE ECONOMIA (CAECO). **Interiorização: da promessa ao fracasso!** 2014. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1504300900.pdf>. Acesso em 26 jan. de 2016.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, Dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso> 04 Jan. 2016.

_____. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo, Ática, 2009.

_____. **Escritos sobre a universidade**. UNESP: São Paulo, 2001. Disponível em: <https://uspcf.files.wordpress.com/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>. Acesso em 13 de fevereiro de 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DANTAS, Alinne de Oliveira; ARAÚJO, Josimeire de Omena. A questão do financiamento da assistência estudantil nos trâmites da reforma universitária do governo Lula. In: ARAÚJO, Josimeire de Omena; CORREIA, Maria Valéria Costa (Org.). **Reforma universitária: a universidade pública em questão**. Maceió: Edufal, 2005. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=xrT6mevhoPAC&pg=PA80&dq=reforma+universit%C3%A1ria+edufal&hl=ptBR&sa=X&ei=FxvgVISIEo7lsATV74GoCA&ved=0CDEQ6AEwAA#v=onepage&q=reforma%20universit%C3%A1ria%20edufal&f=false>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2015.

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, Dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Dez. 2015.

_____. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação (Campinas)** [online]. v. 18, n. 1, p. 107-126, 2013.

DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES (DCE) – Quilombo dos Palmares. **DCE realiza maior congresso da sua história**. 2013. Disponível em: <http://dceufal.blogspot.com.br/2013/02/dce-realiza-maior-congresso-de-sua.html>. Acesso em 07 de março de 2015.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, Arthur Arruda Leal. O múltiplo surgimento da psicologia. In: JACÓ- VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (Org.). **História da psicologia: rumos e percursos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau editora, 2007. p. 13-45.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça; SANTI, Pedro Luís Ribeiro de. **Psicologia uma nova introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2006.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. Prefácio. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (Org.). **História da psicologia: rumos e percursos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau editora, 2007. p. 9-10.

_____. **Matrizes do pensamento psicológico**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7. ed. Rev. São Paulo: Centauro, 2005.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Bahia, v. 24, n. 12, p. 140-161, 2003.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria das Graças Marchina; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica uma perspectiva crítica em psicologia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 113–127.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

KAHHALE, Edna M. S. P; ROSA, Elisa Zaneratto. A construção de um saber crítico em psicologia. In: GONÇALVES, Maria das Graças Marchina; BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-133, Jun. 2004.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: Heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Revista Educação e realidade**, v. 1, n. 34, p. 49-64, jan-abr. 2009. Disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8457/4922>. Acesso em 07 de março de 2015.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, Camila Carnaúba Vasconcelos. A interiorização em foco: um estudo sobre as representações sociais de interiorização da Universidade Federal de Alagoas para discentes da Unidade de Palmeira dos Índios. **Monografia (Graduação em Psicologia)** – Universidade

Federal de Alagoas – Campus Arapiraca. Unidade Educacional de Palmeira dos Índios. Palmeira dos Índios, 2012.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação (Campinas)** [online]. v. 18, n. 1, p. 85-105, 2013. Disponível

em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1572>. Acesso em 07 de março de 2015.

LUCCI, Marcos Antônio. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. Professorado. **Revista de currículo y formación del profesorado**, São Paulo, n. 10, v. 2, p. 01-11, 2006. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>. Acesso em 06 Dez. 2015.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, Especial, Out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a10v2588.pdf>. Acesso em 12 Dez. 2015.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo Perspec.** [online]. v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801.pdf>. Acesso em 14 fev. 2015.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 12, n. 24, ago. 2012. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 04 jan. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Cultura – a dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, n. 3, 2000. Campinas. Anais. Santa Catarina, Departamento de Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal de Santa Catarina, p. 01-19.

MONT'ALVÃO NETO, ArnadoLopo. Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982-2010. **Educ. Soc. [online]**, v. 35, n. 127, p. 417-441, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200005. Acesso em 07 de março de 2015.

MORTADA, Samir Pérez. De jovem a estudante: apontamentos críticos. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 373-382, dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 dez. 2015.

NASCIMENTO, Sueli Maria do; OLIVEIRA, Martha Daniella Tenório. Implantação do curso de Serviço Social no processo de interiorização da Ufal. In: ENPESS – Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, “Trabalho, políticas sociais e projeto éticopolítico profissional do Serviço Social: resistência e desafios, n.11.2008. São Luís/MA. Implantação do curso de Serviço Social no processo de interiorização da Ufal. Anais, p. 01-10.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER Stela (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin; Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 3-26.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky, vida e obra. **Revista Criança**, Brasília, n. 34, dez. 2000. p. 1-6.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **Psicologia e educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2007. p. 34-61.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico e dialético e a educação. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>. Acesso em: 06 Dez. 2015.

DAFono\UFBA (eds.). Dossiê denúncia. In: DAFono\UFBA, **Livro cinza do REUNI**: endereçado ao Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, ao Ministro da Educação Fernando Haddad, ao Congresso Nacional e ao povo brasileiro. 1ª ed. Bahia, DAFono, 2008. Disponível em: http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20090422_REUNI_CarolinaPinhoeMa%C3%ADra%20Gentil-b.pdf . Acesso em 17 de fevereiro de 2015.

REY, Fernando Luis González. A questão das técnicas e métodos na psicologia: da medição à construção do conhecimento psicológico. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org). **Psicologia e compromisso social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 163-182.

RICHTER, Leonice Matilde. Clássico Marxista: “Dialética do concreto”- Resenha. **Revista Educação e Políticas em debate**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 236-248, jan/jul. 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. 2008. Disponível em: <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>. Acesso em: 26 Dez. 2015.

SILVA, Jorge Paiva; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Cesnors. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 215-230, jan./abr. 2012.

SILVEIRA, Silvia Maria; NARDI, Henrique Caetano. Formação em Psicologia e vulnerabilidade social: um estudo das expectativas de inserção profissional de formandos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 2, n. 29, p. 228-243, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000200002. Acesso em: 06 Dez. 2015.

SOUZA, Andréia da Silva Quintanilha de; YAMAMOTO, Oswaldo H. A política educacional para a educação superior nos anos 1990 em tempos de ajuste estrutural do capital. In: YAMAMOTO, Oswaldo H; CABRAL NETO, Antônio (org.). **O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar**. 2. ed., rev. e ampl. Natal/RN: Editora da UFRN, 2004.

SOUSA, Livia Mesquita de; SOUSA, Sônia Margarida Gomes. Significados e sentidos das casas estudantis e a dialética inclusão-exclusão. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 1, n. 29, p. 4-17, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 06 Dez. 2015.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros; ARAÚJO FILHO, Rodrigo. Universidade Federal de Alagoas: um processo inovador de interiorização e democratização da educação superior. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. (Org.). **Educação Superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros; VERÇOSA, Elcio de Gusmão. Universidade Federal de Alagoas (UFAL): de um fenômeno tardio a uma maturidade singular. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 133-142.

UENO, Laura Satoe. Novas universidades, velhos desafios de inserção: experiências de jovens estudantes da Universidade Federal do ABC. **In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO – PRÁTICAS SOCIAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS HUMANOS**, n. 17, 2013. Florianópolis-Santa Catarina. Resumos... Disponível em: http://www.encontro2013.abrapso.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=433 . Acesso em 05 de março de 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS. **Histórico**. 2015. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/institucional/historico>. Acesso em 4 de março de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto da Universidade Federal de Alagoas: uma expansão necessária**. 2005. Disponível em: http://www.copeve.ufal.br/concursos/docente_ufal/projeto_interiorizacao_arapiraca.pdf. Acesso em 07 de março de 2015

_____. **Projeto REUNI da Universidade Federal de Alagoas**. 2007. Disponível em: http://www.ufal.edu.br/transparencia/acoes-e-programas/reuni/projeto-reuni-ufal/PROJETO_REUNI_UFAL.pdf . Acesso em 04 de março de 2015.

_____. Programa de Expansão e de Reestruturação da Universidade Federal de Alagoas. **Segunda etapa da interiorização: Campus do Sertão – Sede Delmiro Gouveia e Pólo Santana do Ipanema**. Disponível em: http://www.copeve.ufal.br/concursos/docente_ufal/projeto_interiorizacao_sertao.pdf>. Acesso em 29 de junho de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Histórico**. Disponível: <http://www.ufpb.br/content/hist%C3%B3rico>. Acesso em 04 de março de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Histórico**. Disponível em: https://www.ufpe.br/ufpenova/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=176. Acesso em 04 de março de 2015.

VARGAS, Hustana Maria, PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, Jul. 2013. Disponível

em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 Dez. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Psicologia concreta do homem. Manuscrito de 1929. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313695002.pdf>. Acesso em 06 Dez. 2015.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 5-14, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Roteiro com temas disparadores para a discussão do grupo focal

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS ARAPIRACA
UNIDADE EDUCACIONAL PALMEIRA DOS ÍNDIOS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Projeto de pesquisa:

A interiorização universitária em seus sentidos e significados: o caso da UFAL\ Santana do Ipanema

Pesquisadoras: Profa. Ma. Danielle Oliveira da Nóbrega
Andressa Santos de Goes

Roteiro de questões disparadoras para grupo focal

1º Encontro:

Tema: Ingresso na UFAL

- De onde eu venho? Quem sou eu?
- Entrei para a UFAL...

2º Encontro:

Tema: Rotina Universitária

- O que é a universidade no interior?
- Como é a vida de universitário\a.

3º Encontro:

Tema: Estratégias de Enfrentamento

- Desistências e resistências...
- Quais as expectativas para essa formação?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, _____, tendo sido convidado/a a participar como voluntário\|a do estudo: **A interiorização universitária em seus sentidos e significados: o caso da UFAL\ Santana do Ipanema**, recebi da Sr(a). Profa. Ms. Danielle Oliveira da Nóbrega e da Sr^a Andressa Santos de Goes da Universidade Federal de Alagoas – Unidade de Ensino de Palmeira dos Índios, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a identificar os sentidos e significados da interiorização da UFAL para estudantes da Unidade Educacional Santana do Ipanema. Que a importância deste estudo é a de propiciar uma reflexão sobre a interiorização da UFAL em suas condições objetivas e subjetivas, sob a ótica discente, e, conseqüentemente, realizar uma discussão sobre a Educação Superior no Estado de Alagoas. Pois, entendemos que o processo da interiorização da UFAL é um processo recente, ainda em construção e o presente estudo pode contribuir para uma reflexão a cerca desse processo, possibilitando a chegada a outro patamar de desenvolvimento.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes:
 - Compreensão dos sentidos e os significados da interiorização da Universidade Federal de Alagoas para estudantes da Unidade Educacional de Santana do Ipanema.
 - Entendimento das condições objetivas e subjetivas que subsidiem a permanência do corpo discente na Universidade;
 - Compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à vivência/contexto universitário.
- Que esse estudo começará em Novembro de 2014 e terminará em Julho de 2015;
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: através da realização de grupo focal com estudantes da UFAL\Unidade Educacional Santana do Ipanema;
- Que eu participarei das seguintes etapas: realização do grupo focal que será dividido em três encontros. Tenho a consciência que minha participação na pesquisa será apenas de cunho de discussão na pretensão de identificar os sentidos e significados da interiorização da UFAL para estudantes da Unidade Educacional de Santana do Ipanema.
- Que no grupo focal, tenho consciência de que a população da pesquisa são estudantes da UFAL\Unidade Educacional Santana do Ipanema;
- Que não são possíveis outros meios para se obter os mesmos resultados;
- Que a realização da pesquisa pode provocar incômodos. Contudo, caso ocorra algum incômodo, está disponível o serviço de psicologia oferecido na Clínica-Escola da própria

UFAL de Palmeira dos Índios.

- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação direta são: uma construção de referencial, que possibilite uma abertura para a discussão de como a interiorização da UFAL está sendo vivenciada pelos estudantes, de como está sendo construída a relação entre sentidos e significados para estes, bem como, como está se configurando a educação superior no interior do Estado de Alagoas.
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: com a presença da pesquisadora, que realizará o grupo focal;
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita pelos pesquisadores realizadores da pesquisa em publicações, documentos e eventos de âmbito acadêmico, tais como: revistas, congressos, projetos.
- Que eu deverei ser indenizado por quaisquer danos que venha a sofrer ao longo de minha participação na pesquisa.
- Que não haverá ressarcimento, pois eu não precisarei desembolsar nenhuma quantia para participar dessa pesquisa.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: Avenida Vieira de Brito, 265, Edifício Ascon

Bairro: São Cristóvão CEP: 57601-100 Cidade: Palmeira dos Índios/AL Telefone: (82) 9609-1815

Ponto de referência: Próximo ao Colégio Cristo Redentor

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Danielle Oliveira da Nóbrega

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Avenida Vieira de Brito, 265, Edifício ASCON

Bairro: São Cristóvão. CEP: 57601-100. Cidade: Palmeira dos Índios – AL.

Telefones p/contato: (082) 3421-2024/ (082) 9609-1815

Andressa Santos de Goes

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Praça Frei Damião - 20

Bairro: Centro. CEP: 57510-000. Cidade: Poço das Trincheiras– AL.

Telefones p/contato: (082) 9949-9586\ (082)8143-4863

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:
Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041**

Santana do Ipanema - AL,

	Danielle Oliveira da Nóbrega
(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)	Andressa Santos de Goes